

millî Eğitim

National Education

güz/autumn 2009 • yıl/year 38 • sayı/number 184

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

Selami YALÇIN

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

Banu DAVUN

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü

Adres/Address

MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA

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

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

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 4736

Sürekli Yayınlar Dizisi /Periodicals Series : 256

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.

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet GÜRSES • Atatürk Üniv./Erzurum	Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniv./İstanbul
Prof. Dr. Ahmet NİŞANCI • 19 Mayıs Üniv./Samsun	Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Üniv. /Ankara
Prof. Dr. Ali BALCI • Ankara Üniv./Ankara	Prof. Dr. Oya Güleendam ERSEVER • Hacettepe Üniv. /Ankara
Prof. Dr. Ali BİRİNCİ • TTK/Ankara	Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Üniv./Ankara
Prof. Dr. Ali GÜLER • Abant İzzet Baysal Üniv./Bolu	Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Üniv./Konya
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniv./İstanbul	Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR • Gazi Üniv. /Ankara
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN • Gazi Üniv. /Ankara	Prof. Dr. Sevda ÇALIŞKAN • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. Cahit KAVCAR • Ankara Üniv. /Ankara	Prof. Dr. Şafak VURAL • İstanbul Üniv./İstanbul
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Üniv. /Ankara	Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK/Ankara
Prof. Dr. Erdoğan BAŞER • 19 Mayıs Üniv./Samsun	Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Üniv. /Ankara
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Üniv./Kayseri	Prof. Dr. Teoman DURALI • İstanbul Üniv./İstanbul
Prof. Dr. Füsün AKKÖK • ODTÜ/Ankara	Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Üniv./Kayseri
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Üniv./İstanbul	Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Üniv. /Ankara
Prof. Dr. Hüseyin KORKUT • Akdeniz Üniv./Antalya	Prof. Dr. Üstün DÖKMEN • Ankara Üniv. /Ankara
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Üniv./İstanbul	Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Üniv. /Ankara
Prof. Dr. İonna KUÇURADİ • ODTÜ/Ankara	Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK • Abant İzzet Baysal Üniv./Bolu
Prof. Dr. İsmail PARLATIR • Ankara Üniv./Ankara	Prof. Dr. Yekta SARAÇ • İstanbul Üniv./İstanbul
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Üniv./İstanbul	Prof. Dr. Yusuf HALAÇOĞLU • Gazi Üniv./Ankara
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Üniv./İstanbul	Prof. Dr. Zuhul CAFOĞLU • Gazi Üniv. /Ankara
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Kocatepe Üniv./Afyon	

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Abide DOĞAN	Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ
Prof. Dr. Ahmet GÜRSES	Doç. Dr. Ersin ÖZARSLAN
Prof. Dr. Birol DOĞAN	Doç. Dr. Fatih TÖREMEN
Prof. Dr. Halil KOCA	Doç. Dr. Günseli ORAL
Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ	Doç. Dr. Hasan ÇAKIR
Prof. Dr. İbrahim ATALAY	Doç. Dr. M. Bahattin ACAT
Prof. Dr. Kurtman ERSANLI	Doç. Dr. Niyazi CAN
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI	Doç. Dr. Nurtaç CANPOLAT
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET	Doç. Dr. Ramazan ALTINAY
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Yrd. Doç. Dr. Ali AKSU
Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU	Yrd. Doç. Dr. Celal ASLAN
Prof. Dr. Musa GÜRSEL	Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ	Yrd. Doç. Dr. Dilber BAHÇECİ
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Yrd. Doç. Dr. Fikri KÖKSAL
Prof. Dr. Ramazan ÖZBAY	Yrd. Doç. Dr. Hamdi PEPE
Prof. Dr. Ramazan TEZCAN	Yrd. Doç. Dr. Kenan ÖZDİL
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Yrd. Doç. Dr. Mete ALIM
Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN
Prof. Dr. Yakup ÇELİK	Yrd. Doç. Dr. Şaziye YAMAN
Prof. Dr. Yusuf AVCI	

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.

Hasanoğlan-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım

Fikri NAYIR (0312) 866 22 01/246

Editor'den ...

184. sayı yine ağırlıklı olarak eğitim bilimlerinin farklı alanlarını ilgilendiren makalelerden oluşuyor.

Uğur Akın'ın hazırladığı ve "Türkiye'de Eğitim Bütçesi" başlığını taşıyan yazıda; 1995-2007 dönemi esas alınmıştır. Veriler Millî Eğitim Bakanlığı Bütçe Biriminin hazırladığı Bütçe Kesin Hesaplarına dayandırılmıştır. Makalede, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim bütçelerine ilişki rakamlar ayrı ayrı ele alınarak yıllar arasındaki düşüş ve yükselişler üzerinde durulmuştur. Bunun yanında halkın eğitime doğrudan katkıları da incelemeye dâhil edilmiştir.

Diğer iki yazı, ilköğretim öğrencilerini ele alıyor. Selim Çelik ve Zekeriya Aktürk, klasik sınıf ortamında öğrencilerin oturma düzeninin öğrencilerin başarılarına ve ödev yapma alışkanlıklarına etkisini inceliyorlar. Sadık Kartal ise "İlköğretimde Liderlik Eğitimi"ni konu ederek ilköğretim müfredatında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan liderlik davranışlarını tespite çalışıyor. Burhanettin Dönmez ile Niyazi Özer, eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini araştırıyorlar.

Hakan Şevki Ayvacı ve Salih Akyıldız, eğitimimizdeki yeni bir gelişmeyi ele alıyorlar; "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi". Türkiye'deki bazı üniversitelerin yüksekokul ve fakültelerinde zorunlu veya seçmeli ders olarak okutulmakta iken bu dersin 2006 yılından itibaren zorunlu ders haline getirildiği ifade edilen yazıda dersin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri ayrıntılı olarak ele alınıyor.

Mustafa Gündüz'ün "100. Yılında II. Meşrutiyet'in Entelektüel Mirası" başlıklı yazısı, bu konudaki çalışmalarını değerlendiren literatür taraması niteliğinde. Hülya Bayrak Akyıldız, Tanpınar'ın romanlarını rüya ve müzik açısından ele alırken; Hüseyin Doğramacıoğlu, Turan Oflozaoğlu'nun tiyatro oyunlarının "Tarih Öğretimine Katkısı"ni araştırıyor.

Sevda Özdiğer Arslan ve Sevim Savaşer, eğitim ve öğretimde "zorbalık" konusunu ele alarak alınabilecek tedbirler hususunda önerilerde bulunuyorlar.

Dergide yer alan diğer yazılar konularına ve ilgili branşlara göre gruplandırıldı. İlgiyle okunacağını ümit ediyoruz.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

Editorial

Dear readers;

Our 184th issue mostly consists of articles about educational sciences.

The study of Uğur Akın "Educational Budget of Turkey" is about 1995-2007. The budget numbers were received from Budget Definite Accounts prepared by The Ministry of National Education. In this article the increase and decrease budget figures of preschool, elementary, secondary, and higher education were separately discussed. Furthermore, community contribution was examined.

The other two articles deal with primary school students.. Selim Çelik and Zekeriya Aktürk, analyses the effects of seating position on students' achievement and habit of doing homework.. Sadık Kartal with his study "Leadership Education at Primary Education" tries to confirm the *leadership behaviours in primary school curriculum*.. Burhanettin Dönmez and Niyazi Özer are analysing the knowledge levels of the college students' regarding university governance.

Hakan Şevki Ayvacı and Salih Akyıldız are analysing a new improvement in our education; "The Community Service Course", Community service course had been conducted in some of the universities of Turkey as in elected or compulsory. In 2006 Higher Education Counsel placed this course in all faculty of education curriculum as a compulsory course. The contribution of the course to individuals and society expectations are detaily discussed in this study

The article of Mustafa Gündüz "Intellectual Legacy of Second Constitutional Period's in the Hundredth Anniversary", is a literature survey of this subject. Hülya Bayrak Akyıldız is analysing dream and music in Tanpınar's novel. And Hüseyin Doğramacıoğlu is analysing the contribution of Turan Oflazoğlu's theatrical plays to history teaching

Sevda Özdiñer Arslan and Sevim Savaşer deal with bullying in education, and make suggestions about measures.

The other articles in our issue are grouped according to their subjects and branches. Expect you will read interestly.

Hope to meet you in our next issue.

İçindekiler / Table of Contents

Türkiye’de Eğitim Bütçesi Uğur AKIN • 8	<i>Educational Budget Of Turkey</i>
İlköğretimde Liderlik Eğitimi Sadık KARTAL • 26	<i>Leadership Education At Primary Education</i>
Klasik Sınıf Ortamında Öğrenci Başarısını Artırmak İçin Bir Girişim: Oturma Düzeni ve Ödev Yapmanın Etkisi Selim ÇELİK-Zekeriya AKTÜRK • 37	<i>An Attempt To Increase Student Performance In A Classical Classroom Setting: Effects Of Seating Arrangement And Doing Homeworks</i>
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri: Burhanettin DÖNMEZ-Niyazi ÖZER • 44	<i>College Students’ Knowledge Levels Concerning University Governance</i>
Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlük Personelinin İş Doyum Düzeyini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Çalışması Emine ÖNDER-Ali TAŞ • 71	<i>Job Satisfaction Levels Of The Staff In Rectorate Of Süleyman Demirel University</i>
İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Müfettiş Seçme ve Yetiştirme Esaslarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Abdurrahman EKİNCİ • 82	<i>Evaluating The Views Of Assistant Supervisors Of Primary Schools On The Training And Selection Principles Of Supervisors</i>
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Bireye ve Topluma Kazandırdıkları ve Toplumun Beklentileri Hakan Şevki AYYACI-Salih AKYILDIZ • 102	<i>The Benefits Of Community Service Course Regarding Individuals And Society And Society Expectations</i>
100. Yılında II. Meşrutiyet’in Entellektüel Mirası Mustafa GÜNDÜZ • 120	<i>Intellectual Legacy Of Second Constitutional Period’s In The Hundredth Anniversary</i>

Tanpınar'da Roman Tekniği Açısından
Rüya ve Müzik
Hülya BAYRAK AKYILDIZ • 141

*"Dream" And "Music" In Tanpınar In
Terms Of Novel Techniques*

Turan Ofıazoğlu'nun Oyunlarında
Tarihi Gerçeklik ve Bu Tür Eserlerin
Tarih Öğretimine Katkısı Üzerine
Bir İnceleme
Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU • 151

*Historical Truth At Theaters Of Ofıazoğlu
And A Research About Contribution Of
These Arts To History Teaching*

Coğrafya Öğretiminin Davranışsal
Amaçlarına Ortaöğretim Coğrafya
Öğretmenleri ve Öğrencilerinin
Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşleri
**Fazlı SOLMAZ-
Abdulkadir UZUNÖZ • 161**

*Secondary Education Geography
Teachers' And Students' Ideas
Concerning To Achievement Level Of
Geography Education's Psycho-Motor
Objectives*

Günümüz Dünya Sorunları Karşısında
Coğrafya Eğitimi
İlhan TURAN • 175

*Geography Education Against Nowadays
World Problems*

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin
Birlikte Çalışma Yeterlikleri
**Hüseyin ÜNLÜ-Ali Murat SÜMBÜL-
Latif AYDOS • 192**

*Physical Education Teachers' Collective
Efficacy*

Ortaöğretimin Genel Liseler Örneğinde
Spor Bölümlerinde Okutulan
Ders Kitaplarının Yeterlilik
Düzeylerinin Araştırılması
Ahmet Yılmaz ALBAYRAK • 203

*Study Of The Efficiency Levels Of The Text
Books Taught At Sports Departments At
High Schools Of Secondary Education*

Okulda Zorbalık
**Sevda ÖZDİNÇER ARSLAN-
Sevim SAVAŞER • 218**

School Bullying

Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme
Becerilerine Yönelik Görüşleri
İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU • 228

*Perceptions Of History Teachers About
Historical Thinking Skills*

İngilizce Dersinde İşbirlikli Öğrenme
Yönteminin Öğrencilerin Erişisi ,
Derse Karşı Tutumlarına ve
Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi
Gökhan BAŞ • 240

*The Effects Of Cooperative Learning
Method On Students' Achievement, Their
Attitudetowards The Lesson And The
Maintenance Levels Of Their Achieved
Knowledge In English Lessons*

Fen Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde
Bilgisayar Bir Öğretim Aracı Olarak
Kullanmadaki Yeterlik Düşünceleri
Özkan YILMAZ • 257

*Science Teachers' Perceived Competency
Of Using Computer As A Teaching Tool
For Instruction*

Kimya Öğretmen Adaylarının
Günlük Yaşam Olaylarının
Kimyasal Temelini Açıklama Düzeyi
Selahatdin AY-Ajda KAHVECİ • 269

*Preservice Chemistry Teachers' Level Of
Explaining The Chemical Basis Of
Everyday Phenomena*

Tam Öğrenme İlkeleri Doğrultusunda
Farklı Öğretim Yöntemleriyle İşlenen
Matematik Dersinin Öğrencilerin
Matematik Tutumlarına Etkisi
Sare ŞENGÜL-Nazife ZENGİN • 290

*The Effect Of Mathematics Lessons
Designed In Accordance With The
Principles Of Whole Learning And
Delivered Using Different Techniques On
Children's Attitude To Mathematics*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 306

*Publication Principles Of The Journal Of
National Education*

TÜRKİYE’DE EĞİTİM BÜTÇESİ

Uğur AKIN*

Özet

Bu çalışmada, bütçe rakamları aracılığıyla Türkiye’nin eğitim bütçesi tartışılmıştır. Öncelikle bütçe ve eğitim bütçesi kavramları tanıtılmıştır. Ardından okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim bütçelerine ilişkin rakamlar ele alınmıştır. Bunun yanında halkın eğitime katkısı da incelemeye dahil edilmiştir. İncelemeye temel oluşturan rakamlar 1995–2007 dönemini kapsamakta olup, veriler Millî Eğitim Bakanlığı Bütçe Birimi’nin hazırladığı Bütçe Kesin Hesapları’ndan elde edilmiştir. Bu yıllar içindeki artış ve düşüşler çerçevesinde yapılan tartışma ile Türkiye’nin eğitim bütçesi yorumlanmaya çalışılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda genel olarak eğitim bütçesinin yüksek rakamlardan oluştuğu ancak bu kaynakların çoğunun personel giderlerine sarf edildiği görülmüştür. Özellikle eğitim yatırımlarına ayrılan payın yetersizliği, vurgulanması gereken önemli bir nokta olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bütçe, eğitim bütçesi, halkın eğitime katkısı

Giriş

Eğitim harcamalarının ülkenin geleceğinin inşasında önemli yer tuttuğunun bilinmesine rağmen, eğitim yatırımlarının bir türlü istenilen seviyeye ulaşamaması eğitim üzerine kafa yoran çevreler için süregelen bir paradoks oluşturmayı sürdürmektedir. Bunun yanında, çağdaş medeniyetler seviyesinin üzerine çıkmak hedefimize ulaşmak adına bel bağladığımız eğitim sistemimizin amacına ulaşmasının iyi bir planlama ile mümkün olacağı kabul gören bir yargıdır. Adem (1997, 17)’e göre, eğitim planlaması genel ekonomik ve toplumsal planlamanın ayrılmaz bir parçasıdır.

Bireylerin gelir seviyelerinin artmasında insan sermayesinin önemi bilinmektedir. Bu sermayeyi arttıran en önemli etmen ise eğitimidir. Eğitim sayesinde bireyler arası ekonomik ve sınıfsal eşitsizliklerin en aza indirilmesi sağlanmaktadır (Antoninis ve Tsakoglou, 2001). Ancak bunun sağlanması için öncelikle eğitime yatırım yapılması gerekmektedir.

Eğitim Ekonomisinin kurucusu olarak bilinen Amerikalı iktisatçı Theodore W. Schultz geri kalmış ülkelerin kalkınamama nedeninin eğitime gereken yatırımı yapmaması olduğunu belirtmiştir. Gelişmiş ülkelerde eğitim harcamaları GSMH’nin % 3-7’si ve genel kamu harcamalarının da % 15-20’si civarındadır. Eğitim iktisatçısı Le Thanh Khoi, genel kamu giderlerinin % 15-20’sinin eğitime, eğitime ayrılan kaynağın da % 10-15’inin de eğitim yatırımlarına ayrılmasının dengeli bir gelişim oluşturacağını belirtmektedir (Adem, 1997, 3–54). Ancak, eldeki verilere göre ülkemizde eğitime

* Arş. Gör.; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.

yeterli kaynak ayırlamamakta ve bu durum Türkiye’de eğitim bütçesini incelenmesi gereken bir sorun olarak gündeme getirmektedir.

Bütçe Kavramı

Bütçe, devletin gelir kaynaklarıyla giderlerini belirtmesi, bunlar arasında denge kurması ve de bu kaynakların elde edilmesi ve harcamaların yapılmasına belli bir dönem yetki veren bir yasa olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 1995, 12). Adem (1993, 184) bütçeyi, bir kuruluşun genel politikasını yansıtan, kuruluş hizmetlerinin maliyet ve yararının karşılaştırılmasına izin veren, bütçe döneminde yapılacak uygulamaların düzenli bir biçimde izlenmesine olanak sağlayan ve söz konusu hizmetlere ilişkin harcama yetki ve sorumluluklarını belirleyen ayrıntılı bir etkinlik ve gider kesirme belgesi, olarak tanımlarken, Balcı (2005, 29), devlet ya da bir kuruluşun, gelecekteki belirli bir süre için tasarladığı gelir ve giderlerinin ayrıntılı parasal bir planı olarak tanımlamaktadır. Fransız maliyecisi Edgar Allix ise bütçeyi, devletin belirli bir süre içindeki gelir ve giderlerini tahmini olarak belirleyen, gelirlerin toplanmasına ve harcamaların yapılmasına izin veren bir tasarruf, olarak tanımlamaktadır (Edizdoğan, 1995, 4). Başaran (2006, 460)’a göre ise bütçe daha öz bir tanımla “örgütün etkili çalışmasını sağlayacak parasal plan ya da taslak” tır.

Adem (1993, 185) bütçeyi daha iyi anlaşılması için şu özellikleri ile tanımlamıştır:

1. Kuruluşun politikasını uygulama aracı,
2. Kuruluşun etkinlik planı,
3. Belli bir dönemde kuruluşun etkinliklerini, bu etkinliklerin maliyet ve sonuçlarının karşılaştırılmasına, gerekirse yeniden gözden geçirilmesine izin veren belge,
4. Ödenekleri işlevlerine göre gösteren bir belge,
5. Kuruluşu yönetenlerin yetki ve sorumluluklarını belirleyen ve etkinliklerin yasal dayanağı,
6. Hükümetin etkinlikleri denetlemesine yardımcı,
7. Gelecek bütçe planlarına ışık tutucu.

Edizdoğan’a göre ise bütçenin; devletin geleceğe ait gelir ve gider tahminlerini göstermesi, gelirlerin toplanmasına ve harcamaların yapılmasına önceden yetki vermesi ve gelir-gider tahminlerinin denk olması gerekmektedir (1995, 6–9).

Bütçe kavramını anlamak adına genel bütçe, özel (katma) bütçe ve konsolide bütçe kavramlarının da bilinmesi yerinde olacaktır. Genel bütçe, merkezi idare için ayrılan bütçeyi ifade ederken, katma bütçe, giderleri özel gelirlerle ve genel bütçe dışında yürütülen etkinliklerle karşılanan kamu kuruluşlarının bütçeleridir. Genel bütçe ile genel bütçe dışında kalan bütçelerin bir arada düşünülmesi sonucu ortaya çıkan bütçeye ise konsolide bütçe denilmektedir (Edizdoğan, 1995, 58–68). Eğitim bütçesi açısından düşünüldüğünde, okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim bütçelerinin genel bütçe; yükseköğretim kurumlarını oluşturan üniversitelerin bütçelerinin ise özel bütçe içinde olduğunun bilinmesi yerinde olacaktır.

Eğitim Bütçesi

Eğitim bütçesi her şeyden önce bir planlama uğraşısıdır. Eğitim planlamasının temel amacı, eğitimin genel kalkınmaya, istihdama ve bütünüyle ekonomik yaşama dönük olmasıdır (Aydın, 2000, 134–135). Eğitimin ekonomik gelişmenin kaynağı olduğu kabul edilmektedir (Nartgün, 2004, 208). Para eğitim sisteminin doğrudan girdisi olmamakla beraber, bütün girdilerin sağlanmasının kaynağı konumundadır (Başaran, 2006, 443). Eğitim harcaması, genel ve katma bütçeli dairelerin, özel kesim ve kamu iktisadi kuruluşları bütçelerinden eğitim hizmetlerine yapılan tüm harcamalar, olarak tanımlanmaktadır (Adem, 1993, 94). Eğitim bütçesi ise eğitim planlamasının bir parçası niteliğinde olup bir eğitim kuruluşunun örgüt planında yer alan ve bütçe yılı içerisinde gerçekleştirilmesi gereken, proje program ve işlere harcayacağı parayı ve bunların gelir kaynaklarını gösteren bir tasarıdır (Balcı, 2005, 47).

Eğitimde bütçeleme en geniş tanımı ile eğitime ne kadar kaynak ayrılacağı ve ayrılan kaynakların hangi eğitim programlarına ve eğitim hizmetlerine aktarılacağı konularına ilişkin karar verme sürecidir (Tural, 2002, 285). Bütçe, kapsamı, ayrıntıları ve içeriğiyle uygulama döneminde yönetsel kararları olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle iyi bir eğitim bütçesi, belirlenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştırıcı, gerçekçi kaynaklara dayanan, yapılacak etkinlikleri ayrıntılı bir plan-program çerçevesinde gösterebilen bir nitelikte olmalıdır (Adem, 1993, 190).

Eğitim sistemine kaynak ayrılmasının nedeni, eğitimin ekonomik kalkınmanın bir tür çoğaltanı olması olarak belirtilirken (Karakütük, 2003, 159), eğitimde bütçe hazırlanmasının amacı harcamalarla nitelik arasında bir ilişki kurmak olarak açıklanmaktadır (Adem, 1997, 29). Eğitime ayrılan kaynağın miktarı önemli olduğu gibi ayrılan kaynağın nasıl kullanıldığı da bir o kadar önemlidir. Yani bütçeden eğitime büyük kaynaklar ayırmak, bu kaynakların etkili kullanımı sağlanmadıkça eğitim sistemi açısından beklenen etkileri doğurmayacaktır.

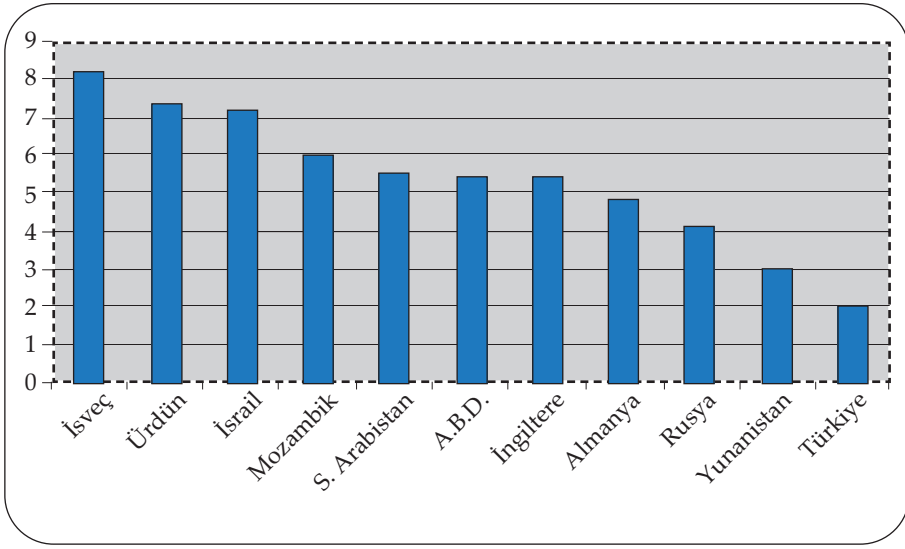
Eğitime ayrılan kaynakların etkili kullanımı için iyi bir planlama yapılması, kıt kaynakların kullanılacağı kalemlerin inceden inceye hesaplanması, bunun içinse eğitim harcamalarının önceden tahmin edilmesi ve bütçenin buna dayalı olarak yapılması gerekmektedir. Toplam eğitim harcamalarını tahmin ederken uygulamada karşılaşılan birçok güçlük vardır. Adem (1997, 24–25) bu güçlükleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bütçe rakamları belirlenirken esas alınan verilerin tasarıya dayalı veriler mi yoksa kesin hesap yasalarına dayalı veriler mi olduğu açıkça bilinmelidir. Çünkü ülkemizde kesin hesap yasaları birkaç yıl sonra açıklanmaktadır. Bu rakamlar da tasarı rakamlarından farklı olmaktadır.
2. Genel bütçede, il özel idare, belediye ve köy bütçelerinden eğitime ayrılmış ödenekler bulunmamaktadır.
3. Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu dışındaki bakanlık ve kamu kuruluşlarının eğitim harcamalarına ilişkin verilere istatistik raporlarında rastlanamamaktadır.
4. Özel okulların harcamalarına ilişkin istatistiksel verilere ulaşılamamaktadır.

◆ Uğur Akın

Eğitimin kaynak planlaması yapılırken bu gibi sorunlar öncelikle aşılması gereken sorunlardır.

Eğitim bütçesi bir yandan da ülkenin eğitime verdiği önemi yansıtmaktadır. Başaran'a (2006, 464-465) göre eğitime verilen önemin üç göstergesi vardır. Bunlar; öğrenci başına düşen eğitim harcamasının artması, eğitim bütçesinin artması ve eğitim harcamalarının ulusal gelire oranıdır. Bray ve Borevskaya (2001) da devletlerin eğitime verdikleri önemin eğitim harcamalarının kamu harcamaları içindeki oranıyla doğru orantılı olduğunu belirtmektedir. Şekil 1'de çeşitli ülkelerin GSMH'den eğitime ayırdıkları yüzdeler verilmiştir.



Şekil 1. Çeşitli Ülkelerin GSMH'den Eğitime Ayırdıkları Paylar (2001)

Kaynak: Başaran, İ. E. (2006). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Ekinoks Yayınları, Ankara.

Eğitime gerekli kaynakları ayırmadan kalkınmanın sağlanamayacağı, ülkelerin kıt kaynaklarının önemli kısmını eğitime ayırmalarından açıkça anlaşılmaktadır (Karakütük, 2006). Şekil 1'deki 2001 yılı verileri incelendiğinde ülkemizin GSMH'den eğitime ayırdığı payın % 2 düzeyinde kaldığı, bu payın Mozambik'in GSMH'den eğitime ayırdığı payın üçte biri düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Adem (1997, 83-84) bir ülkenin eğitim harcamalarını etkileyen kimi etmenler bulunduğunu belirtmektedir. Bu etmenler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Ülkenin genel ekonomik düzeyi,
2. Kişi başına düşen ulusal gelir,
3. Siyasal iktidarların izlediği politika,
4. Halkın eğitim istemi ve eğitime gösterdiği ilgi,

5. Öğrenci sayısı,
6. Öğrenim çağında bulunan nüfusun okullaşma oranı,
7. Okullarda okutulan ders sayısının artması,
8. Eğitim personeli sayısının fazlaca arttırılması,
9. Araştırma çalışmalarının hızla artması,
10. Öğretimin teknik hale gelmesi.

Sıralanan etkenler ülkemiz açısından incelendiğinde özellikle okul çağındaki nüfusun fazla olmasının eğitime ayrılan kaynak açısından bir dezavantaj oluşturduğu söylenebilir. Ancak ilk bakışta karşımıza çıkan bu olumsuz tablo, genç nüfusun istenildiği gibi yetiştirilebildiği durumdaki fırsatlar düşünüldüğünde bir avantaj olarak algılanmalıdır.

Türkiye’de Eğitim Bütçesi

Bir ülkede eğitimin finansmanı; devlet, eğitim kuruluşları, öğrenciler ve aileleri, özel kuruluşlar ve işletmeler, gönüllü kişi ve kuruluşlar ile yabancı ülkelerden, kuruluşlardan ve uluslararası örgütlerden sağlanan krediler ve bağışlardan biri ya da birkaçı ile sağlanmaktadır (Karakütük, 2006). Başaran’a (2006, 466–471) göre eğitim örgütünün en önemli parasal kaynakları genel gelirler olarak; genel bütçe, il özel idaresi bütçesi, köy bütçeleri ve son zamanlarda bunlara eklenen öğrenci katkıları ile özel gelirleri oluşturan; döner sermaye, bağışlar, okul kurma ve koruma derneği ve öbür kaynaklardır. Tural (2002, 322) ise Türkiye’de eğitimin finansman kaynaklarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Devlet gelirinin belli bir oranı
2. İl özel idare bütçeleri yıllık gelirlerinin belli bir oranı
3. Belediye gelirlerinin belli bir oranı
4. Yıllık köy bütçeleri gelirlerinin belli bir oranı
5. Eğitim sistemine doğrudan kaynak sağlamak için toplanan vergiler
6. Eğitim alanların ödeyeceği katkı payları ve harçlar
7. Mesleki eğitimde işverenlerin sağladığı fonlar
8. Okul düzeyinde yaratılan diğer parasal kaynaklar
9. Diğer gelirler

Eğitim finansmanının gelişmiş ülkelerde aile ve firmalara, gelişmekte olan ülkelerde ise yeni vergiler konulması ve özel okulların teşvik edilmesine doğru yöneldiği görülmektedir (Ünal, 1996, 304). Türkiye’de ise eğitim harcamalarının tamamına yakını devlet tarafından finanse edilmektedir (Adem, 1997, 36).

Devletlerin eğitim harcamalarına ayırdığı kaynak bir anlamda eğitime verdikleri önemi yansıtmaktadır (Ünal, 1996, 309–310). Gelişmiş ülkelerde bu rakam % 5 iken Türkiye gibi az gelişmiş ülkelerde % 3.5 ve gelişmemiş ülkelerde % 2 civarındadır (Balçı, 2005, 47). Tablo 1’de GSMH ve konsolide bütçe büyüklüklerinin toplam eğitim harcamalarına oranları verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim İçin Ayrılan Bütçe Ödeneklerinin Yıllara Göre Dağılımı (Bin TL)

Yıl	Bütçe Ödenekleri			Toplam Eğitim Bütçesinin	
	MEB	YÖK	Toplam	Konsolide Bütçe Payı (%)	GSMH Payı (%)
1995	135.572.4	45.232.8	180.805.2	13,5	2,30
1996	257.601.1	92.172.8	349.773.9	9,8	2,37
1997	510.063.6	202.352.4	712.416.0	11,2	2,81
1998	1.243.108.0	422.656.9	1.665.764.9	11,3	3,39
1999	2.130.308.5	676.899.8	2.807.208.3	11,7	3,50
2000	3.350.330.0	1.054.610.7	4.404.940.7	9,3	3,52
2001	4.046.305.6	1.364.901.5	5.411.216.1	11,2	3,53
2002	7.460.991.0	2.495.967.7	9.956.959.7	10,1	3,54
2003	10.179.997.0	3.346.669.0	13.526.666.0	9,2	3,81
2004	12.366.236.2	3.689.754.7	16.055.990.9	10,7	3,83
2005	14.882.259.5	5.218.465.0	20.100.724.5	12,9	4,18
2006	16.568.145.5	5.846.822.7	22.414.968.2	12,8	4,15
2007	21.355.534.0	6.586.537.0	27.942.071.0	13,6	4,45
O R T A L A M A				11,33	3,49

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2006, 214

Tablo 1'deki rakamlar incelendiğinde 1995 yılından bu yana ülkemizde konsolide bütçeden eğitim harcamalarına ayrılan payın % 9.2 (2003) ile % 13.6 (2007) arasında değiştiği görülmektedir. Konsolide bütçeden eğitim harcamalarına ayrılan payın 1995–2007 sürecindeki ortalamasının % 11.33 olduğu görülmektedir. 2007 yılında bu rakam % 13.6 ile ortalamanın üzerinde gerçekleşmiştir. Yine Tablo 1 incelendiğinde 1995–2007 sürecinde toplam eğitim harcamalarının GSMH içindeki payının % 2.30 (1995) ile % 4.45 (2007) arasında değiştiği ve bu süreçte ortalamanın % 3.49 olduğu görülmektedir. 2007 yılında bu rakam 4.45 ile yine ortalamanın üzerinde gerçekleşmiştir. Rakamlar, 1995'ten 2007'ye eğitim harcamalarının özellikle GSMH içindeki payının düzenli olarak arttığını göstermektedir.

Eğitim harcamalarının büyük kısmı personel giderlerine ayrılmaktadır. Ekonomik sınıflandırmaya göre 2007 yılı MEB bütçe tasarısı ekonomik sınıflandırması ve tasarının ilgili rakamlarının 2006 yılı KBÖ ve bütçeye oranı Tablo 2.'de verilmiştir (MEB, 2006, 198).

Tablo 2. Ekonomik Sınıflandırmaya Göre 2007 Yılı MEB Bütçe Tasarısının 2006 Yılı KBÖ ve Bütçeye Oranı (TL)

Eko Kod	Ödenek Türü	2006 Yılı KBÖ	2007 Yılı Bütçe Tasarı	2006 Yılı KBÖ’ne Oranı %	Meb Bütçesine Oranı %
01	Personel Giderleri	10.801.817.500	13.488.829.000	24,9	63,17
02	Sosyal Güvenlik Kurumuna Devlet Primi Giderleri	1.394.295.000	3.165.296.000	127,0	14,82
03	Mal ve Hizmet Alım Giderleri	1.462.090.000	1.198.203.000	18,0	5,61
05	Carif Transferler	1.564.165.000	1.907.706.000	22,0	8,93
06	Sermaye Giderleri	1.238.498.000	1.490.000.000	20,3	6,98
07	Sermaye Transferleri	107.280.000	105.500.000	1,7	0,49
	Toplam	16.568.145.500	21.355.534.000	28,9	100,00

Kaynak: MEB (2007c). “MEB 2000”, <http://sgb.meb.gov.tr/yayinlar/yayinlar.html> (19 Mart 2007)

Tablo 2’de görüldüğü gibi MEB bütçesinin büyük bölümü personel giderleri-ne ayrılmaktadır. Bu halde bile eğitim çalışanlarının ücretleri yetersiz bulunmaktadır. Ancak eğitimin kaliteye kavuşturulması adına yatırımlar büyük önem arz etmektedir. Bu durumu bütçe rakamlarıyla görmek adına Tablo 3’te konsolide bütçe yatırımlarından MEB yatırımlarına ayrılan pay verilmiştir.

Tablo 3. Konsolide Bütçe Yatırımlarından Millî Eğitim Bakanlığı Yatırımlarına Ayrılan Pay

Yıllar	Konsolide Bütçe Yatırım Ödeneği	MEB Yatırım Ödeneği	Konsolide Bütçe Yatırımlarından MEB Yatırımına Ayrılan Pay (%)
1995	89.275.215	14.391.921	16.12
1996	251.053.771	38.153.000	15.20
1997	524.600.000	76.884.950	14.66
1998	999.975.000	373.262.000	37.33
1999	1.410.000.000	408.341.000	28.96
2000	2.352.000.000	666.782.000	28.35
2001	3.500.000.000	779.855.000	22.28
2002	5.736.000.000	1.281.690.000	22.34
2003	8.998.500.000	1.479.050.000	16.44
2004	7.368.361.000	1.244.150.000	16.88
2005	10.143.886.000	1.230.306.000	12.13
2006	13.815.000.000	1.411.498.000	10.21
2007	9.341.637.000	1.490.000.000	15.95
	O R T A L A M A		19.75

Kaynak: MEB APK Kurulu Başkanlığı, 2005, 238; MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2006, 203.

Tablo 3 incelendiğinde 1995–2007 sürecinde konsolide bütçe yatırımlarından MEB yatırımlarına ayrılan payın % 10.21 (2006) ile % 37.33 (1998) arasında değiştiği görülmektedir. 13 yıllık süreçte konsolide bütçe yatırımlarının ortalama olarak %19.75'i MEB yatırımlarına ayrılmıştır. 2007'de bu oran % 15.95 ile ortalamanın altında kalmıştır. Tabloda dikkati çeken önemli bir nokta da 1998 yılında başlayan ve birkaç yıl devam eden yüksek oranlardır. Belirtilen dönemde Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Uygulaması'ndan kaynaklanan alt yapı eksikliklerinin giderilmeye çalışıldığı düşünülürse bu rakamların bir geçiş dönemine ait olduğu anlaşılabilir.

Öğretim Kademelerine Göre Eğitim Bütçesi

Eğitimde para yönetimi, farklı öğretim tür ve düzeylerinin sunumu için gerekli kaynakları sağlayacak parasal kaynakların elde edilmesi kadar; farklı iller, bölgeler, öğretim tür ve düzeylerine göre dağıtım sürecini de içermektedir. Buna dayalı olarak öğretim düzeylerine göre eğitim bütçesinin irdelenmesi önemli görülmektedir (Tural, 2002, 15). Türk Millî Eğitim Sisteminin yapısı içerisinde öğretim kademeleri; okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumları bulunmaktadır (MEB, 2006, 31). Ülkemizde okul öncesi eğitim genellikle ilköğretim okullarının çatısı altında yürütüldüğünden bu çalışmada bütçeleri de birlikte ele alınmıştır.

Okul Öncesi ve İlköğretim: Okul öncesi eğitim ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar ve isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okuluna bağlı ana sınıfları halinde ya da ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfı olarak açılmaktadır. Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, okul öncesi eğitimin amacı; çocukların beden, zihin, duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme zemini temin edilmesini, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır (MEB, 2006, 31).

İlköğretim, 6–14 yaş grubundaki çocukların eğitim-öğretimini kapsamaktadır. Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir (MEB, 2006, 31).

İlköğretimin işlevi, bireye yaşamı boyunca toplumsal yaşamın her evresinde geçerli olan temel becerileri ve yurttaşlık özelliklerini kazandırmaktır. Devlet eğitim yatırımlarını en yaygın olarak ilköğretimde gerçekleştirmektedir (Ünal, 1996, 326). Tablo 4'te MEB bütçesinden okul öncesi ve ilköğretim için ayrılan paylar görülmektedir.

Tablo 4'te de görüldüğü gibi MEB bütçesinin % 60'ına yakını okulöncesi eğitim ve ilköğretim hizmetlerinin yürütülmesi için harcanmaktadır. Ancak ilköğretime ayrılan kaynak halen yetersiz durumdadır. Bu yetersizliğin en büyük kanıtı da okul yöneticilerinin yoğun kaynak arayışlarıdır.

Tablo 4. MEB Bütçesinden Okul Öncesi ve İlköğretime Ayrılan Paylar

Yıl	Okul Öncesi ve İlköğretim (1)	MEB Bütçesi (2)	1/2 %
1995	83.750.526.336.000	152.612.457.503.000	54.87
1996	169.259.711.178.000	308.688.705.662.000	54.83
1997	365.538.878.978.000	680.610.327.096.000	53.7
1998	696.795.251.706.000	1.435.674.491.051.000	48.53
1999	1.247.829.628.230.000	2.481.260.578.197.000	50.29
2000	1.788.618.212.240.000	3.460.791.917.140.000	51.68
2001	2.714.714.288.680.000	5.145.076.253.200.000	52.76
2002	4.252.881.424.280.000	8.043.014.605.910.000	52.87
2003	5.932.901.703.200.000	10.582.870.763.400.000	56.06
2004	7.071.723.154.560.000	12.401.075.028.410.000	57.02
2005	8.112.537.408	13.924.697.494	58,26
2006*	9.293.828.500	16.878.866.153	55,06
2007**	12.407.414.640	21.355.534.000	58.09

*2006 Bütçe Kesin Hesabı Mart 2007 rakamlarıdır ve yayımlanmadan temin edilmiştir

**2007 verileri bütçe tasarısı rakamlarıdır

Kaynak: MEB Kesin Hesapları (1995–2007)

Eğitim sistemimizin karşı karşıya bulunduğu kronik kaynak sıkıntısı, yöneticileri bütçe dışı kaynak aramaya zorlamakta, bağış gibi yollarla kaynak arayışına gidilmesi de yönetici-veli ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Adem, 1993, 206). Kavak, Ekinci ve Gökçe’nin ilköğretimde kaynak arayışlarını inceledikleri araştırma bulgularına göre; Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarında genel bütçe ve il özel idaresi bütçesi dışında velilerden 27 tür gelir toplanmaktadır. Bunlardan bazıları şu adlar altında toplanmaktadır: Karne parası, dergi parası, diploma parası, kayıt parası, zorunlu harcamalar için velilerden alınan paralar, Koruma Derneği üye ödentisi, kitap parası ve gönüllü nakit bağışlar. Yine Süzük’ün araştırmasında da ilköğretimde bu “yasa dışı” gelir kaynaklarının 39 değişik kalemden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Karakütük, 2006). Bu durum ilköğretime ayrılan kaynağın yetersiz olduğunu açıkça göstermektedir.

Ortaöğretim: Bu öğretim kademesi, ilköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelmektedir. İlköğretimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci ortaöğretime devam etmek ve orta öğretim imkânlarından yararlanmak hakkına sahiptir. Ortaöğretim kurumlarının öğrenim süresi uygulanan programın özelliğine göre, Millî Eğitim Bakanlığınca tespit edilir (MEB, 2006, 31–32). Ortaöğretimin amaç ve görevleri ise aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına

◆ Uğur Akın

katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda hem yüksek öğretime hem de mesleğe veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır(MEB, 2006, 31-32).

Tablo 5'te 1995-2007 yılları arasında MEB Bütçesinden genel, mesleki ve teknik ortaöğretime ayrılan paylar verilmiştir.

Tablo 5. MEB Bütçesinden Genel Mesleki ve Teknik Ortaöğretime Ayrılan Paylar

Yıl	Genel, Mesleki ve Teknik Orta Öğretim (2)	MEB Bütçesi (3)	1/2 %
1995	41.069.186.628.000	152.612.457.503.000	26.91
1996	87.972.479.473.000	308.688.705.662.000	28.49
1997	187.390.316.035.000	680.610.327.096.000	27.53
1998	351.334.992.310.000	1.435.674.491.051.000	24.47
1999	568.130.519.957.000	2.481.260.578.197.000	22.89
2000	798.238.416.560.000	3.460.791.917.140.000	23.06
2001	1.168.047.174.090.000	5.145.076.253.200.000	22.7
2002	1.894.313.718.150.000	8.043.014.605.910.000	23.55
2003	2.661.653.296.100.000	10.582.870.763.400.000	25.1
2004	3.094.658.914.200.000	12.401.075.028.410.000	24.95
2005	3.050.259.943	13.924.697.494	21,9
2006*	4.093.530.435	16.878.866.153	24,25
2007**	5.033.662.500	21.355.534.000	23.57

*2006 Bütçe Kesin Hesabı Mart 2007 rakamlarıdır ve yayımlanmadan temin edilmiştir

**2007 verileri bütçe tasarısı rakamlarıdır

Kaynak: MEB Kesin Hesapları (1995-2007)

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde MEB bütçesinin yaklaşık % 25'inin genel, mesleki ve teknik ortaöğretim hizmetlerinin yürütülmesi için ayrıldığı görülmektedir. Özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimin güçlendirilmesi ivedi ihtiyaç olarak görülmektedir. Sanayinin ve hizmet sektörünün ihtiyaç duyduğu kalifiye ara eleman ihtiyacının karşılanması için mesleki ve teknik ortaöğretimin desteklenmesi gerekmektedir.

Yükseköğretim: 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile ülkemizdeki tüm yüksek öğretim kurumlarını Yüksek Öğretim Kurulu çatısı altında toplamıştır. Bu süreçte akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş, konservatuarlar ile meslek yüksek okulları üniversitelere bağlanmıştır. Yine bu yasa ile kâr amacı gütmeyen vakıfların özel yüksek öğretim kurumları kurmalarına olanak sağlanmıştır (MEB, 2006, 212). Üniversiteler ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların içersinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksek okullar, konservatuarlar, meslek yüksek okulları ile uygulama ve araştırma merkezleri yüksek öğretim kurumlarını oluşturmaktadır. Yükseköğretim kurumları ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim vermektedir. Kalifiye insan gücünü ve bilimsel araştırma alanlarının

istediği elemanları yetiştiren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amaç ve görevleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (MEB, 2006, 32-33):

Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek, çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak, yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak, yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da el birliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, araştırma ve incelemelerin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak, Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözlü ya da yazılı yolla halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır (MEB, 2006, 32).

2006–2007 eğitim-öğretim yılı itibariye ülkemizde 68’i Devlet, 25’i vakıf olmak üzere 93 üniversite, bu üniversitelerimizde de 11.668’i profesör, 5.556’sı doçent, 14.871’i ise yardımcı doçent olmak üzere toplam 32.095 öğretim üyesi görev yapmaktadır. Bunlara 28.749 araştırma görevlisi ile 21.406 öğretim elemanı da eklendiğinde, görev yapan toplam öğretim elemanı sayısı 82.250 olmaktadır (MEB, 2006, 68).

İlköğretim ve ortaöğretime ayrılan kaynaklar genel bütçede yer alırken yükseköğretim kuruluşları katma bütçeye bağlıdır. 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası’nın 55.’inci maddesine göre, yüksek öğretim kurumları ve buna bağlı birimlerin finansman kaynakları şunlardır (Karakütük, 2006):

- Bütçedeki devlet ödenekleri,
- Kurum yardımları,
- Harç ve ücretler,
- Yayın ve satış gelirleri,
- Taşınır ve taşınmaz malların gelirleri,
- Döner sermaye işletmelerinden elde edilen karlar,
- Bağış, vasiyet ve diğer gelirler.

Bütçe rakamları incelendiğinde, yükseköğretimin finansmanında devlet katkısının son 20 yılda % 75’ten % 55’e düştüğü, buna karşın üniversitelerin kendi üretimleri ve hizmetleri yoluyla döner sermaye ve diğer gelirlerinin oranınsa % 22’den % 41’e yükseldiği görülmektedir. Yükseköğretim hizmeti yarı kamusal bir mal olarak görülmekte, bu nedenle öğrencilerden katkı payı alınmaktadır. Bu kabul ile alınan öğrenci katkı paylarının üniversite gelirleri içindeki oranınsa % 3’ten % 4’e yükseldiği görülmektedir. (Karakütük, 2006).

Tablo 6’te YÖK bütçesinin MEB bütçesiyle karşılaştırması ve eğitim bütçesi içindeki oranı verilmiştir.

Tablo 6’daki veriler Yüksek Öğretime ayrılan bütçenin yetersiz olduğunu açıkça göstermektedir. 2007 konsolide bütçe büyüklüğünün 204.902.262.572 YTL olduğu ve konsolide bütçenin % 3,21’inin yüksek öğretime ayrıldığı görülmektedir.

◆ Uğur Akın

Ülkemizin araştırma geliştirme faaliyetlerine ve her alanda kendine ait bilgi üretmeye olan ihtiyacı düşünüldüğünde harcamaların bir atılım yapmak için yetersiz olduğu görülmektedir. 2007 yılında öngörülen 6.5 milyar YTL tutarındaki ödenek yaklaşık olarak 4.5 milyar Amerikan dolarına denk gelmekte, bu rakam ise büyük ölçekli bir Amerikan şirketinin yıllık ARGE harcamalarının birisinde kalmaktadır.

Tablo 6. YÖK Bütçesinin Toplam Eğitim Bütçesine Oranı (Bin YTL)

Yıl	Bütçe Ödenekleri			Toplam Eğitim Bütçesinin Konsolide Bütçe Payı (%)	YÖK Bütçesinin Eğitim Bütçesi Payı (%)
	MEB	YÖK	Toplam		
1995	135.572,4	45.232,8	180.805,2	13,5	25,01
1996	257.601,1	92.172,8	349.773,9	9,8	26,35
1997	510.063,6	202.352,4	712.416,0	11,2	28,4
1998	1.243.108,0	422.656,9	1.665.764,9	11,3	25,37
1999	2.130.308,5	676.899,8	2.807.208,3	11,7	24,11
2000	3.350.330,0	1.054.610,7	4.404.940,7	9,3	23,94
2001	4.046.305,6	1.364.901,5	5.411.216,1	11,2	25,22
2002	7.460.991,0	2.495.967,7	9.956.959,7	10,1	25,06
2003	10.179.997,0	3.346.669,0	13.526.666,0	9,2	24,74
2004	12.366.236,2	3.689.754,7	16.055.990,9	10,7	22,98
2005	14.882.259,5	5.218.465,0	20.100.724,5	12,9	25,96
2006	16.568.145,5	5.846.822,7	22.414.968,2	12,8	26,08
2007	21.355.534,0	6.586.537,0	27.942.071,0	13,6	23,57

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2006, 214

OECD ülkelerinde de durumun farklı olmadığı görülmektedir. Bu ülkelerde de yükseköğretime olan talep hızla artmakta, ancak yükseköğretime ayrılan kaynaklar bu talebi karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Oosterbeek, 1998). Yetersizliklerin yanında kamu kuruluşlarındaki ve üniversitelerdeki harcama sisteminden kaynaklanan harcama sorunları da yükseköğretim bütçesinin etkililiği ile ilgili sorunlar oluşturmaktadır. Bu sorunların nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır (Karakütük, 2006):

1. Bütçe döneminin dört dilime ayrılıp, Maliye Bakanlığı'ndan izinsiz harcama yapılamaması,
2. Ödeneklerin kendi harcama kaleminde harcanabiliyor olması,
3. Harcama kalemleri arası ödenek aktarma işleminin uzun sürmesi,
4. Ödenenin yılsonunda iptale gitmemesi için gereksiz harcama yapılması,
5. Bütçe hazırlanmasında önceki yılın bütçesinin bir miktar arttırılması yoluna gidilmesi ve bu durumun gerçek gereksinimler için bütçe ayırlamamasına neden olması,

6. Bütçe artışının enflasyonun altında kalması,
7. Bütçenin genellikle cari harcamalardan oluşması.

Kıt kaynaklar ve ülkenin öncelikleri düşünüldüğünde eğitim bütçelerinin etkili olamayışının anlaşılabilir bir yanı olmakla birlikte, sırf yasal düzenlemelerle ilgili böylesi sorunların giderilememesi anlaşılammaktadır. Sıralanan sorunlar incelendiğinde eğitimin bütçelenmesi konusunda yeni bir düzenlemeye gerek olduğu sonucu çıkarılabilir.

Türkiye’de Eğitim Bütçesine Halk Katkıları

Ülkemizde eğitime genel ve katma bütçe ve diğer gelirlerin dışında halkın da katkısı olmaktadır. Koç (2007) ülkemizde kamusal kaynakların eğitimi finanse etmeye yetmediğini belirtmektedir. Tural (2002, 19) ise halkın kendi bütçesinden eğitime ayıracığı kaynak miktarının, ailenin gelirine, eğitimin kişisel getirilerine ilişkin algılarına, eğitimin maliyetine ve diğer etkenlere göre değiştiğini belirtmektedir. Bu katkıların miktarları MEB bütçesi içindeki payları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Halkın Eğitime Katkıları ve MEB Bütçesi İçindeki Payı

Yıl	Halk Katkısı		Eğitim Bütçesindeki Payı (%)
	Sağlandığı Yıllık Miktar	2004 Deflatörüne Göre	
1995	4.587.242	201.016.731	2.53
1996	9.486.177	232.724.514	2.71
1997	18.471.454	252.686.087	2.59
1998	50.986.181	403.680.194	3.06
1999	71.210.217	374.635.044	2.53
2000	84.682.400	315.678.150	1.92
2001	83.801.008	171.484.704	1.54
2002	96.020.373	139.279.863	0.96
2003	144.030.560	162.034.378	1.06
2004	104.837.117	104.837.117	0.65
2005	213.714.999	226.537.905	1.06
2006	234.689.755	234.689.755	1.04

Kaynak: MEB, 2007a, 174; MEB, 2007b

Tablo 7’deki rakamlar incelendiğinde eğitime halk katkısının % 0.65 ile % 4.47 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Sosyal devletin gereği olarak eğitim tamamen devletçe karşılanması gereken bir hizmet olmalıdır. Ancak ülkemizde özellikle ilköğretimde kaynak yetersizliğinden dolayı halk katkısına olan ihtiyaç azalmaktadır.

Türkiye’de eğitim finansmanı büyük ölçüde kamuca karşılanmasına rağmen, kamuca yasalarda öngörülen oranlarda payların eğitime aktarılmamasından ve artan eğitim talebine paralel bir bütçe artışı sağlanamamasından eğitimde finansman sorunu yaşanmaktadır. Bu durumda eğitim-öğretimi sürdürmek zorunda olan okullar özel kaynak arayışlarına yönelmişlerdir. Okulların sağladığı özel kaynaklar da okul çevresinin sosyoekonomik durumuyla benzerlik gösterdiğinden okullar arasında fırsat eşitsizlikleri doğmuştur (Tural, 2002, 337). Dünyada da eğitim herkes için ulaşılabılır olmakla beraber; bireyler, eğitimden daha etkili faydalanma konusunda farklılaşmaktadır (Brett ve Weymark, 2003). Yani bir anlamda halk devlet gibi fırsat eşitliği sağlayamamakta, varlıklı muhitlerin okullarında her türlü olanak sağlanmakta, yoksul yerleşim yerlerinde ise yoksul okullar oluşmaktadır. Kaynakları devletin dağıtması bu şekilde bir eşitsizliğin önüne geçmek için de önemli görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

21. yüzyılda eğitim, insan sermayesini oluşturmanın, ulusların ve vatandaşların ekonomik durumunu güçlendirmenin en etkili yolu olarak görülmektedir. Bu durum yüksek değerlere ve kaliteye sahip okullara olan talebi giderek arttırmaktadır (Callan, Smeeding ve Tsakoglou, 2008). Ancak yüksek kaliteye sahip okullar açabilmek için eğitime bütçesine genel bütçeden büyük paylar ayrılması gerekmektedir.

Oysa, eğitim bütçesine büyük paylar ayrılması, hükümetlerce yeğlenen bir politika değildir. Bunun nedeni eğitimin getirilerinin uzun süreçlerde görünür olmasıdır. Beş yılda bir seçim yapılan ülkemizde iktidarlar kısa süreli ve getirileri daha görünür yatırımları tercih etmektedirler (Başaran, 2006, 465-466). Oysa ülkemizin umulan atılımı yapması için kısa vadeli hesaplardan vazgeçilerek uzak hedeflere odaklanması gerekmektedir.

Dünyadaki genel eğilim de Başaran’ın belirttiği ülkemizdeki yaklaşımın aksi yönündedir. Eğitime yapılan harcamanın bireye ve ekonomiye geri dönüşünün yapılan harcamadan yüksek olması (Trostel ve Walker, 2006), eğitimin bir yatırım olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır.

Eğitim faaliyetlerinin istenilen düzeyde sürdürülmesi için yeterli parasal kaynakların araştırılması, sağlanması, alt kesimler arasında dengeli biçimde bölüştürülmesi ve eldeki kaynakların etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir (Adem, 1993, 184). Ülkemizde eğitim ekonomisi açısından, altı çizilmesi gereken belki de en önemli sorun eldeki kaynakların etkili kullanılmasıdır. Çünkü özellikle son yıllarda eğitime ayrılan kaynak miktarı azımsanamayacak miktarlara ulaşmıştır. Bütçeden eğitime ayrılan bu kalemler elbette başka bütçe kalemlerindeki fedakarlıkları zorunlu kılmaktadır. Ülkenin yaptığı fedakarlıklarla oluşturulan kaynakların etkili kullanılması oldukça önemlidir. Değişen ve gelişen dünya şartları eğitimi giderek daha pahalı bir mal haline getirmekte ve eğitime ayrılması gereken kaynak ulusal gelir artışından daha hızlı gelişme ihtiyacı duymaktadır. Bu durumda alternatif kaynak arayışları yanında eğitimin maliyetini düşürücü çalışmaların da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde eğitimin finansmanı, eğitim bütçesinin hazırlanması ve uygulanması konusunda çıkarımlar yapmak adına gelişmemiş, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerdeki değişik uygulamaların dikkate alınması önemli görülmektedir. Bu nedenle farklı ekonomik koşullardaki değişik ülke uygulamalarının incelenmesi gerek-

tedir. Örneğin, Al-Samarrai ve Zaman (2007) Malawi’de hükümetin 1994’te temel eğitim ücretlerini kaldırmasının eğitime katılım ve eşitlik üzerindeki etkisine incelemişlerdir. Araştırma sonuçları eğitim ücretlerinin kaldırılmasının ilköğretim ve ortaöğretimde okullaşma oranlarının artmasına katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca belirtilen artış oranının yoksul kesim lehine bir seyir izlediği tespit edilmiştir. Yazarlar, bu iyileşmenin sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi için halihazırda yaygın olarak alınmakta olan yasal olmayan katılım ücretlerinin de kaldırılması gerektiğini bildirmektedir. Malawi örneği, temel eğitimin parasız olması ancak yasal olmayan katılım ücretlerin alınmaya devam edilmesi açısından ülkemizle benzerlik göstermektedir. Yazarların da belirttiği gibi devlet finansmanından beklenen eşitliğin sağlanabilmesi için yasal olmayan ücretlerin alınmasının durdurulması gerçek anlamda bir eşitlik için gereklidir. Ülkemizde de temel eğitimde yasal olmamasına rağmen değişik adlar altında toplanan birçok ücret bulunmaktadır. Ülkemizin bu açıdan Afrika’da bir üçüncü dünya ülkesi olan Malawi’yle benzer bir sorunu yaşıyor olması dikkat çekicidir.

Okullarda devlet finansmanını öne çıkaran ülkeler yanında özelleşmeyi destekleyen uygulamalar da bulunmaktadır. Örneğin, Tanzania’da hükümet, kamu okullarına ayrılan kaynak sıkıntılarında kaynaklanan düşük okullaşma oranlarını yükseltmek için özel okulların önündeki yasal engelleri ortadan kaldırmış ve özel okul açmak isteyenlere önemli kolaylıklar sağlamıştır. Bu uygulama okullaşma oranlarında artışlara neden olsa da beklenenin aksine özel okullar –öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri kontrol edildiğinde- kamu okullarına göre daha başarısız olmuşlardır (Lassibille ve Tan, 2001). Yani, umulduğunun aksine özel okullar öğrenci başarısının sağlanması için bir çıkış yolu sağlamamaktadır. Bu araştırma da özel okulların devlet finansmanına iyi bir alternatif olmayabileceğini göstermesi açısından önemli görülebilir.

Eğitimin sosyoekonomik eşitsizlikleri gidermedeki olumlu etkisi bilinmektedir. Ancak bu etki her eğitimi düzeyi için aynı değildir. İlköğretim ve ortaöğretim eşitsizlikleri gidermedeki etkisi yükseköğretime göre daha fazladır (Antonunus ve Tsakoglou, 2001). Dünyada genellikle ilk ve ortaöğretim ücretsiz olarak sunulmakta ortaöğretimden sonra sunulan eğitim hizmetinin ücretininse oldukça küçük bir kısmı öğrencilerden talep edilmektedir (Brett ve Weymark, 2003). Yani genel uygulamada eğitim devletin sorumluluğunda görülmektedir. Eğitimin finansörü devlet olmalıdır. Özellikle bölgeler arası farklılıkların eğitim ortamına yansıtılmaması ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ilkesinin zarar görmemesi için devletin finansmanda baskın taraf olması gerekliliği vardır.

Araştırmalar üniversitelerde eşit ve etkili bir finansman için önemli sonuçlar ortaya koyarken birçok ülkede bu sonuçlara uyumlu şekilde finansman yapılamadığı görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında politik ekonomi, paydaşlar arasındaki rant arayışı ve siyasilere oy kaygısı gösterilebilir (Psacharopoulos, 2008). Yükseköğretime yapılan harcamaların önemli oranda ekonomik geri dönüşünün olduğunun bilinmesine rağmen ülkelerin bu kademedeki eğitime aktardıkları paylar önemli değişimler göstermektedir. Özellikle büyük bir hızla artan yükseköğretim talebi karşısında ülkelerin artan giderleri kıt kaynaklarından karşılamalarının oldukça zor olması bu durumun başlıca sebebinin oluşturmaktadır (Asplund, Abdelkarim ve Skalli, 2008). Ancak üniversitelerin ülkenin gelişimi açısından öneminin farkında olan ülkelerde durum farklıdır.

Gelişmiş ülkeler üniversitelerin sadece araştırma ve yayın etkinliklerine bile önemli miktarlarda kaynaklar ayırmaktadır. Örneğin, Chatterji ve Seaman'ın (2006) bildirdiğine göre İngiltere'de Araştırma Değerlendirme Çalışması (Research Assessment Exercise [RAE]) adlı bir program kapsamında 2002-03 yıllarında yalnızca üniversiteler- de yapılan yayınları desteklemek üzere 1 milyar Pound'dan (2003 çapraz kurlarıyla yaklaşık 1,6 milyar dolar) fazla kaynak ayrılmıştır. Ülkemizde ise aynı yılda en önemli yayın destek çalışmalarından biri olan TÜBİTAK'ın Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvik Programı (UBYP) çerçevesinde verilen destek miktarı 1,75 milyon TL (2003 çapraz kurlarıyla yaklaşık 1,06 milyon dolar) olarak gerçekleşmiştir (TÜBİTAK, 2008). Ülkemizdeki sözü edilen yayın destek programında verilen destek miktarının İngiltere'de bahsedilen destek miktarının yaklaşık 1/1000'i düzeyinde olması ülkemiz adına oldukça önemli bir soruna işaret etmektedir. Üniversitelerin bütçeleri oluşturulurken yalnızca personel ve öğrenci giderleri hesaba katılmamalı, üniversitenin en önemli işlevlerinden birinin de araştırma ve yayın yapmak olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Türkiye'de eğitim bütçesinin çeşitli açılardan incelendiği bu çalışmada ele alınan son başlık eğitim bütçesine halk katkıları olmuştur. Bu konuda da gelişmiş ülke uygulamalarından yapılabilecek önemli çıkarımlar bulunmaktadır. Murray, Evans ve Schwab (1998) okulların finansmanında aile katkılarının özendirilmesinin önemli eşitsizliklere neden olabildiğini belirtmektedir. Yazarlara göre, aile katkılarının özendirilmesiyle zengin bölgelerdeki okullarla yoksul bölge okulları arasında önemli eşitsizlikler doğmaktadır ve bu görüşe paralel olarak Amerika'da 16 eyalette bu durumun anayasaya aykırı olduğu kabul edilmiş ve buna dayalı düzenlemelere gidilmiştir. Ülkemizde de farklı bölge okulları arasındaki olanak eşitsizliklerinin birbirinden oldukça farklı okullar meydana getirdiği bilinmektedir. Bundan da öte aynı okul içinde "dayalı döşeli" sınıfların yanında bu sınıflara göre oldukça kötü durumda sınıflar bulunabilmektedir. Bu farklılıkların giderilmesi adına en azından temel eğitim düzeyinde Anayasada belirtildiği gibi (m. 42) eğitimin gerçek anlamda parasız olması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Adem, M. (1993). **Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 172, Ankara.
- Adem, M. (1997). **Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası**, Bilim Matbaası, Ankara.
- Al-Samarrai, S. & Zaman, H. (2007). Abolishing School Fees in Malawi: The Impact on Education Access and Equity. **Education Economics**, 15 (3), 359-375.
- Antoninis, M, and Tsakoglou, P. (2001). Who Benefits from Public Education in Greece? Evidence and Policy Implications. **Education Economics**. 9 (2), 197-222.
- Asplund, R., Abdelkarim, O. B., & Skalli, A. (2008). An Equity Perspective on Access to, Enrolment in and Finance of Tertiary Education. **Education Economics**. 16 (3), 261-274.
- Aydın, M. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Hatipoğlu Yayınları: Ankara.
- Balcı, A. (2005). **Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü**, Tek Ağaç Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2006). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Bray, M ve Borevskaya, N. (2001). Financing Education in Transitional Societies: Lessons from Russia and China. **Comparative Education**, 37 (3), 345-365.
- Brett, C. ve Weymark, J. A. (2003). Financing Education Using Optimal Redistributive Taxation. **Journal of Public Economics**, 87, 2549-2569.
- Callan, T., Smeeding, T., and Tsakoglou, P. (2008). Short-run Distributional Effects of Public Education Transfers to Tertiary Education Students in Seven European Countries. **Education Economics**. 16 (3), 275-288.

- Chatterji, M and Seaman, P. (2006). Research Assessment Exercise Results and Research Funding in the United Kingdom: A Comparative Analysis. **Education Economics**, 14 (3), 259–279.
- Coşkun, G.(1995). **Devlet Bütçesi**, Turhan Kitabevi, Ankara.
- Edizdoğan, N. (1995). **Kamu Bütçesi**, Ekin Kitabevi, İstanbul.
- http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=546, 19.03.2007.
- Karakütük, K. (2003). Eğitimin Ekonomik Temelleri, Veysel Sönmez (Editör), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Karakütük, K. (2006). Yükseköğretimin Finansmanı, **Millî Eğitim**, Yaz 2006, S. 171, ss. 219–242.
- Koç, H. (2007). **Eğitim Sisteminin Finansmanı**. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi. 20, 39–50.
- Lassibille, G, & Tan, J. (2001). Are Private Schools More Efficient Than Public Schools? Evidence from Tanzania. **Education Economics**. 9 (2), 145-172.
- MEB (1995). **1995 Mali Yılı Kesin Hesap Kanunu Tasarısı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (1996). **1996 Mali Yılı Kesin Hesap Kanunu Tasarısı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (1997). **1997 Mali Yılı Kesin Hesabı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (1998). **1998 Mali Yılı Kesin Hesabı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (1999). **1999 Mali Yılı Kesin Hesabı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (2000). **2000 Mali Yılı Kesin Hesabı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (2001). **2001 Mali Yılı Kesin Hesabı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (2002). **2002 Mali Yılı Kesin Hesabı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (2003). **2003 Mali Yılı Kesin Hesabı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (2004). **2004 Mali Yılı Kesin Hesabı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (2005). **2005 Mali Yılı Kesin Hesabı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB (2006). **2006 Mali Yılı Kesin Hesabı**, Bakanlık Bütçe Birimi, Ankara.
- MEB APK Kurulu Başkanlığı (2005). **2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2006). **2007 Bütçesine İlişkin Rapor**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB (2007a). **Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim**, Resmi İstatistik Programı Yayını, Ankara.
- MEB (2007b). **İstatistik Veriler**, <http://sgb.meb.gov.tr/yayinlar/yayinlar.html> (19 Mart 2007)
- MEB (2007c). **MEB 2000**, <http://sgb.meb.gov.tr/yayinlar/yayinlar.html> (19 Mart 2007)
- Murray, S. E., Evans, W, N. ve Schwab, R. M. (1998). Education-Finance Reform and the Distribution of Education Resources. **The American Economic Review**, 88 (4), 789-812.
- Nartgün, Ş. S. (2004). Ekonomi ve Öğretmenlik Mesleği. M. D. Karslı (Editör). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Oosterbeek, H. (1998). Innovative Ways to Finance Education and Their Relation to Lifelong Learning. **Education Economics**, 6 (3), 219–251.
- Psacharopoulos, G. (2008). Funding Universities for Efficiency and Equity: Research Findings Versus Petty Politics. **Education Economics**, 16 (3), 245–260.
- Trostel, P, ve Walker, I. (2006). Education and Work. **Education Economics**, 14 (4), 377-399.
- TÜBİTAK (2008). **TÜBİTAK 2008 Faaliyet Raporu**. http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files//TUBITAK_2008FR_V51_110509_WEB.pdf adresinden 13.06.09 da alınmıştır.
- TUİK (2005). **Türkiye İstatistik Yıllığı 2005**, TUİK Yayınları No: 3009, Ankara.
- Tural, N. (2002). **Eğitim Finansmanı**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ünal, I. (1996). **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**, Epar Yayınları, Ankara.

EDUCATIONAL BUDGET OF TURKEY

Uğur AKIN*

Abstract

In this research, educational budget of Turkey was discussed through budget figures. First of all, concepts of budget and educational budget were defined. Then budget figures of preschool, elementary, secondary, and higher education were discussed. Furthermore, community contribution was examined. The budget numbers including 1995–2007 fiscal years were received from Budget Definite Accounts prepared by The Ministry of National Education. Considering increases and decreases in these years, the educational budget of Turkey was interpreted. As a result of the analyses, it was found that the amount of money separated for educational budget was large but much of it was spent on personnel salaries. Especially, lack of amount for educational investments, appeared as an important issue to be emphasized.

Key Words: Budget, Education budget, Community contribution to education

* Research assistant; Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Administration and Polic.

İLKÖĞRETİMDE LİDERLİK EĞİTİMİ

Sadık KARTAL*

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 1, 2, 3, 4, 5, 6, ve 7. sınıflarında öğren-cilere kazandırılmaya çalışılan liderlik davranışlarını tespit etmektir. Bu amaçla ilköğretim Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3. sınıfları ile 4, 5, 6 ve 7. sınıfları Sosyal Bilgiler ders programları incelenmiştir. Yöntem olarak içerik analizi kullanılmıştır. Programların içeriğinde geçen liderlik ile ilgili kazanımlar kapasite, başarı, sorumluluk, katılım, statü ve durum kategorilerine göre gruplandırılmıştır. Analizde kazanımların sıklık düzeyi frekansla tespit edilmiş ve buna göre de yüzde oranları alınarak yorumlamada bulunulmuştur. Araştırma sonucunda zeka, atik olma, sözel yetenek, orijinallik, yargılama, derin bilgi ve başarı, bağlılık, girişim, ısrar, cesaret ve mükemmel olma, uyum, iş birliği, uyarlayabilme, sosyo ekonomik konum ve beğenilme, zihni seviye ve saygı gibi liderlik davranışlarının İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarında yer aldığı tespit edilmiştir.

Ahahtar Sözcükler: İlköğretim, liderlik, kazanım

Giriş

Lider bir grup insanı belli amaçların gerçekleşmesi için toplayan ve bu amaç için harekete geçiren kişidir (Eren, 1998, 357). Bir başka tanımda lider büyük değişimlerin yarattığı yeni fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları değerlendirerek grubuna yeni açılımlar sağlayan kişidir (Özden, 2000, 109). Lider, üzerinde göze görülebilen etkiler yapan kimsedir ve liderliğin ölçüsü bu etkilerin yarattığı değişimdir. Lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır (Bursalıoğlu, 1987, 301).

Liderlik kavramının gelişimi ve bu konuda yapılan araştırmalarda liderlik kuramlarının özellik, davranışçı, durumsallık ve karizmatik olmak üzere dört ana başlık altında toplandığı anlaşılmaktadır (Celep, 2004, 7; Başaran, 1992, 55).

Halkın sevmesi, orijinallik, usa vurma, uyum, direşme, psikolojik denge, sosyo-ekonomik statü, iletişim becerileri, sorumluluk duygusu, kendine güven, sosyal eylem ve akıcılık, bedensel üstünlük, çabuk fikir ve eylem gösterme, çevresindekilerin davranışlarına duyarlılık, cesaret, direşme, kendini kontrol, bağlılık, derin görüş, önlem ve sosyal uyum liderde bulunan özelliklerdir (Bursalıoğlu, 1987, 312). Başaran (1992, 57) ise bir liderde bulunması gereken özellikleri; zeki, kendisini izleyenlerle iyi iletişim becerisi kuran, izleyenlerine göre daha yeterli, amaçlara daha çok ilgili, izleyenlerinin gücünü daha iyi kullanma becerisine sahip olma şeklinde sıralamaktadır. Liderlik kuramlarından özellik kuramına göre bir liderde olması gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Celep, 2004, 7):

* Yrd. Doç. Dr.; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Burdur.

- 1- Fiziksel özellikler: Boy ve kilo gibi görünüş özelliklerine yer verilmiştir.
- 2- Kişilik Özellikler: Uyum sağlama, özgüven, yaratıcılık, kişisel bütünlük, üstünlük, bağımsızlık, ortamın şartlarına duyarlılık, hırslı ve başarıya güdülenme, sahip olduğu fikirlerini savunan, işbirliğine yatkın, kararlı, güvenilir, başkalarını etkileme, ısrarlı, kendine güvenen, zorluklara karşı dirençli, sorumluluk almaya istekli olma gibi özellikleri kapsamaktadır.
- 3- Yetenek: Zeki, kesinlik, etkili konuşma becerisi, yaratıcı, politik ve diplomatik, alanında bilgili, planlı ve ikna edici özellikleri içermektedir.

Liderin özelliklerini ve izleyenler üzerindeki etkilerini Patricia (1995) şu şekilde sıralamaktadır (Celep, 2004, 81): (1) örgütü bütün yönleriyle algılar ve örgütün gerçekleştireceği vizyonunu kestirebilir, (2) kısa dönemli çözümler yerine uzun dönemli çözümleri dikkate alır, (3) kendi yeteneklerinin farkındadır, (4) işlerinden hoşlanır, (5) izleyenlere güven kazandırır ve karizmatik olma eğilimindedir, (6) insanlara saygılı ve itibarlı davranır, (7) izleyenlerini sıradan olanın ötesine güdüler, (8) izleyenlerin sorun çözmeleri için cesaretlendirir, (9) risk almaktan çekinmez, (9) etraflarındaki herkesin ileriye görmelerine olanak sağlar, (10) düşünme ve hareket etmede model olarak hareket eder.

Celep (2004, 110) araştırma bulgularından hareketle liderlikle ilişkili, ayrıt edici nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Kapasite: zeka, atik olma, sözel yetenek, orijinallik ve yargılama,
- 2- Başarı: Derin bilgi ve başarı,
- 3- Sorumluluk: Bağımlılık, girişim, ısrar, saldırganlık ve mükemmel olma isteğini içerir
- 4- , Statü: Sosyo- ekonomik konum ve beğenilme,
- 5- Katılım: Etkinlik, sosyalleşebilme, iş birliği, uyarlayabilme
- 6- Durum: Zihni seviye, statü, beceri, gereksinim ve iş görenlerin ilgilerini elde edilmek istenilen hedefler.

Yılmaz (2006, 15), Brestrich (2000) den aktararak liderde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır: Duruma uyum sağlama, sosyal çevreyi değiştirme, hırslı olma, başarı merkezli olma, iş birliği yapabilme, insanları yönlendirebilme, hedefleri net olarak koyabilme, güvenilir olma, baskın ve ısrarcı olma, kendine güven, strese dayanıklılık ve sorumluluk alma isteği.

Liderler kendilerini tamamen yapacakları işlerine adanlar, iyi bir dinleyici ve iletişimcidirler, bilgi iktidarına sahip ve güçlü bir şekilde kendilerini kanıtlama ihtiyacı duyarlar (Haas ve Tamarkin 1992, 65). Liderler, hayal güçlerini kullanırlar, açık, sentezci, risk alan, inisiyatif sahibi, aktif, keşifçi, alternatif arayan, strateji geliştiren, tümevarımcı ve dinamikler (Haas ve Tamarkin 1992, 82). Etkili bir lider hem kendi gereksinimlerini hem de çalışanlarının gereksinimlerini karşılıklı olarak giderebilecek, bu farklı becerileri nerede ve ne zaman kullanması gerektiği konusunda yeterli duyarlılık ve esnekliğe sahip olan kişidir. Ayrıca birbirleriyle çatışan istekleri de çözebilecek becerilere sahiptir (Gordon, 1997, 20).

Duygusal zekânın beş boyutunun her biri liderlerin sahip olması gereken temel yetkinliklerdir. Bu yetkinlikler; kendiyle ilgili farkındalık, duygularını denetle-

yebilme, insanları motive edebilme, empati kurabilme, başarıya odaklanmış olmaktadır (Baltaş, 2001, 125).

Yeni bin yılda liderin görevi değişim kültürünü yaratmaktır. Bu kültür “ilke merkezli liderler” tarafından yaratılacaktır. İlke merkezli liderin üç temel rolü vardır. (a) kaşiflik; geleceği kestirme, yani, liderin gelecek için bir yol çizmesidir, (b) eşleme; örgütün yapı ve işleyiş olarak belirlenen amaçlara katkıda bulunacak şekilde düzenlenmesidir, (c) güçlendirme; örgütteki herkesin zeka, yetenek ve yaratıcılığından yararlanabilmektir (Özden, 2000, 131).

Alan yazını ile ilgili bazı kaynaklarda -özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda- liderliğin doğuştan değil sonradan öğrenileceği ve zamanla geliştirilebileceği belirtilmektedir. Örneğin, Haas ve Tamarkin (1992, 65) doğuştan lider olunmayacağını, liderliğin öğrenilebileceğini ve liderlerin kendi gayretleri ve birlikte çalıştıkları insanlardan çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Okulun yetiştireceği insan profili köklü değişimlere uğramıştır. Bu alanda yeni değerler yükselmektedir. Bunun için bir dönüşüm liderliğine ihtiyaç vardır. Böyle durumlarda işini yeniden tanımlamak, başarıya ulaştıracak bir strateji yaratmak, ikna edici olmak, dürüst davranmak, başkalarına saygılı davranmak, harekete geçebilmek gibi liderin önünde altı aşamalı bir görev vardır (Özden, 2000, 125). Çocukluk döneminden itibaren dönüşümsel liderliği etkileyen etmenlere yönelik olarak yapılan araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlardan bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Celep, 2004, 141). —Ailenin çocukları için yüksek standartlar belirlemesi ve onları cesaretlendirmeleri çocuğun ileriki yaşantısında dönüşümsel lider olma olasılığını arttırmaktadır. – Gençler yaşantıları ve anne babaları ile olan etkileşimleri yoluyla dönüşümsel liderliği öğrenmektedirler. Anne babalarının göstermiş oldukları dönüşümsel liderlik davranışları gözlemlemeleri ve onlara benzer davranış sergilemeleri liderlik davranışlarını göstermelerine neden olmaktadır.

Araştırmacıların büyük çoğunluğu insanların, liderlik bilgi ve becerisini öğrenerek lider olabileceği fikrini savunmaktadırlar. Dolayısıyla, liderliğe götüren bir takım bilgi, anlayış, düşünme yolu, beceri ve davranışların geliştirilebileceği ileri sürülmektedir (Özmen, 2003, 165).

Her durum, iş ve herkes için bahsedilebilecek bir liderlik yerine, duruma, yapılacak işe ve izleyenlere göre değişen bir liderlik kavramı kabul edilmektedir. Liderliğin kişisel özellikler ile karizma ile olan ilgisinin azalması doğuştan lider olma anlayışını yıkmış, liderliğin öğrenilebileceği kavramını yaygınlaştırmıştır. Ayrıca itaat yerine katılımcılığı, plan yerine çeşitli alternatifleri, yetkiyi toplama yerine dağıtmayı, aktarılan otorite yerine kazanılmış otoriteyi ve içten bir etkileşim kavramları liderde bulunması gereken yeni kavramlardır. Aynı şekilde yönlendiren, yenilik peşinde koşan, astlarını yetkilendiren, katılıma olanak tanıyan, alternatif yaklaşımlara açık, yeni amaçlar ortaya atan, doğru iş ve güveni esas alan özellikler liderde bulunması gereken özelliklerdir (Özden, 2000, 111).

Bilindiği üzere, Türk millî eğitiminin genel amaçlarından birisi de (1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilmiştir) Türk milletinin bütün fertlerini; “Zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, geniş bir dünya görüşüne sahip, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; İlgî, isti-

dat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak” olduğu belirtilmiştir. Görüldüğü üzere eğitimimizin amaçlarında liderlik vasıflarına sahip kişilerin yetiştirilmesi de amaç edinmiştir. Belirtilen amaçların kazandırılması öğretim programları ile gerçekleşmektedir.

Hayat Bilgisi programlarında genel olarak, öğrenmekten keyif alan, kendisiyle, toplumsal çevresiyle ile barışık, kendini, milletini, tanyan, koruyan ve geliştiren, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanımına sahip, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek, topluma ve çevresine duyarlı, birlikte çalışmaktan haz alan bireyler yetiştirmek amaç edinmiştir.

Sosyal bilgiler programında öğrencilerin; haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişmelerinin esas olduğu, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyen, değişimden yana, katılımın önemine inanan, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri olan, toplumsal konulara duyarlı, sorun çözme ve karar verme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinin amaç olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmada liderliğin öğrenilebileceğinden hareketle ilköğretim programları içinde yer alan çocuğu daha çok hayata hazırlayan, sosyalleştiren ve sosyal becerilerinin gelişimine yardımcı olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programında öğrenmeye kazandırılmak istenen kazanımların liderlik yönü ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde olup, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İlköğretim okullarında 2006/2007 öğretim yılında okutulan Hayat Bilgisi 1,2, 3 ve Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders programlarının analizi yapılmıştır. İçerik analizi belli bir metnin, kitabın, belgenin belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan taramadır. Belgelerdeki bakış açıları, felsefeler, din ve anlatım belli ölçütlere göre yapılacak analizle anlaşılabilir (Karasar, 2004, 184). Bu nedenle programlardaki liderlik özelliklerinin ne derecede olduğu araştırmanın temel hareket noktası olmuştur. Programda kazanımlar içinde yer alan liderlikle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar araştırmada izlenen yol olarak ele alınmıştır.

Yorumlamada Celep (2004, 110) in belirttiği liderlikle ilişkili; kapasite, başarı, sorumluluk, katılım, etkinlik, statü ve durum başlıkları temel kategoriler olarak belirlenmiştir. Kategorilerde yer alan kazanımlar ise şu şekilde belirtilmiştir:

Kapasite: zeka, atik olma, sözel yetenek, orijinallik ve yargılama,

Başarı: Derin bilgi ve başarı,

Sorumluluk: Bağımlılık, girişim, ısrar, cesaret ve mükemmel olma isteği,

Katılım: Etkinlik, uyum, iş birliği, uyarlayabilme,

Statü: Sosyo- ekonomik konum ve beğenilme,

Durum: Zihni seviye, saygı, beceri, gereksinim ve iş görenlerin ilgilerini ve elde edilmek istenilen hedefler,

Kategorilerin homojen, ayırt edici, objektif olması, bütünsellik taşıması, amaca uygun ve anlamlı olması (Bilgin, 2006, 19) konusunda literatüre ve alan uzmanlarına başvurulmuştur. Bu konuda şu yol izlenmiştir: İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi, 4, 5, 6 ve 7. sınıflar Sosyal Bilgiler programlarındaki kazanımlar madde madde incelenerek belirtilen liderlik kategorilerinin içine yerleştirilmiştir. Kazanımların liderlik kategorileri içinde yer alıp almadıkları konusunda iki eğitim yönetimi ile bir program geliştirme alan uzmanı tarafından kontrolü sağlanmıştır. Kategorilerin araştırmanın amaçlarını yansıtması, birbirlerinden bağımsız olması (Balcı, 1997, 232) programdaki kazanımların belirtilen kategorilere uygunluğu için alan uzmanlarının incelenmesinden sonra araştırmacı tarafından bir kez daha incelenmiştir. Bu incelemede yazarın kategorileştirmeleri ile alan uzmanlarının kategorileştirmeleri arasında uygunluk olduğu belirlenmiştir. Kodlamalar arasındaki uygunluk kategorilerin güvenilirliğini, uzmanların yorum benzerliği de yorum geçerliliğini (Bilgin, 2006, 16) sağladığı, dolaşımı ile araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Programdaki maddelerin anlam birimleri kategorilere yerleştirilerek frekanslar tespit edilmiştir. Frekanslardan sonra yüzdeler çıkarılmış ve yorumlamalar da buna göre yapılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda ilköğretim sosyal bilgiler 4 ve 5. sınıflar, 6 ve 7. sınıflar programları ile 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi öğretim programlarındaki liderlik davranışları ayrı ayrı ele alınarak tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

Tablo.1 de ilköğretim 4 ve 5. sınıflar sosyal bilgiler öğretim programında yer alan liderlik niteliklerinin kapasite, başarı, sorumluluk, katılım, statü ve durum kategorilerine göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo. 1: 4 .ve5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Liderlik Özelliklerinin Frekans(f) ve Yüzde(%) Dağılımları

Kategori	f	%
Kapasite: zeka, atik olma, sözel yetenek, orijinallik ve yargılama	13	13.1
Başarı: Derin bilgi ve başarı	8	8.1
Sorumluluk: Bağımlılık, girişim, ısrar, cesaret ve mükemmel olma	24	24.2
Katılım: Etkinlik, uyum, iş birliği, uyarlayabilme	33	33.3
Statü: Sosyo- ekonomik konum ve beğenilme	5	5.
Durum: Zihni seviye, saygı, beceri, gereksinim ve iş görenlerin ilgilerini ve elde edilmek istenilen hedefler	16	16.2
Toplam	102	100.0

İlköğretim 4 ve 5. sınıflar öğretim programına bakıldığında en çok yüzdellik dilimi ile etkinlik, uyum, iş birliği ve uyarlayabilme kazanımlarını kapsayan katılım kategorisinin olduğu anlaşılmakta ondan sonra da sorumluluk kategorisi içinde yer alan bağımlılık, girişim, ısrar, cesaret ve mükemmel olma liderlik özelliklerinin yer aldığı anlaşılmaktadır. En az yüzdellik diliminde ise statü kategorisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu kategori içinde sosyo ekonomik konum ve beğenilme kazanımları yer almaktadır. Öğrencinin sahip olduğu sosyo ekonomik statü kazanımları öğrencilerin

toplumsal farklılıklarının okul ortamında en aza indirilmesi anlayışıyla da uyuşmaktadır.

Sosyal Bilgiler 4 ve 5. sınıf programlarındaki liderlik özelliklerinin kategorik olarak yer alma durumuna bakıldığında en çoktan aza doğru katılım, sorumluluk, durum, kapasite, başarı ve statü şeklinde sıralandığı anlaşılmaktadır.

Tablo.2, ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programındaki kapasite, başarı, sorumluluk, katılım, statü ve durum kategorilerine göre liderlik niteliklerini göstermektedir.

Tablo. 2: Sosyal Bilgiler 6 . ve 7. Sınıf Programında Liderlik Kazanımlarının Frekans(f) ve Yüzde(%) Dağılımları

Kategori	f	%
Kapasite: zeka, atik olma, sözel yetenek, orijinallik ve yargılama	49	36.6
Başarı: Derin bilgi ve başarı	24	18.0
Sorumluluk: Bağımlılık, girişim, ısrar, cesaret ve mükemmel olma	18	13.4
Katılım: Etkinlik, uyum, iş birliği, uyarlayabilme	18	13.4
Statü: Sosyo- ekonomik konum ve beğenilme	7	5.2
Durum: Zihni seviye, saygı, beceri, gereksinim ve iş görenlerin ilgilerini ve elde edilmek istenilen hedefler	18	13.4
Toplam	134	100.0

İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğretim programlarındaki liderlik ile ilgili kazanımlara bakıldığında kapasite kategorisinin 49 frekans ve % 36.6 yüzdeler oranı ile diğer kategorilere göre programda daha çok yer aldığı görülmektedir. Bu kategorinin içinde zekâ, atik olma, sözel yetenek, orijinallik, yargılama ve yenilik alt bileşenleri yer almaktadır. Kapasite kategorisinden sonra 24 frekans ve % 18 lik dilimle derin bilgi ve başarı, analiz ve sentez gücü, problem çözme ve tahminde bulunma alt bileşenleri ile başarı kategorisi yer almaktadır. En az liderlik davranışlarının yer aldığı kategori olan statüde ise sosyo ekonomik konum, beğenilme, duyarlılık, kendine güven ve bağımsız düşünme becerileri bulunmaktadır.

6. ve 7. sınıf programlarında yer alan liderlik davranışlarının yer aldığı kategoriler en çoktan aza doğru sıralandığında kapasite den sonra başarı kategorisinin olduğu, sorumluluk, katılım ve durum kategorilerinin % 18 lik dilim ile eşit oranda oldukları tablodan anlaşılmaktadır.

4. ve 5. sınıf programının devamı niteliğinde olan ve aynı amaçları kazandırmaya yönelik 6. ve 7. sınıf programlarının her ikisi birer bütün olarak bakıldığında 6. ve 7. sınıf programlarındaki frekans sayısının arttığı görülmektedir. Bu durum programın yoğunluğundaki artışa paralel olarak arttığının sonucu olduğu söylenebilir. Bunun yanında 4. ve 5. sınıf programlarındaki liderlik davranışlarının yer aldığı katılım kategorisinin üst sınıflarda kapasite kategorisinde yer alan kazanımlara doğru yoğunluk kazanmaya başladığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ilköğretimin birinci kademesinde daha çok grupta çalışma, ailedeki grup davranışlarına yoğunluk verilmesi, üst sınıflarda ise çocuğun yeteneklerini geliştirmeye ağırlık verilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

İlköğretim hayat bilgisi 1, 2 ve 3. sınıflar ders programlarında yer alan liderlik niteliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo. 3 te verilmiştir.

Tabloya bakıldığında ilköğretim hayat bilgisi ders programında liderlik davranışlarının öğretiminde kapasite kategorisinde yer alan zeka, atik olma, sözel yetenek, orijinallik ve yargılama kazanımlarının % 24.8 lik dilimle en çok oranda, bu kategoriden sonra bağımlılık, girişim, ısrar, cesaret ve mükemmel olma davranışlarının yer aldığı sorumluluk kategorisinin yer aldığı anlaşılmaktadır. En düşük oranda ise sosyo ekonomik konum ve beğenilme davranışlarının yer aldığı statü (%5.9) kategorisi bulunmaktadır.

Tablo. 3: Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3. Sınıf Programında Liderlik Kazanımlarının Frekans(f) ve Yüzde(%) Dağılımları

Kategori	f	%
Kapasite: zeka, atik olma, sözel yetenek, orijinallik ve yargılama	25	24.8
Başarı: Derin bilgi ve başarı	21	20.8
Sorumluluk: Bağımlılık, girişim, ısrar, cesaret ve mükemmel olma	22	21.8
Katılım: Etkinlik, uyum, iş birliği, uyarlayabilme	11	10.9
Statü: Sosyo- ekonomik konum ve beğenilme	6	5.9
Durum: Zihni seviye, saygı, beceri, gereksinim ve iş görenlerin ilgilerini ve elde edilmek istenilen hedefler	16	15.8
Toplam	110	100.0

İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda yer alan hayat bilgisi programındaki liderlik davranışlarına bakıldığında kapasite, sorumluluk, başarı, durum, katılım ve statü şeklinde sıralama gösterdiği anlaşılmaktadır.

İlköğretim Hayat Bilgisi 1, 2, 3 ile Sosyal Bilgiler 4, 5, 6, 7. sınıf ders programlarında yer alan liderlik davranışlarının toplam olarak frekans ve yüzde dağılımları Tablo. 4 te yer almıştır.

İlköğretim Hayat Bilgisi ile Sosyal Bilgiler programlarında yer alan liderlik ile ilgili kazanımlara bakıldığında kapasite kategorisinde yer alan zeka, atik olma, iletişim, orijinallik ve yargılama gibi davranışların yine sorumluluk kategorisinde yer alan bağımlılık, girişim ısrar etme, cesaret gibi davranışların yoğun olduğu söylenebilir.

Tablo.4: İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarında Liderlik Davranışlarının Frekans(f) ve Yüzde(%) Dağılımları

Kategori	f	%
Kapasite: zeka, atik olma, sözel yetenek, orijinallik ve yargılama	87	26.0
Başarı: Derin bilgi ve başarı	53	15.9
Sorumluluk: Bağımlılık, girişim, ısrar, cesaret ve mükemmel olma	64	19.1
Katılım: Etkinlik, uyum, iş birliği, uyarlayabilme	62	18.6
Statü: Sosyo- ekonomik konum ve beğenilme	18	5.4
Durum: Zihni seviye, saygı, beceri, gereksinim ve iş görenlerin ilgilerini ve elde edilmek istenilen hedefler	50	15.0
Toplam	334	100.0

Tabloda en çok dikkat çeken özellik öğrencilerin liderlik yeteneklerini geliştirmeye yönelik kazanımlara ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç literatürde liderliğin öğrenilebileceği görüşünü savunan ve liderliğin bariz özelliklerini zeki olma, ataklık ve yenilik peşinde olarak sıralayan Maxwell (1999, 25) in savunduklarıyla uyumludur. Aynı şekilde Haas ve Tamarkin (1992, 257) lideri iletişim becerisi olan, karmaşık sorunları çözebilen, katılımcı ve gözlemcilik özelliklerine sahip, dengeli bir kişilik yapısı ve değişime inanan kişi olarak belirtmektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma tarama modelinde olup, ilköğretim okulu hayat bilgisi ile sosyal bilgiler derslerinin programlarındaki liderlik özellikleri içerik analizi yöntemi ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Analizde kapasite, başarı, sorumluluk, katılım, statü ve durum kategorilerine göre programdaki kazanımların yer alma düzeyleri frekans ve yüzde ile belirlenmiştir.

İlköğretim 4 ve 5. sınıflar Sosyal Bilgiler öğretim programında uyum, iş birliği, uyarlayabilme, karar verme gibi kazanımları kapsayan katılım kategorisinin en çok yer aldığı anlaşılmıştır. Bağımlılık, girişim, ısrar, cesaret ve mükemmel olma, liderlik özelliklerinin programda yine diğer kazanımlara göre daha çok yer aldığı görülmüştür. Sosyo ekonomik konum ve beğenilme, duyarlılık gibi konuların diğer kazanımlara göre daha az yer almaktadır.

İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğretim programlarındaki liderlik ile ilgili kazanımların 4 ve 5. sınıfların aksine kapasite kategorisindeki davranışların diğer davranışlara göre daha çok yer aldığı anlaşılmıştır. Yine bu öğretim programında başarıyı esas alan liderlik davranışlarına ağırlık verildiği görülmüştür. Sosyo ekonomik konum, beğenilme ve duyarlılık becerilerin 4 ve 5. sınıf programındaki anlayışa paralel olarak diğer davranışlara göre az yer verildiği analiz sonucunda anlaşılmıştır.

İlköğretim hayat bilgisi ders programında liderlik davranışlarının öğretiminde kapasite kategorisinde yer alan zeka, atik olma, sözel yetenek, orijinallik, yargılama kazanımlarının en çok oranda yer aldığı, bu kategoriden sonra bağımlılık, girişim, ısrar, cesaret, mükemmel olma kazanımlarının yer aldığı sorumluluk kategorisinin olduğu anlaşılmıştır. En düşük oranda ise sosyo ekonomik konum, beğenilme, duyarlılık kazanımlarının yer aldığı statü kategorisinin olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretimin birinci kademesinde daha çok grupta çalışma, ailedeki grup davranışlarına yoğunluk verilmesi, sosyal bilgiler dersinde ise çocuğun yeteneklerini geliştirmeye ağırlık veren bir anlayışla liderlik davranışlarının programlarda yer aldığı anlaşılmıştır.

İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarında zeka, atik olma, sözel yetenek, orijinallik, yargılama, derin bilgi ve başarı, bağımlılık, girişim, ısrar, cesaret ve mükemmel olma, uyum, iş birliği, uyarlayabilme, sosyo- ekonomik konum ve beğenilme zihni seviye ve saygı gibi liderlik davranışlarının yer aldığı tespit edilmiştir.

Hayat Bilgisi ilköğretimin ilk üç sınıfında diğer tüm beceri derslerinin merkezinde yer alan, haftada 5 ders saati gibi diğer derslerden daha çok krediye sahip olan ve kişiyi hayata hazırlayan bir derstir. Bu ders ile sorumluluk alma, toplumsal olaylara duyarlılık, grup etkinliklerine katılma, yeteneklerini geliştirme, başarıya endeks-

lenme, yorumlama ve gelecek hakkında fikir üretme gibi liderlik davranışlarının yer aldığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi ise 4, 5 ve 6. sınıflarda haftada üç, 7. sınıflarda ise dört saat olarak okutulan, öğrenciyi etkili ve sorumlu kişiler yetiştirmeyi amaç edinen bir derstir. Bu derste, yaşantıların yorumlanması ve yapılandırılması, sorun çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, katılımcı, toplumsal sorunlara duyarlı, zeki olma ve ataklık gibi liderlik özelliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Celep (2004, 11) kişilerin lider olmak için eğitilebilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Özden (2000, 123) ise geleceğin liderlerinde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Gerçekliği ve kendisini olduğu gibi algılama,
- 2- Değişimin getirdiği yeni öğrenmeler için kendini motive etme,
- 3- Değişimin ve onun getirdiği yeni öğrenmelerin doğurduğu sürekli gerilime dayanabilme.

İnsanların okulda, ailede ve toplumda etkin, grup çalışmasına yatkın, yaşama ve toplumu geliştirmeye kendini motive etmiş, duyarlı, atak ve sahip olduğu yeteneklerini geliştirmiş ve yeni yeteneklere sahip olmuş bireylerin yetiştirilmesi için liderlik özelliklerini kazandırmaya yönelik, okul türlerinin her kademesinde, öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar ile kişide bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmalıdır.

Bazı yazarların liderliğe yaratıcılık ve vizyon sahibi olma gibi tanımlanması güç bir kavram ve kazanılması zor bir "statü" olarak baktıkları literatürden anlaşılmaktadır. Karizmatik liderliğin özelliklerinin doğuştan kazanıldığı gerçeği bir tarafa konulursa diğer liderlik kuramlarında yer alan özellik, davranışçı ve durumsallık kapsamındaki liderlik davranışları öğretilebilir olarak görmek mümkündür. Çünkü bu kuramlarda belirtilen liderlik davranışları daha çok grup içerisinde kendini gösterdiğine göre ve Bursalıoğlu (1997, 301) nun deyimıyla lider grubun gücünden yararlanan kimse olduğundan kişi davranışlarının şekillendiği ve çoğu davranışların öğrenildiği aileden sonraki en büyük grup olan okulda liderlik davranışlarının öğrenilmesi mümkündür. Ayrıca liderliğe yalnızca karizma ve iktidar olarak bakılmamalıdır. Liderlik öncelikle insanları anlamak, onlarla olumlu bir diyalog kurmak, insanların sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak, beklentileri ile ilgilenmek ve bunlara cevap bulacak kapasitede olmayı gerektirir. Bu kapasite ise bilgi ve öğrenme ile sahip olunacak becerilerdir. Zaten bu beceriler günlük hayatta kişinin sahip olması gereken davranışlar olduğu gibi öğretim programlarında da doğal olarak yer almaktadırlar. Lider çalışmalarını tek başına değil, çevresindeki kişi ve kuruluşlarla, ortaklaşa yaratılan amaç etrafında biraraya gelinmesini, isteklilik ve coşkuyu da sağlar. Bu anlayışla kişiye kazandırılacak liderlik eğitimi kişinin toplumsallaşmasına katkı da bulunacaktır.

Çeşitli araştırma ve incelemelerde kurum yöneticilerinin liderlik vasıflarına sahip olmalarının göz ardı edilmemesi gerektiği ve de liderlik vasfı olan kişilerin yönetici pozisyonuna atanmaları veya seçilmeleri gerektiği sıkça belirtilmektedir. Ayrıca bu liderlik vasıflarına sahip olmayan yöneticilerin değişimden uzak, günü

kurtarmaya yönelik uygulamalarla yetinen, kısacası, “statükocu” oldukları ve bunun da gelişimin önünde engel olduğu belirtilmektedir. Belirtilen durumların yaşanması için geleceğin “lider” yöneticilerinin ilköğretimden itibaren liderlik davranışları ile donatılmaları gerekir.

Bu çalışmada ilköğretim okullarında iki farklı dersin programında öğrenciye kazandırılmaya çalışılan liderlik davranışları ele alınmıştır. İlköğretim diğer derslerinde ve farklı okul türlerinde ders programlarında ve ders kitaplarındaki liderlik davranışlarının öğretilmesi düzeyi incelenebilir. Ayrıca programlardaki durumun yanında bizzat öğretmen, öğrenci, veli ve örgün eğitimden geçmiş kişilerle programdaki davranışların ne düzeyde kazandırıldığı araştırılması gereken konulardır.

Kaynakça

- Balcı, A. (1997). **Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler**. Ankara, Baltaş, A. (2001). **Değişimin içinden geleceğe doğru: ekip çalışması ve liderlik**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1992). **Yönetimde insan ilişkileri**. Ankara.
- Bilgin, N. (2006). **Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). **Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış**. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:154.
- Celep, C. (2004). **Dönüşümsel liderlik**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (1998). **Yönetim ve organizasyon**. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Gordon, T. (1997). **Etkili liderlik eğitimi: katılımcı yönetimin temeli** (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Haas, H. & Tamarkin, B. (1992). **İnsan lider doğmaz** (Çev: S. Köseoğlu), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Karasar, N. (2004). **Bilimsel araştırma yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maxwell, C.J. (1999). **Çevrenizdeki lideri geliştirmek** (Çev: S. Yeniçeri), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- MEB **İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programı**.
- Özden, Y. (2000). **Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özmen, F. (2003). Liderlik tarzları ve okul yöneticilerinin liderlik eğitimi. **Eğitim Araştırmaları**, 4(13). 164–172.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Selçuk Üniversitesi, Konya.

LEADERSHIP EDUCATION AT PRIMARY EDUCATION

Sadık KARTAL*

Abstract

aim of this research is try to acquasition to determine the leadership behaviours to students at primary education 1.2.3.4.5.6 and 7. classrooms. With this aim primary education Life Knowledge 1.2. and 3. classrooms and 4.5.6. and 7. classrooms' Social studies lesson programs have been examined. The content analysis has been used as method. The leadership interested in acquasition have presented in programs content classified according to capacity, success, responsibility, participation, statute and state categories. Acquasition in analysis' density level has been determined with frequency and according to that has been commented about percentage proportions. At result of research intelligence, to be agile, verbal capability, originality, to hear a case, profound knowledge and success, dependence, enterprise, insistence, courage and to be perfect, harmony, cooperation, adaptation, socio economic situation and to win approval, mental level and respect as that leadership behaviours presenting determined at primary education Life Knowledge and Social studies, programs.

Key Words: Primary Education,Leadership Acquasition

* Assistant Dr.; Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Burdur.

KLASİK SINIF ORTAMINDA ÖĞRENCİ BAŞARISINI ARTIRMAK İÇİN BİR GİRİŞİM: OTURMA DÜZENİ VE ÖDEV YAPMANIN ETKİSİ

Selim ÇELİK*

Zekeriya AKTÜRK**

Özet

Etkileşim ve işbirliği, eğitimin başarısını artıran yöntemler olmakla birlikte olanakların kısıtlı olması halinde her zaman uygulanamamaktadır. Bu araştırmada çok ve az başarılı öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmanın öğrencilerin başarılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Dördüncü sınıf birinci sınavlarından en çok ve en az puanı alan altışar öğrenci birlikte oturtulduğunda bir sonraki sınav döneminde başarısız öğrencilerin puanlarında bir artma olurken ödev yapmama durumlarında da bir azalma olmuştur. Az başarılı öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler not ortalamaları 53,6 puandan 58,6 puana çıkarken en başarılı öğrencilerin not ortalamaları da 91,0 puandan 93,0 puana çıkmıştır. Ortalama yapılmayan ödev sayısını az başarılı öğrencilerde %21,3'ten %15'e düşmüştür.

Daha geniş ölçekli araştırmalarla desteklenmesi halinde uygulanan yöntem klasik sınıf ortamında öğrenci başarısını artırmada yararlı olabilir.

Anahtar Sözcükler: İşbirliği, sınav başarısı, ödev, oturma düzeni

Giriş

Klasik ders anlatma tarzındaki eğitimin öğrencileri hayata hazırlamada yeterince etkin olmadığı bilinmektedir (Hijzen et al. 2006). Öğrenciler arası etkileşimi artırmak suretiyle sorgulayıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin kazandırılmasının bu anlamda daha yararlı olacağı belirtilmektedir (Rao & DiCarlo 2000). Olumlu dayanışma, bireysel sorumluluk, uygun gruplaşma, grup devamlılığı, iletişim becerileri gibi özellikleri içeren eğitim yöntemleri, bahsedilen becerileri kazandırmak için daha etkilidir (Nolinske & Millis 1999). Ancak, eğitim ortamlarımızın fiziksel durumu ve öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle ilköğretim okullarımızın tamamına yakınında klasik ders anlatma şeklinde eğitim verildiği gözlenmektedir.

Diğer taraftan, tek başına geleneksel sınıf ortamını değiştirmenin de yeterli olmadığı bilinmektedir (Güven & Karatas 2004). Öğretim ortamlarının tasarımında öğrenciyi merkeze alan sınıflar düşünülmelidir (Gelişli 2007).

* Sınıf Öğretmeni; Riyad Uluslararası Türk Okulu.

** Doç. Dr.; Riyad Uluslararası Türk Okulu Yönetim Kurulu

Riyad Uluslararası Türk Okulu (RUTO) yaklaşık 1500 öğrencisi olan ve Riyad Türk Büyükelçiliği'ne bağlı hizmet veren bir okuldur. ROTO'da TC Milli Eğitim Bakanlığı'nun müfredatı uygulanmaktadır. Eğitim dili Türkçe'dir ve öğrencilerin tamamına yakını Riyad'da çalışan Türk vatandaşlarının çocuklarıdır. Öğrencilerin bir kısmı (özellikle Hatay yöresinden gelenler) Arapça konuşabilmektedir. Bununla birlikte, Suudi kültürüyle etkileşim sınırlıdır. Arkadaşlık ve aile ilişkileri genelde Türkler arasında olmaktadır.

RUTO'da mekan kısıtlılığı nedeniyle eğitim sabahçı ve öğlenci olmak üzere iki zamana ayrılmış olarak, ikişerli sınıflarda, 30-50 kişilik sabit oturma düzenli sınıflarda verilmektedir. Mevcut fiziksel koşullar, öğrenci etkileşimini ve modern eğitim yöntemlerinin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin oturma arkadaşlarının değiştirilmesi ve çok başarılı-az başarılı öğrenci etkileşimini artırmak suretiyle az başarılı öğrencilerin başarısının artırılacağı varsayılmıştır. Bu hipotezi test etmek amacıyla 2006-2007 eğitim-öğretim döneminde RUTO 4. sınıf öğrencilerinde öğrenci yazılı notları ve öğretmen gözlemleri esas alınarak oturma düzeninin ders notlarına ve ödev yapma durumuna etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapıldı.

Yöntem

Riyad Uluslararası Türk Okulu 4C sınıfında 2006-2007 eğitim-öğretim döneminde 33 öğrenci eğitim görmekteydi. Sınıftaki oturma düzeni ikişerli gruplar halinde arka arkaya oturan üç sıra ve öğretmenin ön tarafta bulunduğu klasik oturma düzeniydi.

2006-2007 döneminde RUTO 4C sınıfında bulunan her öğrencinin yıl boyunca yazılı sınavlardan aldığı puanlar ve yapmadıkları ödev sayıları kaydedildi. Verilen ödevler daha çok çalışılan konunun tekrarını öngören problem çözme şeklindeki ödevlerdi. Birinci dönemin ikinci yarısında bir adet proje ödevi verilmişti.

Birinci dönemde yapılan ilk Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler sınavlarındaki not ortalamasına göre başarı durumu en düşük olan 6 öğrenci ve başarı durumu en yüksek olan 6 öğrencinin oturma yerlerinde değişiklik yapıldı. Başarılı öğrencilerle başarısız öğrenciler bir araya gelecek şekilde not ortalaması sıralamasına göre öğrenciler ikişerli gruplara ayrıldı ve öğretmen tarafından yeni yerlerine oturtuldu. Birinci dönemin ikinci sınavlarına kadar bu oturma düzeni korundu.

Birinci dönemin sonunda bu 12 öğrencinin notlarındaki değişimler analiz edildi. Analizlerde bağımlı ve bağımsız örneklemelerde t testi, Wilcoxon Signed Rank Test ve Pearson korelasyon analizi kullanıldı.

Bulgular

2006-2007 döneminde RUTO 4C sınıfına 33 öğrenci kaydoldu. Bir öğrencimiz birinci ay sonunda okuldan ayrıldığından bu analizlere dahil edilmedi. Öğrencilerin yaş ortalaması 10,4 idi (en az 10 en çok 11). Öğrencilerin 15'i kız (%46,9), 17'si erkekti (%53,1). Birinci dönemde yapılan ilk Türkçe, Sosyal, Fen ve Matematik sınavlarının ortalaması 77,5 (SS 14,2) idi. Altı öğrenci bu sınavların ortalamasından 63'in altında not almıştı; 6 öğrencinin not ortalaması ise 89 ve üzerinde idi. Aynı derslerin birinci dönemin ikinci yarısındaki not ortalaması 78,7 (SS 14,5) idi. Birinci dönemin birinci

sınavlarıyla ikinci sınavlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($t=-0,962$, $p=0,344$).

Başarı durumu en düşük 6 öğrenciden 4'ünün notları birinci dönemin ikinci sınavlarında artarken ikisinin not ortalamasında azalma gözlemlendi. Başarısı düşük öğrencilerin birinci ve ikinci sınav not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmadı ($z=-1,367$, $p=0,172$).

Başarı durumu en yüksek 6 öğrenciden 4'ünün notları birinci dönemin ikinci sınavlarında artarken birinin not ortalamasında azalma gözlemlendi. Bir öğrencinin notu değişmedi. Başarısı yüksek öğrencilerin birinci ve ikinci sınav not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmadı ($z=-1,214$, $p=0,225$; Tablo 1).

Tablo 1: Öğrencilerin sınav notu ortalamaları ve eksik ödev yüzdeleri.

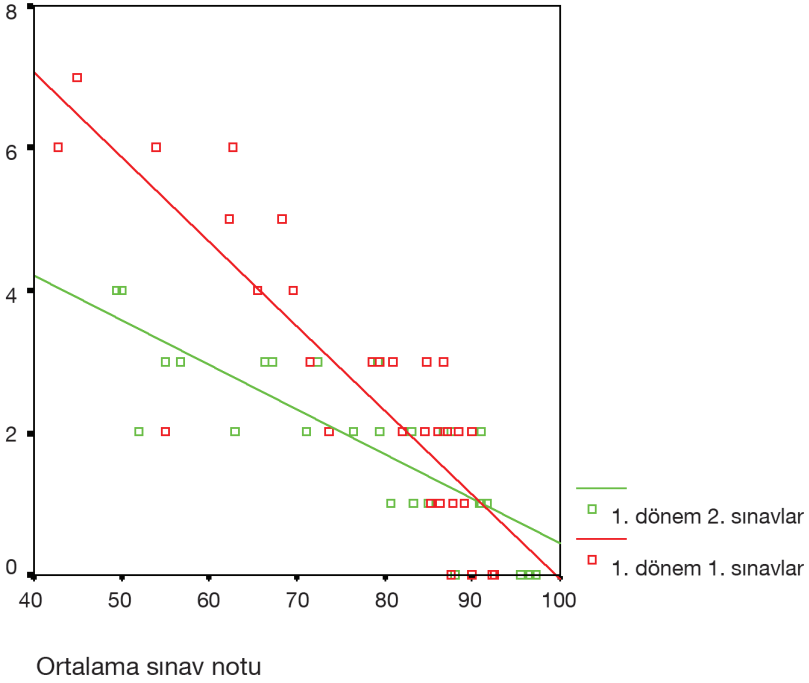
No	Başarısı en düşük 6 öğrenci				Başarısı en yüksek 6 öğrenci			
	1. dönem 1. sınavlar ortalama	Eksik Ödev %	1. dönem 2. sınavlar ortalama	Eksik Ödev %	1. dönem 1. sınavlar ortalama	Eksik Ödev %	1. dönem 2. sınavlar ortalama	Eksik Ödev %
1	42,8	24	56,8	15	89,0	4	90,8	5
2	45,0	28	55,0	15	90,0	8	90,0	0
3	54,0	24	49,5	20	90,0	0	95,5	0
4	55,0	8	52,0	10	92,3	0	97,6	0
5	62,3	20	72,3	15	92,5	0	88,0	0
6	62,8	24	66,3	15	92,5	0	96,5	0
Ort.	53,6	21,3	58,6	15,0	91,0	2,0	93,0	0,8

Bu oturuş yönteminde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin arttığı, başarılı öğrencilerin iyi öğrendikleri konuları sıra arkadaşlarına anlattığı, tenefüslerde bile arkadaşlarının öğrenmesine çaba gösterdikleri, anlayamadıkları konuları öğretmene sordukları gözlemlendi.

Oturma düzeninin değişmesinden sonra gerek başarılı, gerekse az başarılı öğrencilerin sorumluluk bilincinin de arttığı gözlenmiştir. Öğrenciler verilen ödevler ve etkinliklerde birbirlerini kontrol etmiş ve derse katılımlarının da öncesine oranla daha iyi olduğu görülmüştür.

Birinci dönemin birinci yarısında toplam 25 ödev, ikinci yarısında ise 20 ödev verilmişti. Birinci dönemin birinci yarısında ortalama yapılmayan ödev sayısı %10,63 ikinci yarısında ise %9,06 idi. Bu iki yüzde arasında istatistiksel açıdan bir fark saptanmadı ($t=1,871$, $p=0,071$). Başarısız öğrencilerden 4'ünün ödev yapmama durumunda bir azalma gözlenirken birinde artma oldu; bir öğrencide değişiklik olmadı (Tablo 1). Başarısız öğrencilerin ödev yapmama yüzdeleri 21,3'ten 15,0'a düşerken ($Z=-1,997$, $p=0,046$) başarılı öğrencilerin ödev yapmama yüzdeleri 2,0'dan 0,8'e düştü ($Z=-0,447$, $p=0,655$).

Yapılmayan ödev sayısı ile sınav başarısı arasında yüksek bir korelasyon vardı. Gerek birinci sınavlar, gerekse ikinci sınavlar döneminde yapılmayan ödev sayısı arttıkça sınav notu anlamlı derecede düşmekteydi (Korelasyon katsayısı R ve anlamlılık düzeyi p sırasıyla $-0,856; <0,001$ ve $-0,795; <0,001$; Grafik 1).



Tartışma

Bu araştırma, çok ve az başarılı öğrenciler arasında etkileşimini artırmanın az başarılı öğrencilerin durumunda bir iyileşmeye yol açarken başarılı öğrencilere de olumsuz bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Uygulanan yöntemde ikili heterojen öğrenci grupları oluşturulmuştur. Heterojen grup oluşumu açısından yöntem işbirlikçi öğrenme yöntemine benzemektedir (Avşar & Alkış 2007). Bununla birlikte sınıf düzeni ve öğretmenin ders anlatmasında herhangi bir değişiklik yapılamamıştır.

Uyguladığımız yöntemle başarılı ve başarısız öğrenciler arasında bir işbirliği oluşturulduğunu düşünüyoruz. İşbirliği yapmanın yanında öğrencilerin sorumluluk bilinci kazandıkları da görülmüştür. Öğrenciler verilen ödevler ve etkinliklerde birbirlerini kontrol etmiş ve derse katılımlarının da öncesine oranla daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, başarısız öğrencilerin akademik başarısını artırmakla beraber, başarılı öğrencinin akademik başarısını düşürmemiştir.

Oturma düzeninin okul başarısıyla ilişkisi uluslararası araştırmalarda da gösterilmiştir. Müler ve arkadaşlarının çalışmasında geleneksel sınıf düzeninin belirsizlikten kaçınan kültürlerde daha fazla tercih edileceği varsayılmış, ama durumun böyle olmadığı bulunmuştur (Müller et al. 2006). Geleneksel sınıf düzeni ezberleme ve hatırlamaya dayalı sistemlerde daha fazla kullanılmaktadır. Avusturya, Almanya, Singapur ve Tayland'la ilgili veriler içeren aynı araştırmada öğrenciye oturma düzenini seçme özgürlüğü verilmesi açısından Avusturyalı öğrencilerin daha avantajlı olduğu bulunmuştur.

Başarısız öğrencilerin ödev yapmama durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma olması, uygulanan yöntemin ödev yapma motivasyonuna da etkisinin olduğunu göstermektedir. Başarılı ve başarısız öğrenciler arasında ödev yapmama durumu açısından çok büyük farklılıkların olması ödev yapmayan öğrencilerin ödev yapanları örnek almalarına neden olmuş olabilir. Bununla birlikte, başarılı öğrencilerin ödev yapma durumlarında bir düşmenin de olmaması, ödev yapmanın olumlu bir davranış olarak algılanması ve öğretmen tarafından takip edilmesi ve desteklenmesiyle ilgili olabilir.

Ödev yapma tercihlerinin akademik başarıyla kuvvetli bir ilişkisinin olduğu daha önce de gösterilmiştir (Gür 2 A.D.). Araştırmamızda da öğrencinin ödev yapma durumuyla not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Her ne kadar ödevlerini yapmayan öğrencileri ödevlerini yapan öğrencilerin yanına oturarak ödev yapma durumunu artırmış gibi gözüksek de ödev yapma konusunda öğretmen ve ailelerin de işbirliği gerekmektedir.

Gruplar arasındaki bazı farkların istatistiksel olarak anlamlı çıkmamasını örneklem yetersizliğine bağlıyoruz. Aynı araştırmanın daha geniş bir örneklemde tekrarlanması halinde sonuçlar daha güvenilir olacaktır. Diğer taraftan öğretmenin subjektif olarak gözlemlediği konuların da objektif yöntemlerle ölçülmesi daha uygun olacaktır. Araştırmamızın diğer bir kısıtlılığı da kontrol grubu kullanılmamış olmasıdır. Araştırmanın yapıldığı dönemde aynı sınıfın diğer şubeleriyle gerekli işbirliği sağlanamamıştır.

Eğitim ve öğretimde daha başarılı olabilmenin yolları her dönemde tartışılmış ve araştırılmıştır. Elde edilen kanıt ve önerilerin uygulanması ise çeşitli faktörlere bağlı olduğundan her zaman mümkün olamamaktadır. Sınıfın fiziksel durumu ve materyaller elvermediği durumlarda öğrenci etkileşimini artırmak ve başarısız öğrencilerin seviyelerini artırmak için bu araştırmada uygulanan yöntem yararlı olabilir. Örneklem sayısının azlığı bulguların gücünü azalttığından, daha geniş örneklemle yapılacak ileri araştırmalar bu konuyu daha da aydınlatacaktır.

Kaynakça

- AVŞAR,Z. & ALKIŞ,S. (2007) İşbirlikli Öğrenme Yöntemi "Birleştirme I" Tekniğinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 6, 197-203.
- GELİŞLİ,Y. (2007) Öğretim Teknolojisi Kullanımı Açısından Bir Öğretim Kurumunun Değerlendirilmesi: "Red Cedar İlköğretim Okulu". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 49-68.
- GÜR,H. (2 A.D.) Ödev yapma stillerinin akademik başarıya etkisi. *5.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 74.
- GÜVEN, B ve KARATAŞ, İ. (2004) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamı Tasarımları. *İlköğretim Online* 3[1], 25-34..
- HIJZEN,D., BOEKAERTS,M. & VEDDER,P. (2006) The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scand.J.Psychol.*, 47, 9-21.
- MÜLLER, C, NUBAUER, G. M, APFELTHALER, G. G., ve SCHMALZER, G. T. (2006) A Cross Cultural Comparison of Attitudes Towards Learning and Teaching Across Asian and European Countries. IFSAM VIII th World Congress. Teaching and business education in a globalized world.
- NOLINSKE,T. & MILLIS,B. (1999) Cooperative learning as an approach to pedagogy. *Am.J.Occup.Ther.*, 53, 31-40.
- RAO,S.P. & DICARLO,S.E. (2000) Peer instruction improves performance on quizzes. *Adv.Physiol Educ.*, 24, 51-55.

AN ATTEMPT TO INCREASE STUDENT PERFORMANCE IN A CLASSICAL CLASSROOM SETTING: EFFECTS OF SEATING ARRANGEMENT AND DOING HOMEWORKS

Selim ÇELİK*

Zekeriya AKTÜRK**

Abstract

Purpose and significance: Improving student success is a constantly discussed issue. Although modern methods such as cooperative learning have been proposed, these are not always applicable with the available resources.

Riyadh Turkish International School (RUTO) is working under the Turkish Embassy and serving around 1500 students. Due to limited space within the classrooms together with the limited number of classrooms, it is not possible to make major seating arrangements. As the students are seated in pairs, we decided to test the hypothesis whether rearranging seating positions enabling cooperation of the less successful and most successful students has any effect on student success.

Methods: During the 2006-2007 teaching period RUTO class 4C had 33 students arranged in three rows of seats with two students in each seat, the teacher standing in front of the class.

According to the mean scores taken from the first written exams in Mathematics, Turkish, Science, and Social sciences, the students were sorted from the most successful to the least successful. Six students from the top and six from the bottom of the list were taken and seating was rearranged by matching one less successful student with one most successful classmate. This seating was preserved until the next exams and the change in the scores was analyzed.

Results: Thirty three students were registered to the 4C class during the teaching period. One student left after one month; the remaining 32 students were included in the study. Mean age of the students was 14.4 with 15 (46.9%) girls and 17 (53.1%) boys. According to the average of the first exams, six of the students had scores of less than 63, whereas six students had 89 and higher scores.

Four out of the six least successful students increased their mean scores in the second exams. The mean scores of two students were decreased. There was no statistically significant difference between the first and second exam scores of the least successful students ($z=-1,367$, $p=0,172$).

Four out of the six most successful students increased their mean scores in the second exams. One student had the same score and the mean score of one student decreased. There was no statistically significant difference between the first and second exam scores of the most successful students ($z=-1,214$, $p=0,225$).

Discussion and Conclusions: The method applied in this study may be of benefit to increase student success, especially in schools with limited resources. It may be especially useful if the classroom circumstances and the resources do not permit making arrangements for cooperative learning. Since the power of the study is limited due to limited sample size, further studies with larger samples will shed more light to this issue.

Key Words: cooperation, exam success, homework, seating arrangement

* Teacher; Riyadh International Turkish School

** Assoc. Prof.; Riyadh International Turkish School Executive Management

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE YÖNETİMİNE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ*

Burhanettin DÖNMEZ**

Niyazi ÖZER***

Özet

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda, öğrencilerin üniversite yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin; cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2006-2007 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 4271 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, evrenden oranlı tabakalı örnekleme yolu ile bütün bölümlerden ve sınıflardan seçilen 1029 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, frekans, yüzde ve Kay-kare teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin; genelde üniversite özelde ise fakülte yönetiminde rol oynayan kurulların yapısı, işleyişi ve görevleri hakkında yetersiz bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Ayrıca üniversite yönetimine ilişkin doğru bilgi düzeyinin, erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yönetime ilişkin bilgi düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üniversite yönetimi, üniversite öğrencileri, eğitim fakültesi

Giriş

Kurumların nasıl yönetilmesi gerektiği ve kurum paydaşlarının yönetimdeki rolünün ne olması gerektiği, kuram ve uygulamada sürekli tartışılan konulardan biridir (Lizzio ve Wilson, 2009). Ancak son yıllarda demokratikleşme eğilimlerinin ivme kazanmasına paralel olarak, pek çok ülkede eğitim bölgeleri, okul merkezli yönetim, okul paydaşlarının yönetime katılımı, öğrencilerin yönetimde temsil edilmesi, yerinden yönetim ve yerel yönetim gibi bazı konular önem kazanmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında pilot uygulaması yapılan ve hala yürürlükte olan "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi", öğrencilerin okul yönetimine katılımlarını sağlayacak bir adım olarak nitelendirilebilir. Çünkü proje ile ilk ve ortaöğretim kurumlarında eğitim görmekte olan öğrencilerde; yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması ve katılımcı olma, iletişim kurabilme ve

* Bu çalışma, 5-7 Eylül 2007 tarihleri arasında, Gaziosmanpaşa Üniversitesi tarafından düzenlenen XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr.; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYD Anabilim Dalı.

*** Arş. Gör.; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYD Anabilim Dalı.

demokratik liderliği benimseyebilme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2004).

Bir toplumun gelişiminde rol oynayan en önemli unsurlardan biri olan yüksek öğretim kurumlarının (Bergan, 2003), birçok konuda olduğu gibi yaşanarak öğrenilen bir yönetim biçimi olan demokrasinin hayata geçirilmesi konusunda da, topluma örnek olmasını beklemek doğaldır. Bu bağlamda, bir süredir üniversitelerde de öğrenci temsilciliği seçimlerinin yapıldığı, özellikle 1980 sonrası depolitize olan üniversite öğrencilerinin yönetime katılmaya özendirildikleri bilinen bir durumdur. Ayrıca, belirli bir yaşa ve eğitim düzeyine ulaşmış olan üniversite gençliğinin ülke yönetiminde ve üniversite yönetiminde söz haklarının olması gerektiği genel kabul gören, yasal olarak da desteklenen bir durumdur. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları yönetim organları ile öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurarak öğrencilerin beklenti ve isteklerinin yönetim organlarına iletilmesi ve öğrencilerin eğitim-öğretim konusundaki kararlara katılımının sağlanması amacıyla, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca, *Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yürürlüğü* konulmuştur (YÖK, 2005).

Küreselleşme, teknolojiye uyum, hesap verilebilirlik, değişen ve gelişen öğretim programları, nitelikli öğrenme ortamları gibi yüksek öğretim kurumlarının etkililiğinde ve verimliliğinde rol oynayan etkenlerden kaynaklanan sorunlar, geçmişte var olandan daha katılımcı liderlik biçimlerini zorunlu kılmaktadır (Kezar, 2000). Bu açıdan bakıldığında günümüzde, geleneksel üniversite yönetim biçimlerinden çok, öğrencilerin karar alma sürecinde daha fazla yer aldığı, demokratik, şeffaf ve hesap verilebilir yönetim mekanizmalarının tercih edildiği belirtilmektedir (De-Boer ve Goedegebuure, 2001; Jones, Shanahan ve Goyan, 2001; Menon, 2003). Örneğin Türkiye'nin de imzaladığı Bologna Bildirgesi ile, Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde yer alan ülke vatandaşlarının yükseköğrenim görme ya da çalışma olanaklarını arttırmak amacıyla daha şeffaf ve birbirine uyumlu bir yapıya sahip yüksek öğrenim sistemlerinin oluşturulması hedeflenmiştir (Persson, 2003). Bologna Bildirisi'nin yayımlanmasından iki yıl sonra Prag'da yapılan toplantıda, Türkiye'yi de içeren 32 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları, bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın kurulması ve şekillendirilmesinde, öğrencilerin yeterli, aktif ve yapıcı ortaklar olarak katılımlarının memnuniyetle karşılandığını vurgulamışlar, öğrencilerin yükseköğretim topluluğunun ayrılmaz bir parçası olduğu inancını desteklemişlerdir (YÖK, 2009). Bu çerçevede yüksek öğrenimde öğrencilerin yönetime katılımı günümüz yüksek öğrenim sistemleri için önemli unsurlardan biri olarak nitelendirilebilir.

Öğrenciler, üniversite yönetimi tarafından alınan kararlardan doğrudan etkilanmektedir. Bu nedenle, karar alma sürecinde öğrencilerin görüş ve önerilerinin alınması ve öğrencilerin bu sürece etkin bir şekilde katılmaları bir gerekliliktir. Alanyazında öğrencilerin yönetim ve karar alma süreçlerine katılmalarının pek çok açıdan faydalı olabileceği belirtilmektedir. Örneğin üniversite kurullarına etkin ve düzenli olarak katılan öğrenciler, bu deneyimlerinin olgunlaşmalarına oldukça katkı sağladığı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir (Spurr, 1970). Bazı araştırmacılar ise, öğrencilerin karar alma sürecine katılımının, kuruma bağlılık ve sadakat duygusu yaratacağını, eğitimle ilgili kararların ve politikaların niteliğini arttıracığını belirtmektedir (Johnson, 1991; Kaba, 2001). Richter ve Tjosvold (1980), karar alma sürecine katılan öğrencilerin morallerinin ve güvenlerinin üst düzeyde olduğunu, bu öğrenci-

lerin akranları ile daha iyi etkileşimde bulduklarını, üniversite hayatına daha iyi uyum sağladıklarını belirtmiştir. Kelly ve Kondrad'a (1972) göre personel ve öğrencilerin üniversite yönetimine katılmaları; yabancılaşmayı azaltmakta, karar alma sürecini geliştirmekte, örgütü bağlılığı ve adanmışlığı arttırmakta, toplumda yaşanan değişimlere örgütün uyum sağlama düzeyini artırmaktadır. Bazı araştırmacılar ise, öğrenciler ile yönetim görevi olan akademisyenler arasındaki etkileşimin, her iki tarafın da birbirlerini anlamaları açısından fayda sağlayacağını belirtmektedirler (Wood, 1993).

Katılımın niteliği ve türü açısından farklılıklar olsa da, pek çok dünya ülkesinde üniversite öğrencilerinin yönetime katılmaları yasal düzenlemelerle sağlanmıştır (Alexhander, 1969; Gutiérrez, 1969; Selvig ve Hambro, 1970; Sepúlveda, 1969; Mancini, 1969). Türkiye'de öğrencilerin üniversite yönetimine katılmalarını sağlayacak yasal düzenlemeler, AB'ye giriş süreci ile hız kazanmıştır. Bu süreçte AB'ye üye olan ya da aday ülke konumundaki pek çok ülkedeki yüksek öğretim kurumlarında Bologna bildirgesinde belirtilen amaçları gerçekleştirmek üzere ciddi bazı reform çalışmaları yapılmıştır (Kuruüzüm, Asilkan ve Çizel, 2005; Mızıkacı, 2006).

Avrupa Konseyi "*Demokratik Vatandaşlık İçin Eğitim Proje'si*" kapsamında, Türkiye'nin de içinde bulunduğu bazı Avrupa ülkelerindeki ve ABD'deki 30 kolej ve üniversitede yürütülen kapsamlı bir çalışmada öğrenciler; karar alma sürecini etkileme düzeylerinden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir (CC-HER Bureau, 2000). Örneğin araştırmaya Bosna-Hersek'ten katılan öğrenciler, yönetimin öğrenci istek ve taleplerini önemsemediğini ve karar alma sürecinde yer alamadıklarını belirtmişlerdir. Bergen Üniversitesinden katılan öğrenciler üniversite yönetimine katılımlarının etkililiği konusunda oldukça şüphe duyduklarını belirtmişlerdir (CC-HER Bureau, 2000). Avrupa Öğrenci Birliği (European Students' Union-ESIB) tarafından yayımlanan "*Öğrenci Gözüyle Bologna*" başlıklı bir raporda, öğrencilerin Avrupa Yükseköğretim Alanının şekillendirilmesi ve üniversite yönetimine katılımı konusunda pek çok Bologna ülkesinde henüz yeterli düzeyde gelişme olmadığı belirtilmiştir (ESIB, 2007) Türkiye'de, Kuruüzüm, Asilkan ve Çizel (2005) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise; öğrencilerin %90,4'ü bölüm temsilcilerini tanımadıklarını, %60'ı ise öğrenci temsilcilerinin bölümle ilgili sorunları ilgili mercilere bildirmekte başarısız olduklarını, temsilcilerin görev, sorumluluk ve yasal haklarını bilmediklerini belirtmişlerdir.

Bir çok ülkede öğrencilerin üniversite ve fakülte yönetimine katılmaları demokratik bir hak olarak görülmektedir. Türkiye'de 1980 darbesi ile bir çok alanda olduğu gibi, öğrenci hakları konusunda da bir geriye gidiş yaşanmıştır. Söz konusu darbeden sonra, kasıtlı olarak depolitize edilen üniversite gençliğinin, Türkiye'nin ve üniversitelerin sorunlarına karşı duyarsızlaştırılması, son yıllarda çeşitli çevreler tarafından dile getirilen önemli sorunlardan biri olarak görülebilir. Üniversite gençliğinin ülke sorunlarına göstereceği ilginin, başta kendisini kuşatan yakın çevredeki yönetsel sorunlara gösterdiği ilgi ile başlayacağı düşünülebilir. Özellikle öğretmenlik yapacak gençlerin, mesleki yeterliklerinin bir boyutu olarak alan bilgisi ve öğretmenlik formasyonunun yanında, zengin bir genel kültüre de sahip olmamaları bir zorluluktur. Bu bağlamda eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yönetimine ilişkin mevcut bilgi düzeylerinin belirlenmesi önemli görülmüştür.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2006–2007 öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, üniversite yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise öğrencilerin üniversite yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin; cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre fark gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2006–2007 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 4271 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, evrenden oranlı tabakalı örnekleme yolu ile bütün bölümlerden ve sınıflardan seçilen 1029 kişiden oluşmaktadır. Evren ve örneklemedeki öğrencilerin bağımsız değişkenlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Evren ve Örneklemedeki Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Bağımsız Değişkenler	Cinsiyet		Bölüm			Sınıf			
	Kız	Erkek	Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler	BEGS*	1	2	3	4
Evren	1997	2274	1366	2156	749	773	1066	1108	1324
Örneklem	511	518	324	502	203	203	247	270	309

*BEGS: Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Anketin hazırlanmasında 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununda belirtilen yöneticilerin (rektör, rektör yardımcısı, dekan, dekan yardımcısı, enstitü müdürü, yüksek okul müdürü, bölüm başkanı gibi) ve kurulların (üniversite senatosu, üniversite yönetim kurulu, fakülte kurulu, fakülte yönetim kurulu gibi) sayılan görevleri baz olarak alınmıştır. Anket, ilk üçü bağımsız değişkenlerle ilgili olmak üzere, toplam 20 sorudan oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler değerlendirilirken, ankette yer alan her bir sorunun seçeneklerine verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanmış, cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırmalar yapılırken de Kay-kare tekniği kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin üniversite yönetimindeki organ ve makamların rol, görev ve yetkileri ile ilgili bilgi düzeylerine ilişkin yanıtlarının frekans ve yüzdelere göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Üniversite Yönetimindeki Organ ve Makamların Rol, Görev ve Yetkileri ile ilgili Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Organ/Makam	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Rektör	68	6.6	285	27.7	423	41.1	140	13.6	113	11.0
Rektör Yardımcısı	198	19.2	392	38.1	315	30.6	80	7.8	44	4.3
Dekan	86	8.4	319	31.0	407	39.6	167	16.2	50	4.9
Enstitü Müdürü	598	58.1	280	27.2	119	11.6	22	2.1	10	1.0
Yüksek Okul Müdürü	459	44.6	353	34.3	163	15.8	34	3.3	20	1.9
Senato	491	47.7	299	29.1	165	16.0	56	5.4	18	1.7
Üniv. Yön. Kurulu	358	34.8	365	35.5	228	22.2	55	5.3	23	2.2
Fakülte Kurulu	388	37.7	346	33.6	228	22.2	49	4.8	18	1.7
Fakülte Yön. Kurulu	378	36.7	347	33.7	231	22.4	53	5.2	20	1.9
Bölüm Başkanı	106	10.3	267	25.9	351	34.1	193	18.8	112	10.9
Ana Bil. Dal. Başkanı	329	32.0	335	32.6	225	21.9	101	9.8	39	3.8
Program Başkanı	398	38.7	291	28.3	215	20.9	81	7.9	44	4.3

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin; %41,1’inin rektör hakkında “orta”, %38,1’inin rektör yardımcısı hakkında “az”, %39,6’sının dekan hakkında “orta”, %58,1’inin enstitü müdürü hakkında “hiç”, %44,6’sının yüksek okul müdürü hakkında “hiç”, %34,1’inin bölüm başkanı hakkında “orta”, %32,6’sının ana bilim dalı başkanı hakkında “az”, %38,7’sinin program başkanı hakkında “hiç” düzeylerinde bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Benzer biçimde araştırmaya katılan öğrencilerin birçoğu, Senato (%47,7), Üniversite Yönetim Kurulu (%34,8), Fakülte Kurulu (%37,7) ve Fakülte Yönetim Kurulu’na (%36,7) ilişkin hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin; genelde üniversite, özelde ise fakülte yönetiminde rol oynayan kurumların yapısı, işleyişi ve görevleri hakkında yetersiz bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Ancak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%70.4); öğrenci kabulü, ders intibakları ve çıkarılmaları ile eğitim-öğretim ve sınavlara ait işlemler vb. gibi kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda karar alan bir kurul olan Fakülte Yönetim Kurulu hakkında hiç (%36.7) ya da az (%33.7) düzeyde bilgi sahibi olmaları oldukça önemli olarak nitelendirilebilir.

Rektörün görevlerine ilişkin, şıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Rektörün Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler	A		B		C		D		E		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	30	5.9	237	46.4	66	12.9	48	9.4	130	25.4	511	100
	Erkek	32	6.2	253	48.8	59	11.4	51	9.8	123	23.7	518	100
	χ^2 :1.216												
Bölüm	FB	14	4.3	166	51.2	41	12.7	28	8.6	75	23.1	324	100
	SB	31	6.2	235	46.8	63	12.5	48	9.6	125	24.9	502	100
	BEGS	17	8.4	89	43.8	21	10.3	23	11.3	53	26.1	203	100
	χ^2 :7.109												
Sınıf	1. Sınıf	12	5.9	94	46.3	23	11.3	17	8.4	57	28.1	203	100
	2. Sınıf	8	3.2	123	49.8	37	15.0	22	8.9	57	23.1	247	100
	3. Sınıf	18	6.7	134	49.6	30	11.1	23	8.5	65	24.1	270	100
	4. Sınıf	27	7.8	139	45.0	35	11.3	37	12.0	74	23.9	309	100
	χ^2 :11.974												
Toplam	62	6.0	490	47.6	125	12.1	99	9.6	253	24.6	1029	100	

*p<.05

- Açıklama:** A. Üniversitenin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetleri hakkında Üniversitelerarası Kurula bilgi vermek,
 B. Ülke çapındaki olaylarla ilgili öğrencileri bilgilendirmek,
 C. Üniversitenin birimleri ve her düzeydeki personeli üzerinde genel gözetim ve denetim görevini yapmak,
 D. Öğrencilere gerekli sosyal hizmetleri sağlamak,
 E. Üniversiteyi oluşturan kuruluş ve birimlerde görevli öğreti elemanlarının ve diğer personelin görev yerlerini değiştirmek veya bunlara yeni görevler vermek.

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık yarısının (%47,6) rektörün "ülke çapındaki gelişmelerle ilgili öğrencileri bilgilendirme" görevinin olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Benzer biçimde yaklaşık dört öğrenciden biri (%24,6) rektörün, "üniversiteyi oluşturan kuruluş ve birimlerde görevli öğretim elemanlarının ve diğer personelin görev yerlerini değiştirmek ve bunlara yeni görevler verme" %12,1'i "üniversitenin birimleri ve her düzeydeki personeli üzerinde genel gözetim ve denetim görevini yapma", %9,6'sı "öğrencilere gerekli sosyal hizmetleri sağlama", %6,0'ı ise "üniversitenin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetleri hakkında Üniversiteler Arası Kurula bilgi verme" görevlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, bu soruya ilişkin görüşleri arasında; cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Rektör seçimine ilişkin, şıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Rektör Seçimine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler		A		B		C		D		E		F		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	4	0.8	25	4.9	31	6.1	156	30.5	288	56.4	7	1.4	511	100
	Erkek	7	1.4	26	5.0	70	13.5	93	18.0	294	56.8	28	5.4	518	100
		$\chi^2:44.453^*$													
Bölüm	FB	2	0.6	20	6.2	53	16.4	62	19.1	165	50.9	22	6.8	324	100
	SB	2	0.4	23	4.6	37	7.4	112	22.3	317	63.1	11	2.2	502	100
	BEGS	7	3.4	8	3.9	11	5.4	75	36.9	100	49.3	2	1.0	203	100
		$\chi^2:78.166^*$													
Sınıf	1. Sınıf	2	1.0	4	2.0	6	3.0	61	30.0	126	62.1	4	2.0	203	100
	2. Sınıf	0	0.0	14	5.7	34	13.8	70	28.3	120	48.6	9	3.6	247	100
	3. Sınıf	3	1.1	17	6.3	28	10.4	67	24.8	146	54.1	9	3.3	270	100
	4. Sınıf	6	1.9	16	5.2	33	10.7	51	16.5	190	61.5	13	4.2	309	100
			$\chi^2:43.322^*$												
Toplam		11	1.1	51	5.0	101	9.8	249	24.2	582	56.6	35	3.4	1029	100

* p<.05

Açıklama: A. Üniversite personeli tarafından,
 B. Öğretim görevlileri tarafından,
 C. Öğretim üyeleri tarafından,
 D. YÖK tarafından,
 E. Cumhurbaşkanı tarafından,
 F. Diğer (.....)

Tablo 4 incelendiğinde bu soru ile ilgili olarak en çok işaretlenen seçeneğin cumhurbaşkanı (%56,6) olduğu görülmektedir. Bu seçeneği sırasıyla YÖK (%24,2), öğretim üyeleri (%9,8), öğretim görevlileri (%5,0), ve üniversite personeli (%1,1) seçenekleri izlemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı (%3,4) ise; rektörün öğretim üyeleri tarafından seçildiğini ancak Cumhurbaşkanı tarafından atandığını belirtmişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin bu konuda yasal mevzuata dayalı bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%56,6) Cumhurbaşkanı seçeneğini işaretlemiş olması, rektör atamalarında Cumhurbaşkanı'nın belirleyici bir rol oynamasından kaynaklanmış olabilir. Üniversiteler ve YÖK'ün yaptığı sıralamalara zaman zaman uyulmaması, hatta bazen tek bir oy alan adayların bile rektör olarak atanması ve bu konuların yazılı ve görsel medyada tartışılması öğrencilerin bu şekilde düşünmesinde etkili olabilir.

Rektörün görev süresine ilişkin, şıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Rektörün Görev Süresine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler	A		B		C		D		E		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	15	2.9	18	3.5	214	41.9	215	42.1	49	9.6	511	100
	Erkek	11	2.1	30	5.8	237	45.8	194	37.5	46	8.9	518	100
$\chi^2: 5.914$													
Bölüm	FB	8	2.5	8	2.5	147	45.4	133	41.0	28	8.6	324	100
	SB	15	3.0	22	4.4	226	45.0	191	38.0	48	9.6	502	100
	BEGS	3	1.5	18	8.9	78	38.4	85	41.9	19	9.4	203	100
$\chi^2: 15.040$													
Sınıf	1. Sınıf	8	3.9	18	8.9	68	33.5	64	31.5	45	22.2	203	100
	2. Sınıf	6	2.4	10	4.0	93	37.7	116	47.0	22	8.9	247	100
	3. Sınıf	2	0.7	10	3.7	127	47.0	112	41.5	19	7.0	270	100
	4. Sınıf	10	3.2	10	3.2	163	52.8	117	37.9	9	2.9	309	100
$\chi^2: 87.515^*$													
Toplam		26	2.5	48	4.7	451	43.8	409	39.7	95	9.2	1029	100

* p<.05

Açıklama: A. İki yıl,
B. Üç yıl,
C. Dört yıl,
D. Beş yıl,
E. Altı yıl

Bu soruyu yanıtlayanların %43.8'i rektörün görev süresinin 4 yıl, %39.7'si 5 yıl, %9.2'si 6 yıl, % 4.7'si üç yıl ve % 2.5'i ise 2 yıl olduğunu ifade etmiştir. Sonuçlar araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının (%56.2) rektörün görev süresini bilmediğini ya da yanlış bildiğini göstermektedir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tablo incelendiğinde bu soruya doğru cevap veren öğrenci sayısının, sınıf düzeyi ile birlikte arttığı görülmektedir. Üniversitede geçen süre arttıkça, bir başka ifade ile sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin üniversitenin yapısına ve yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin artmakta olduğu düşünülebilir.

Rektörün kaç kez seçilebileceğine ilişkin, şıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Rektörün Kaç Kez Seçilebileceğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler	A		B		C		D		E		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	86	16.8	310	60.7	47	9.2	42	8.2	26	5.1	511	100
	Erkek	75	14.5	336	64.9	49	9.5	31	6.0	27	5.2	518	100
	$\chi^2: 3.469$												
Bölüm	FB	46	14.2	209	64.5	34	10.5	19	5.9	16	4.9	324	100
	SB	81	16.1	313	62.4	42	8.4	31	6.2	35	7.0	502	100
	BEGS	34	16.7	124	61.1	20	9.9	23	11.3	2	1.0	203	100
	$\chi^2: 18.483^*$												
Sınıf	1. Sınıf	40	19.7	112	55.2	24	11.8	17	8.4	10	4.9	203	100
	2. Sınıf	43	17.4	146	59.1	24	9.7	19	7.7	15	6.1	247	100
	3. Sınıf	45	16.7	164	60.7	23	8.5	22	8.1	16	5.9	270	100
	4. Sınıf	33	10.7	224	72.5	25	8.1	15	4.9	12	3.9	309	100
	$\chi^2: 21.900^*$												
Toplam		161	15.6	646	62.8	96	9.3	73	7.1	53	5.2	1029	100

* p<.05

Açıklama: A. Bir defa,

B. Üst üste iki defa,

C. Aralıklarla iki defa,

D. Üç defa,

E. Süre sınırlaması yoktur.

Tablo 6 incelendiğinde, bu soruyu yanıtlayan öğrencilerin % 62.8'inin "üst üste iki defa", %15.6'sının "bir defa", %9.3'ünün "aralıklarla iki defa", %7.1'inin "üç defa" seçeneklerini işaretlediği görülmektedir. Öğrencilerin % 5.2'si ise, bir rektörün süre sınırlaması olmaksızın istediği kadar seçilebileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, bölüm ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bölümler açısından değerlendirildiğinde, Fen Bilimleri alanındaki öğrencilerin, Sosyal Bilimler ile Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar alanlarındaki öğrencilere göre, Sosyal Bilimler alanındaki öğrencilerin ise Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar alanlarındaki öğrencilere göre bu konuda daha doğru bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bu soruya doğru cevap veren öğrenci sayısının, sınıf düzeyi ile birlikte arttığı görülmektedir.

Rektör yardımcılarının atanma süresine ilişkin, şıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Rektör Yardımcılarının Atanma Süresine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler		A		B		C		D		E		F		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	15	2.9	67	13.1	79	15.5	195	38.2	130	25.4	25	4.9	511	100
	Erkek	14	2.7	79	15.3	99	19.1	198	38.2	111	21.4	17	3.3	518	100
	χ^2 : 6.225														
Bölüm	FB	15	4.6	51	15.7	51	15.7	120	37.0	73	22.5	14	4.3	324	100
	SB	12	2.4	66	13.1	100	19.9	192	38.2	119	23.7	13	2.6	502	100
	BEGS	2	1.0	29	14.3	27	13.3	81	39.9	49	24.1	15	7.4	203	100
	χ^2 : 20.443*														
Sınıf	1. Sınıf	2	1.0	29	14.3	59	29.1	66	32.5	32	15.8	15	7.4	203	100
	2. Sınıf	15	6.1	53	21.5	43	17.4	61	24.7	67	27.1	8	3.2	247	100
	3. Sınıf	7	2.6	33	12.2	37	13.7	121	44.8	64	23.7	8	3.0	270	100
	4. Sınıf	5	1.6	31	10.0	39	12.6	145	46.9	78	25.2	11	3.6	309	100
		χ^2 : 85.847*													
	Toplam	29	2.8	146	14.2	178	17.3	393	38.2	241	23.4	42	4.1	1029	100

* p<.05

Açıklama: A. Bir yıl,
B. İki yıl,
C. Üç yıl,
D. Dört yıl,
E. Beş yıl,
F. Altı yıl

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %38.2'sinin, rektör yardımcılarının 4 yıl, %23.4'ünün 5 yıl, % 17.3'ünün 3 yıl, %14.2'sinin 2 yıl, %4.1'inin 6 yıl, %2.8'inin 1 yıl için atandığı görüşünde oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 76.6'sı rektör yardımcılarının atanma süresine ilişkin yanlış bilgiye sahiptir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tablo incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça, göreceli olarak bu soruya ilişkin bilgi düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Üniversite Senatosu'nun kimlerden oluştuğunun sorulduğu, aşağıda şıkları verilen soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Senato Üyelerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler		A		B		C		D		E		F		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	18	3.5	8	1.6	7	1.4	38	7.4	274	53.6	166	32.5	511	100
	Erkek	34	6.6	11	2.1	5	1.0	75	14.5	241	46.5	152	29.3	518	100
		$\chi^2: 20.529^*$													
Bölüm	FB	23	7.1	3	0.9	4	1.2	37	11.4	158	48.8	99	30.6	324	100
	SB	21	4.2	7	1.4	3	0.6	50	10.0	252	50.2	169	33.7	502	100
	BEGS	8	3.9	9	4.4	5	2.5	26	12.8	105	51.7	50	24.6	203	100
		$\chi^2: 22.874^*$													
Sınıf	1. Sınıf	7	3.4	4	2.0	2	1.0	22	10.8	99	48.8	69	34.0	203	100
	2. Sınıf	23	9.3	6	2.4	0	0.0	19	7.7	121	49.0	78	31.6	247	100
	3. Sınıf	12	4.4	3	1.1	4	1.5	33	12.2	138	51.1	80	29.6	270	100
	4. Sınıf	10	3.2	6	1.9	6	1.9	39	12.6	157	50.8	91	29.4	309	100
		$\chi^2: 22.960$													
Toplam		52	5.1	19	1.8	12	1.2	113	11.0	515	50.0	318	30.9	1029	100

* $p < .05$

Açıklama: A. Rektör,
 B. Rektör Yardımcısı,
 C. Dekan,
 D. Dekan Yardımcısı,
 E. Enstitü Müdürü,
 F. Yüksekokul Müdürü

Araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si enstitü müdürünün, % 30.9 yüksek okul müdürünün, % 11'i dekan yardımcısının, %5.1'i rektörün, %1.8'i rektör yardımcılarının ve %1.2'si ise dekanın üniversite senatosuna üye olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %58.1'inin Enstitü müdürü, %44.6'sının ise Yüksek okul müdürü hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığını belirtmesi bu sonucu etkileyebilir. Bu sonuç öğrencilerin; genelde üniversite, özelde öğrenciler ve eğitim-öğretim ile ilgili önemli kararlar alan senato üyelerine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermezken, cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgular erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla senato üyeleri ile ilgili daha çok doğru bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Aşağıdaki şıklarda belirtilen görevlerden hangisinin Üniversite Senatonun görevi olmadığını sorulduğu soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Üniversite Senatosunun Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler	A		B		C		D		E		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	20	3.9	17	3.3	47	9.2	238	46.6	189	37.0	511	100
	Erkek	17	3.3	25	4.8	51	9.8	275	53.1	150	29.0	518	100
	χ^2 : 9.038												
Bölüm	FB	9	2.8	14	4.3	35	10.8	178	54.9	88	27.2	324	100
	SB	18	3.6	20	4.0	39	7.8	234	46.6	191	38.0	502	100
	BEGS	10	4.9	8	3.9	24	11.8	101	49.8	60	29.6	203	100
	χ^2 : 15.679*												
Sınıf	1. Sınıf	9	4.4	4	2.0	6	3.0	95	46.8	89	43.8	203	100
	2. Sınıf	5	2.0	6	2.4	24	9.7	145	58.7	67	27.1	247	100
	3. Sınıf	12	4.4	11	4.1	34	12.6	142	52.6	71	26.3	270	100
	4. Sınıf	11	3.6	21	6.8	34	11.0	131	42.4	112	36.2	309	100
	χ^2 : 47.284*												
	Toplam	37	3.6	42	4.1	98	9.5	513	49.9	339	32.9	1029	100

*p<.05

- Açıklama.** A. Üniversitenin bütününe ilgilendiren yönetmelikleri hazırlamak,
 B. Üniversitenin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin esasları hakkında karar almak,
 C. Üniversitenin yıllık eğitim-öğretim programını ve takvimini karara bağlamak,
 D. Ülkede yaşanan önemli olaylara ilişkin görüş ve önerilerini belirtmek,
 E. Fahri akademik unvanlar vermek.

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin %49,9'unun senatonun, "ülkede yaşanan önemli olaylara ilişkin görüş ve önerileri belirtme", %32,9'unun "fahri akademik unvanlar verme", % 9,5'inin "üniversitenin yıllık eğitim-öğretim programını ve takvimini karara bağlama", %4,1'inin "üniversitenin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin esasları hakkında karar alma" ve %3,6'sının "üniversitenin bütününe ilgilendiren yönetmelikleri hazırlama", görevlerinin olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Bulgular araştırmaya katılan her iki öğrenciden birinin senatonun görevleri hakkında yetersiz bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri bölüm ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet değişkeni açısından ise anlamlı farklılık göstermemektedir.

Üniversite Yönetim Kurulunun görevlerine ilişkin, şıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Üniversite Yönetim Kurulunun Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler	A		B		C		D		E		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	33	6.5	85	16.6	126	24.7	128	25.0	139	27.2	511	100
	Erkek	38	7.3	78	15.1	114	22.0	150	29.0	138	26.6	518	100
	$\chi^2: 2.950$												
Bölüm	FB	22	6.8	55	17.0	81	25.0	85	26.2	81	25.0	324	100
	SB	32	6.4	80	15.9	113	22.5	137	27.3	140	27.9	502	100
	BEGS	17	8.4	28	13.8	46	22.7	56	27.6	56	27.6	203	100
$\chi^2: 2.985$													
Sınıf	1. Sınıf	10	4.9	29	14.3	46	22.7	53	26.1	65	32.0	203	100
	2. Sınıf	19	7.7	39	15.8	57	23.1	59	23.9	73	29.6	247	100
	3. Sınıf	13	4.8	42	15.6	67	24.8	91	33.7	57	21.1	270	100
	4. Sınıf	29	9.4	53	17.2	70	22.7	75	24.3	82	26.5	309	100
$\chi^2: 19.147$													
Toplam		71	6.9	163	15.8	240	23.3	278	27.0	277	26.9	1029	100

Açıklama: A. Üniversitenin idari faaliyetlerinin yürütülmesinde rektöre yardımcı olmak,
 B. Üniversite yönetiminde senatoya yardımcı olmak,
 C. Üniversitenin yatırım programını ve bütçe taslağını incelemek ve rektörlüğe sunmak,
 D. Üniversite yönetimi ile ilgili rektörün getireceği konularda karar almak,
 E. Fakülte, enstitü ve yüksek öğretim yönetim kurullarının kararlarına yapılacak itirazları inceleyerek kesin karara bağlamak.

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin %27'sinin Üniversite Yönetim Kurulunun "üniversite yönetimi ile ilgili rektörün getireceği konularda karar alma", %26.9'unun "fakülte, enstitü ve yüksek okul yönetim kurullarının kararlarına yapılacak itirazları inceleyerek kesin kararlara bağlama", % 23.3'ünün "üniversitenin yatırım programını ve bütçe taslağını inceleme ve rektörlüğe sunma", %15.8'inin "üniversite yönetiminde senatoya yardımcı olma" ve 6.9'unun "üniversitenin idari faaliyetlerinin yürütülmesinde rektöre yardımcı olma", görevlerinin olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri bağımsız değişkenler açısından farklılık göstermemektedir.

Dekan'ın görev süresine ilişkin, sıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Dekanın Görev Süresine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler		A		B		C		D		E		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	4	0.8	59	11.5	132	25.8	230	45.0	86	16.8	511	100
	Erkek	7	1.4	84	16.2	150	29.0	203	39.2	74	14.3	518	100
		$\chi^2: 8.874$											
Bölüm	FB	2	0.6	46	14.2	74	22.8	160	49.4	42	13.0	324	100
	SB	6	1.2	68	13.5	146	29.1	203	40.4	79	15.7	502	100
	BEGS	3	1.5	29	14.3	62	30.5	70	34.5	39	19.2	203	100
		$\chi^2: 15.176$											
Sınıf	1. Sınıf	4	2.0	31	15.3	69	34.0	67	33.0	32	15.8	203	100
	2. Sınıf	3	1.2	51	20.6	83	33.6	77	31.2	33	13.4	247	100
	3. Sınıf	2	0.7	27	10.0	73	27.0	124	45.9	44	16.3	270	100
	4. Sınıf	2	0.6	34	11.0	57	18.4	165	53.4	51	16.5	309	100
			$\chi^2: 53.659^*$										
Toplam		11	1.1	143	13.9	282	27.4	433	42.1	160	15.5	1029	100

*p<.05

Açıklama: A. Bir yıl,
B. İki yıl,
C. Üç yıl,
D. Dört yıl,
E. Beş yıl

Bu soruyu yanıtlayanların %42.1'i dekanın görev süresinin 4 yıl, %27.4'ü 3 yıl, %15.5'i 5 yıl, % 13.9'u iki yıl ve % 1.1'i ise 1 yıl olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin %57,9'unun dekanın görev süresine ilişkin yanlış bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tablo incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça, görece olarak bu soruya ilişkin bilgi düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Şıkları aşağıda açıklanan, Dekan'ın görevlerine ilişkin soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo12. Dekanın Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler		A		B		C		D		E		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	15	2.9	233	45.6	113	22.1	34	6.7	116	22.7	511	100
	Erkek	27	5.2	253	48.8	118	22.8	29	5.6	91	17.6	518	100
	$\chi^2: 7.729$												
Bölüm	FB	13	4.0	169	52.2	51	15.7	25	7.7	66	20.4	324	100
	SB	23	4.6	226	45.0	126	25.1	23	4.6	104	20.7	502	100
	BEGS	6	3.0	91	44.8	54	26.6	15	7.4	37	18.2	203	100
	$\chi^2: 17.285^*$												
Sınıf	1. Sınıf	7	3.4	90	44.3	44	21.7	5	2.5	57	28.1	203	100
	2. Sınıf	5	2.0	135	54.7	48	19.4	13	5.3	46	18.6	247	100
	3. Sınıf	10	3.7	124	45.9	58	21.5	27	10.0	51	18.9	270	100
	4. Sınıf	20	6.5	137	44.3	81	26.2	18	5.8	53	17.2	309	100
	$\chi^2: 33.827^*$												
Toplam		42	4.1	486	47.2	231	22.4	63	6.1	207	20.1	1029	100

*p<.05

- Açıklama:** A. Fakülte'deki eğitim-öğretim etkinliklerini denetlemek,
 B. Fakülte Yönetim kurulunun üyelerini belirlemek,
 C. Fakülte kurulunun kararlarını uygulamak,
 D. Fakültenin işleyişi hakkında rektöre rapor vermek,
 E. Fakültenin ödenek ve kadro ihtiyaçlarını rektörlüğe bildirmek

Tablo 12 incelendiğinde bu soru ile ilgili olarak en çok işaretlenen seçeneğin Fakülte Yönetim kurulu üyelerini belirlemek (%47,2) olduğu görülmektedir. Bu seçeneği sırasıyla Fakülte Kurulunun kararlarını uygulamak (%22,4), fakültenin ödenek ve kadro ihtiyaçlarını rektörlüğe bildirmek (%20,1), fakültenin işleyişi hakkında rektöre rapor vermek (%6,1), ve fakülte'deki eğitim-öğretim etkinliklerini denetlemek (%4,1) seçeneklerinin izlemektedir. Bulgular öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%47,2) dekanın görevlerine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Dekan Yardımcılarının görev süresine ilişkin, şıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelere göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo13. Dekan Yardımcılarının Görev Süresine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler		A		B		C		D		E		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	15	2.9	99	19.4	136	26.6	197	38.6	64	12.5	511	100
	Erkek	20	3.9	145	28.0	140	27.0	163	31.5	50	9.7	518	100
		$\chi^2: 14.328^*$											
Bölüm	FB	18	5.6	75	23.1	76	23.5	123	38.0	32	9.9	324	100
	SB	14	2.8	119	23.7	139	27.7	176	35.1	54	10.8	502	100
	BEGS	3	1.5	50	24.6	61	30.0	61	30.0	28	13.8	203	100
		$\chi^2: 13.650$											
Sınıf	1. Sınıf	10	4.9	47	23.2	73	36.0	49	24.1	24	11.8	203	100
	2. Sınıf	14	5.7	60	24.3	81	32.8	68	27.5	24	9.7	247	100
	3. Sınıf	4	1.5	66	24.4	64	23.7	107	39.6	29	10.7	270	100
	4. Sınıf	7	2.3	71	23.0	58	18.8	136	44.0	37	12.0	309	100
		$\chi^2: 47.842^*$											
Toplam		35	3.4	244	23.7	276	26.8	360	35.0	114	11.1	1029	100

*p<.05

Açıklama: A. Bir yıl,
B. İki yıl,
C. Üç yıl,
D. Dört yıl,
E. Beş yıl

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %35'i dekanın yardımcılarının görev süresinin dört yıl, %26.8'i üç yıl, %23.7'si iki yıl, % 11.1'i altı yıl ve % 3.4'ü ise 1 yıl olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin %65'inin dekan yardımcısının görev süresi hakkında yanlış bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tablo incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça, göreceli olarak bu soruya ilişkin bilgi düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Dekan yardımcılarının atanmasına ilişkin, şıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzde ve frekansa göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Dekan Yardımcılarının Atanmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler		A		B		C		D		E		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	4	0.8	101	19.8	265	51.9	83	16.2	58	11.4	511	100
	Erkek	3	0.6	81	15.6	245	47.3	81	15.6	108	20.8	518	100
	$\chi^2: 18.163^*$												
Bölüm	FB	4	1.2	51	15.7	150	46.3	57	17.6	62	19.1	324	100
	SB	2	0.4	95	18.9	251	50.0	79	15.7	75	14.9	502	100
	BEGS	1	0.5	36	17.7	109	53.7	28	13.8	29	14.3	203	100
	$\chi^2: 8.538$												
Sınıf	1. Sınıf	0	0.0	34	16.7	110	54.2	31	15.3	28	13.8	203	100
	2. Sınıf	2	0.8	32	13.0	117	47.4	41	16.6	55	22.3	247	100
	3. Sınıf	0	0.0	46	17.0	130	48.1	49	18.1	45	16.7	270	100
	4. Sınıf	5	1.6	70	22.7	153	49.5	43	13.9	38	12.3	309	100
	$\chi^2: 27.160^*$												
Toplam		7	0.7	182	17.7	510	49.6	164	15.9	166	16.1	1029	100

*p<.05

Açıklama: A. Cumhurbaşkanı tarafından,

B. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından,

C. Rektör tarafından,

D. Senato tarafından,

E. Dekan tarafından

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dekan yardımcılarının rektör tarafından atandığını belirtmişlerdir (%49.6). Öğrencilerin % 17.7'si Yüksek Öğretim Kurulunun, % 16.1'i dekanın, %15.9'u senatonun ve %0.7'si ise Cumhurbaşkanı'nın, dekan yardımcılarını atadığını belirtmiştir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Fakülte Kurulunun görevlerine ilişkin, sıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzde ve frekansa göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Fakülte Kurulunun Görevine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler		A		B		C		D		E		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	32	6.3	29	5.7	31	6.1	102	20.0	317	62.0	511	100
	Erkek	43	8.3	35	6.8	62	12.0	122	23.6	256	49.4	518	100
	$\chi^2: 20.742^*$												
Bölüm	FB	21	6.5	18	5.6	19	5.9	82	25.3	184	56.8	324	100
	SB	38	7.6	30	6.0	47	9.4	102	20.3	285	56.8	502	100
	BEGS	16	7.9	16	7.9	27	13.3	40	19.7	104	51.2	203	100
	$\chi^2: 13.020$												
Sınıf	1. Sınıf	14	6.9	11	5.4	16	7.9	43	21.2	119	58.6	203	100
	2. Sınıf	11	4.5	17	6.9	15	6.1	61	24.7	143	57.9	247	100
	3. Sınıf	22	8.1	17	6.3	24	8.9	56	20.7	151	55.9	270	100
	4. Sınıf	28	9.1	19	6.1	38	12.3	64	20.7	160	51.8	309	100
	$\chi^2: 13.779$												
Toplam		75	7.3	64	6.2	93	9.0	224	21.8	573	55.7	1029	100

*p<.05

- Açıklama:** A. Fakültenin eğitim-öğretim faaliyetlerinin kararlaştırmak,
 B. Fakültenin bilimsel faaliyetlerini kararlaştırmak,
 C. Fakültenin, araştırma ve yayım faaliyetlerini kararlaştırmak,
 D. Fakülte Yönetim Kuruluna üye seçmek,
 E. Dekan yardımcılarını önermek.

Tablo 15'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%55,7) fakülte kurulunun "*dekan yardımcılarını önerme*" görevinin olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Benzer biçimde öğrencilerin %21,8'i fakülte kurulunun, "*fakülte yönetim kuruluna üye seçme*" %9'u "*fakültenin, araştırma ve yayım faaliyetlerini kararlaştırma*", %7,3'ü "*fakültenin eğitim-öğretim faaliyetlerini kararlaştırma*", %6,2'si ise "*fakültenin bilimsel faaliyetlerini kararlaştırma*" görevlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, fakülte kurulunun görevlerine ilişkin görüşleri arasında sadece cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Fakülte Yönetim Kurulunun görevlerine ilişkin, sıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzdeler ve frekanslara göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Fakülte Yönetim Kurulunun Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler		A		B		C		D		E		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	45	8.8	38	7.4	92	18.0	82	16.0	254	49.7	511	100
	Erkek	45	8.7	44	8.5	102	19.7	102	19.7	225	43.4	518	100
$\chi^2: 4.837$													
Bölüm	FB	27	8.3	26	8.0	52	16.0	74	22.8	145	44.8	324	100
	SB	39	7.8	35	7.0	103	20.5	80	15.9	245	48.8	502	100
	BEGS	24	11.8	21	10.3	39	19.2	30	14.8	89	43.8	203	100
$\chi^2: 14.678$													
Sınıf	1. Sınıf	20	9.9	5	2.5	28	13.8	29	14.3	121	59.6	203	100
	2. Sınıf	16	6.5	26	10.5	49	19.8	45	18.2	111	23.2	247	100
	3. Sınıf	32	11.9	24	8.9	58	21.5	60	22.2	96	35.6	270	100
	4. Sınıf	22	7.1	27	8.7	59	19.1	50	16.2	151	48.9	309	100
$\chi^2: 39.564^*$													
Toplam		90	8.7	82	8.0	194	18.9	184	17.9	479	46.6	1029	100

*p<.05

- Açıklama:** A. Fakülte kurulunun kararlarının uygulanmasında dekana yardım etmek,
 B. Fakültenin eğitim-öğretim, plan ve programları ile takviminin uygulanmasını sağlamak,
 C. Fakültenin yatırım, program ve bütçe tasarısını hazırlamak,
 D. Dekanın fakülte yönetimi ile ilgili getireceği bütün işlerde karar almak,
 E. Dekanın çalışmalarını denetlemek.

Tablo 16 incelendiğinde bu soru ile ilgili olarak en çok işaretlenen seçeneğin "dekanın çalışmalarını denetlemek" (%46,6) olduğu görülmektedir. Bu seçeneği sırasıyla "fakültenin yatırım, program ve bütçe tasarısını hazırlamak" (%18,9), "dekanın fakülte yönetimi ile ilgili getireceği bütün işlerde karar almak" (%17,9), "fakülte kurulunun kararlarının uygulanmasında dekana yardım etmek" (%8,7), ve "fakültenin eğitim-öğretim, plan ve programları ile takviminin uygulanmasını sağlamak" (%8,0) seçenekleri izlemektedir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri sadece sınıf değişkeni açısından farklılık göstermektedir.

Bölüm Başkanına ilişkin, şıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzde ve frekansa göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Bölüm Başkanına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler	A		B		C		D		E		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	30	5.9	9	1.8	18	3.5	130	25.4	324	63.4	511	100
	Erkek	31	6.0	20	3.9	32	6.2	138	26.6	297	57.3	518	100
$\chi^2: 9.474^*$													
Bölüm	FB	20	6.2	11	3.4	14	4.3	71	21.9	208	64.2	324	100
	SB	23	4.6	8	1.6	27	5.4	134	26.7	310	61.8	502	100
	BEGS	18	8.9	10	4.9	9	4.4	63	31.0	103	50.7	203	100
$\chi^2: 19.538^*$													
Sınıf	1. Sınıf	25	12.3	4	2.0	8	3.9	39	19.2	127	62.6	203	100
	2. Sınıf	13	5.3	5	2.0	13	5.3	86	34.8	130	52.6	247	100
	3. Sınıf	6	2.2	8	3.0	14	5.2	78	28.9	164	60.7	270	100
	4. Sınıf	17	5.5	12	3.9	15	4.9	65	21.0	200	64.7	309	100
	$\chi^2: 41.676^*$												
Toplam		61	5.9	29	2.8	50	4.9	268	26.0	621	60.3	1029	100

*p<.05

- Açıklama:** A. Bölüm başkanı profesör olabilir,
 B. Bölüm başkanı doçent olabilir,
 C. Bölüm Başkanı Yardımcı Doçent olabilir,
 D. Bölüm başkanı öğretim üyesi olabilir,
 E. Bölüm başkanı öğretim görevlisi olabilir.

Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %60,3'ünün bölüm başkanının öğretim görevlisi olamayacağı, %26'sının öğretim üyesi olamayacağı, %5,9'unun profesör olamayacağı, %4,9'unun yardımcı doçent olamayacağı ve %2,8'inin ise doçent olamayacağını belirttikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, bazı öğrencilerin öğretim üyesi ve öğretim görevlisi arasındaki ayrımı bilmediklerini göstermektedir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri her üç değişken açısından da anlamlı farklılık göstermektedir.

Üniversitedeki hiyerarşik yapıya ilişkin, şıkları aşağıda açıklanan soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzde ve frekansa göre dağılımı ile kay-kare analizi sonuçları tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Üniversitedeki Hiyerarşik Yapıya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bağımsız Değişkenler	A		B		C		D		E		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	126	24.7	275	53.8	47	9.2	16	3.1	47	9.2	511	100
	Erkek	77	14.9	359	69.3	30	5.8	15	2.9	37	7.1	518	100
	$\chi^2: 27.887^*$												
Bölüm	FB	50	15.4	211	65.1	25	7.7	4	1.2	34	10.5	324	100
	SB	107	21.3	304	60.6	38	7.6	21	4.2	32	6.4	502	100
	BEGS	46	22.7	119	58.6	14	6.9	6	3.0	18	8.9	203	100
	$\chi^2: 15.644^*$												
Sınıf	1. Sınıf	29	14.3	139	68.5	13	6.4	5	2.5	17	8.4	203	100
	2. Sınıf	53	21.5	153	61.9	15	6.1	6	2.4	20	8.1	247	100
	3. Sınıf	50	18.5	162	60.0	31	11.5	5	1.9	22	8.1	270	100
	4. Sınıf	71	23.0	180	58.3	18	5.8	15	4.9	25	8.1	309	100
	$\chi^2: 20.571$												
Toplam		203	19.7	634	61.6	77	7.5	31	3.0	84	8.2	1029	100

*p<.05

Açıklama: A. Dekan sekreteri,
 B. Genel sekreter,
 C. Fakülte sekreteri,
 D. Bölüm Sekreteri,
 E. İç Hizmetler Şefi

Tablo 18 incelendiğinde bu soru ile ilgili olarak en çok işaretlenen seçeneğin genel sekreter (%61.6) olduğu görülmektedir. Bu seçeneği sırasıyla dekan sekreteri (%19.7), iç hizmetler şefi (%8.2), fakülte sekreteri (%7.5) ve bölüm sekreteri (%3) seçenekleri izlemektedir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri, cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, üniversite yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmaya, katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, rektör ve dekan dışında üniversite ya da fakülte yönetiminde etkisi olan kurul ve kişiler hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dekan ve rektöre ilişkin bilgi düzeylerinin üniversite yönetiminde bulunun diğer kurul ve kişilere oranla daha fazla olması, temsil görevleri nedeni ile anma kutlama gibi etkinliklerde ön planda olmaları ve yazılı ya da görsel medyada daha fazla yer almalarından kaynaklanmış olabilir. Rektör yardımcısı, dekan yardımcısı gibi diğer yöneticiler ve kurul üyeleri, anma-kutlama vb. tören ve etkinliklerde arka planda olmaları nedeniyle daha az dikkat çekmiş olabilirler. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin %38,7'sinin program başkanı hakkında "hiç" düzeyinde bilgi sahibi

olmaları, üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir durumdur. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde ortaya çıkan program başkanı kavramının öğrenciler tarafından da yeterince kabul görmediği düşünülebilir. Oysa öğrencilerin eğitim öğretimle ilgili sorunları ile en yakından ilgilenmesi gereken yöneticilerden biri program başkanıdır. Bu durumun öğrenciler tarafından yeterince bilinmemesi, öğrencilerin yaşayacakları sorunların çözümünü güçleştirebilir.

Cinsiyet açısından genel olarak bakıldığında doğru bilgi düzeyinin erkeklerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum yönetime olan ilgi ile ilişkilendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında bu sonuç Türkiye'deki toplumsal yapıyı da genel olarak yansıtmaktadır. Çünkü Türkiye'de yapılan çalışmalar, sosyal, kültürel, ekonomik vb. toplumsal bazı nedenlerden dolayı (örn. cinsiyete ilişkin olumsuz kalıp yargılar, kadınlara yüklenen geleneksel bazı roller) kadınların erkeklere göre yönetime daha az ilgi duyduklarını göstermektedir (Usluer, 2000; Çelikten ve Yeni, 2004).

Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar bölüm değişkeni açısından dikkate alındığında, net bir ifade kullanmak güç görünmektedir. Bu durum, bölümlerin yapıları ve öğretim üyesi profilleri ile bir ölçüde açıklanabilir.

Sınıf düzeyine göre bakıldığında, genel olarak, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yönetime ilişkin bilgi düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu durum önemli ölçüde, öğrencinin üniversitede geçirdiği süre ile ilişkili olabilir. Oysa beklenen durum öğrenmenin süreye ve tesadüflere bağlı değil, formal bir eğitime dayalı olmasıdır.

Genel bir değerlendirmeye, öğrencilerin üniversite yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu durum, ilgi düzeyinin yetersizliği ile de bir ölçüde açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- a) Kayıt dönemlerinde, üniversiteye yeni kayıt yapan öğrencilere oryantasyon eğitimi verilebilir. Bu eğitim çerçevesinde öğrencilerin üniversite, fakülte, bölüm ve programların genel yapısı ve işleyişi hakkında yeterince bilgilendirilmeleri sağlanabilir.
- b) Her fakültede öğretim yılı başında, dekan, dekan yardımcıları, bölüm başkanı, program başkanı, anabilim dalı başkanı ve fakülte sekreterinin katıldığı bölüm toplantıları aracılığı ile öğrenciler doğrudan bilgilendirilebilir.
- c) Bayan öğrenciler; sınıf, bölüm ya da üniversite düzeyindeki öğrenci temsilcilikleri için özendirilebilir.
- d) Üniversite gençliğinin üniversite yönetimine katılma yönünde özendirilmesi; bu amaçla öğrenci temsilcilerinin yönetimde daha etkin rol oynayabilmeleri için mevzuatta gerekli değişiklikler yapılabilir.

Kaynakça

- Alexander, W. M. (1969). Rethinking student government for larger universities. *The Journal of Higher Education*, 40(1), 39-46.
- Alışkan, M. (2004). *Yükseköğretim Mevzuatı*. İstanbul: Yaylım Yayıncılık.
- Bergan, S. (2003). Student participation in higher education governance, Erişim: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Governance/SB_student_participation_EN.pdf, 10 Mayıs 2007.
- CC-HER Bureau (2000). *Universities as sites of citizenship and civic responsibility*, Document DGIV/EDU/HE 36. Strasbourg: Council of Europe.
- Colby, A., T. Ehrlich, E. Beaumont, ve J. Stephens. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2): 305-314.
- De-Boer, H., ve Goedegebuure, L. (2001). On limitations and consequences of change: Dutch university governance in transition. *Tertiary Education and Management*, 7(2), 163-180.
- ESIB, (2007). *Bologna with students' eyes 2007*. London, UK: European Students' Union.
- Gutiérrez, C. J. (1969). Student participation in the government of the University of Costa Rica. *The American Journal of Comparative Law*, 17(3), 390-394.
- Johnson, J. H. (1991). *Student voice motivating students through empowerment*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council.
- Jones, G. A., Shanahan, T., ve Goyan, P. (2001). University governance in Canadian higher education. *Tertiary Education and Management*, 7(2), 135-148.
- Kaba, M. (2001). They listen to me...but they don't act on it: Contradictory consciousness and student participation in decision-making. *The High School Journal*, 82(2): 21-34.
- Kezar, A. (2000). *Pluralistic leadership: Incorporating diverse voices*. The Journal of Higher Education. 71(6), 722-743.
- Kuruüzüm, A., Asilkan, Ö., ve Çizel, R. B. (2005). Student participation in higher education institutions in Turkey. *Higher Education in Europe*, 30(3-4), 345-355.
- Lizzio, A. ve Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: the role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees, *Studies in Higher Education*, 34(1), 69-84.
- Mancini, F. (1969). Student power in Italy. *The American Journal of Comparative Law*, 17(3), 371-377.
- MEB. (2004). Millî Eğitim Bakanlığı demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2564.
- Menon, M. E. (2003). Student involvement in university governance: A need for negotiated educational aims. *Tertiary Education and Management*. 9(3), 233-246.
- Menon, M. E. (2005). Students' views regarding their participation in university governance: Implications for distributed leadership in higher education. *Tertiary Education and Management*, 11(2), 167-182.
- Mızıkacı, F. (2006). *Higher education in Turkey*. Bucharest: UNESCO European Centre for Higher Education
- Obondo, A. T. (2000). *Politics of participatory decision-making: The case of Kenyatta University and the University of Nairobi*. Nairobi, Kenya: French Institute for Research in Africa .
- Özsunay, E. (1969). Participation of students in university and faculty administration in Turkey. *The American Journal of Comparative Law*, 17(3), 378-383.

◆ Burhanettin Dönmez / Niyazi Özer

- Persson, A. (2003). *Student participation in the governance of higher education in Europe: A council of Europe survey*. Bologna Follow-up Seminar on Student Participation in Governance in Higher Education, Oslo: Ministry of Education and Research.
- Richter, F. D. ve Tjosvold, D. (1980). Effects of student participation in classroom decision making on attitudes, peer interaction, motivation, and learning, *Journal of Applied Psychology* 65 (1).
- Selvig, E., ve Hambro, C. (1970). Student representation in Norwegian university government. *The American Journal of Comparative Law*, 18(1), 169-171.
- Sepúlveda, C. (1969). Student participation in university affairs: The Mexican experience. *The American Journal of Comparative Law*, 17(3), 384-389.
- Spurr, S. H. (1970). Faculty power versus student power. *Peabody Journal of Education*, 48(1), 37-41.
- Usluer, L. (2000). *Kadın öğretmenlerin yönetici konularına yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wood, D. D. (1993). *Faculty, student, and support staff participation in college governance: An evaluation*. Paper presented at the Annual Conference of the Association of Canadian Community Colleges (June, 6-9). Alberta, Canada.
- YÖK. (2005). Yükseköğretim kurumları öğrenci konseyleri ve yükseköğretim kurumları ulusal öğrenci konseyi yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Sayı: 25942.
- YÖK.(2009). *Avrupa yükseköğretim alanına doğru avrupa'da yükseköğretimden sorumlu bakanlar bildirgesi* Prag,Erişim:<http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=7> 05 Mayıs 2009
- Zuo, B., ve Ratsoy, E. W. (1999). Student participation in university governance. *Canadian Journal of Higher Education*, 29(1), 1-26.

EK. ANKET

Sevgili Öğrenci

Üniversite öğrencilerinin, üniversite yönetimindeki organ ve makamların rol, görev ve yetkileri ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapılması planlanmaktadır. Bu amaçla düzenlenen bu bilgi toplama formunda bazı kişisel bilgileriniz ve üniversite yönetimindeki organ ve makamların rol, görev ve yetkilerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, formu dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Bu bilgi toplama aracı ile elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, veri toplama aracında yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlanmanıza bağlıdır. Katkılarınızı bekliyor, teşekkür ediyoruz.

1) Cinsiyetiniz

Kız Erkek

2) Bölümünüz

Fen Bilimleri (örn. Matematik Öğret., Fen Bilgisi Öğret.)
 Sosyal Bilimler (örn. Türkçe Öğret., Sınıf Öğret.)
 Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar (örn. Resim Öğret., Müzik Öğret.)

3) Sınıfınız

1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf

4) Üniversite yönetiminde yer alan, aşağıdaki organ ve makamların rol, görev ve yetkileri ile ilgili bilginizin hangi düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?

	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Rektör	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektör Yardımcısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dekan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enstitü Müdürü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yüksekokul Müdürü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üniversite Senatosu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üniversite Yönetim Kurulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fakülte Kurulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fakülte Yönetim Kurulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bölüm Başkanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anabilim Dalı Başkanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Program Başkanı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5) Sizce aşağıdakilerden hangisi rektörün görevi **değildir**?

Üniversitesinin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetleri hakkında Üniversitelerarası Kurula bilgi vermek,
 İl protokolünde üniversiteyi temsil etmek,
 Üniversitenin birimleri ve her düzeydeki personeli üzerinde genel gözetim ve denetim görevini yapmak,
 Öğrencilere gerekli sosyal hizmetleri sağlamak,
 Üniversiteyi oluşturan kuruluş ve birimlerde görevli öğretim elemanlarının ve diğer personelin görev yerlerini değiştirmek veya bunlara yeni görevler vermek,

6) Sizce rektör nasıl seçilir?

Üniversite personeli tarafından
 Öğretim görevlileri tarafından
 Öğretim üyeleri tarafından
 YÖK tarafından
 Cumhurbaşkanlığı tarafından
 Diğer(Lütfen yazınız)

7) Rektörün görev süresi kaç yıldır?

Bir İki Üç Dört Beş Altı

8) Bir rektör aynı üniversitede en fazla kaç defa rektör seçilebilir?

Bir Üst üste iki defa Aralıklarla iki defa Aralıklarla üç defa 0 Diğer

9) Rektör yardımcılarını kaç yıl için atanır?

Bir İki Üç Dört Beş Altı

10) Üniversite senatosunda aşağıdakilerden hangisi üye **değildir**?

Rektör
 Rektör Yardımcısı
 Dekan
 Dekan Yardımcısı
 Enstitü müdürü
 Yüksekokul müdürü

◆ Burhanettin Dönmez / Niyazi Özer

11) Aşağıdakilerden hangisi üniversite senatosunun görevlerinden biri değildir?

- Üniversitenin bütününi ilgilendiren yönetmelikleri hazırlamak,
- Üniversitenin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin esasları hakkında karar almak,
- Üniversitenin yıllık eğitim-öğretim programını ve takvimini karara bağlamak,
- Ülkede yaşanan önemli olaylara ilişkin görüş ve önerilerini belirtmek,
- Fahri akademik unvanlar vermek,

12) Aşağıdakilerden hangisi Üniversite Yönetim Kurulu'nun görevlerinden biri değildir?

- Üniversitenin idari faaliyetlerinin yürütülmesinde rektöre yardımcı olmak,
- Üniversite yönetiminde senatoya yardımcı olmak,
- Üniversitenin yatırım programını ve bütçe taslağını incelemek ve rektörlüğe sunmak,
- Üniversite yönetimi ile ilgili rektörün getireceği konularda karar almak,
- Fakülte, enstitü ve yüksekokul yönetim kurullarının kararlarına yapılacak itirazları inceleyerek kesin karara bağlamak,

13) Dekanın görev süresi kaç yıldır?

- Bir
- İki
- Üç
- Dört
- Beş

14) Sizce aşağıdakilerden hangisi dekanın görevi değildir?

- Fakülte'deki eğitim-öğretim etkinliklerini denetlemek,
- Fakülte yönetim kurulunun üyelerini belirlemek,
- Fakülte kurulunun kararlarını uygulamak,
- Fakültenin işleyişi hakkında rektöre rapor vermek,
- Fakültenin ödenek ve kadro ihtiyaçlarını rektörlüğe bildirmek,

15) Dekan Yardımcılarının görev süresi kaç yıldır?

- Bir
- İki
- Üç
- Dört
- Beş

16) Dekan Yardımcıları nasıl atanır?

- Cumhurbaşkanı tarafından.
- Yüksek Öğretim Kurulu tarafından
- Rektör tarafından.
- Senato tarafından.
- Dekan tarafından.

17) Aşağıdakilerden hangisi Fakülte Kurulunun görevi değildir?

- Fakültenin, eğitim-öğretim faaliyetlerini kararlaştırmak,
- Fakültenin, bilimsel faaliyetlerini kararlaştırmak
- Fakültenin, araştırma ve yayım faaliyetlerini kararlaştırmak
- Fakülte yönetim kuruluna üye seçmek,
- Dekan yardımcılarını önermek,

18) Aşağıdakilerden hangisi Fakülte Yönetim Kurulunun görevi değildir?

- Fakülte kurulunun kararlarının uygulanmasında dekana yardım etmek,
- Fakültenin eğitim-öğretim, plan ve programları ile takviminin uygulanmasını sağlamak,
- Fakültenin yatırım, program ve bütçe tasarısını hazırlamak,
- Dekanın fakülte yönetimi ile ilgili getireceği bütün işlerde karar almak,
- Dekanın çalışmalarını denetlemek,

19) Bölüm Başkanı ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- Bölüm başkanının profesör olabilir.
- Bölüm başkanı doçent olabilir.
- Bölüm başkanı yardımcı doçent olabilir.
- Bölüm başkanı öğretim üyesi olabilir
- Bölüm başkanı öğretim görevlisi olabilir.

20) Aşağıdakilerden hangisi hiyerarşik açıdan en üst konumdadır?

- Dekan sekreteri
- Genel sekreter
- Fakülte sekreteri
- Bölüm sekreteri
- İç hizmetler şefi

COLLEGE STUDENTS' KNOWLEDGE LEVELS CONCERNING UNIVERSITY GOVERNANCE

Burhanettin DÖNMEZ*

Niyazi ÖZER**

Abstract

The purpose of this study was to determine knowledge levels of the college students' regarding university governance. It was also intended to determine whether students' knowledge levels differ significantly in terms of the variables, including gender, department and grade. The population of the study comprises of a total number of 4271 students enrolling in İnönü University Faculty of Education during 2006-2007 academic year. Sample of the study was consisting of 1029 students chosen from all departments and classes by proportional cluster sampling method. Data gathered by a survey instrument developed by the researchers. Frequency distribution, percentage and Chi-square techniques were performed for the data which were obtained from the survey. The results showed that students have inadequate knowledge regarding councils/committees playing a role in university or faculty governance. Results also indicated that compared to females, males have more accurate knowledge as regards university governance and, as class level increases knowledge levels of students also increases too.

Key Words: University governance, college students, faculty of education

* This study was presented as a declaration in the 16th Educational Sciences Congress, on 5-7 September 2007 in Gaziosmanpaşa University .

** Associated Professor Dr., İnönü University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

*** Research assistant., İnönü University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, nozer@inonu.edu.tr

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ

REKTÖRLÜK PERSONELİNİN İŞ DOYUM DÜZEYİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ALAN ÇALIŞMASI

Emine ÖNDER*

Ali TAŞ**

Özet

Araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlük personelinin iş doyumunu düzeyini belirlemeyi ve personel sosyo-demografik özelliklerinin iş doyumunu üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Betimsel bir çalışma olan araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri, Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlüğünün 99 personelinden elde edilmiştir.

Araştırmada, Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlük personelinin yaptığı işten (% 71.25) orta düzeyde doyum aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca evlilerin bekârlara; unvanı yüksek olanların düşük olanlara; eğitim durumu yüksek olanların düşük olanlara göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş ve kıdemın iş doyumunu üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Personel, iş doyumunu, sosyo-demografik özellikler

Giriş

Çağımızdaki hızlı gelişim, toplumların sosyal ve psikolojik yapısını etkileyerek, bireylerin eğilimlerine, algılarına, tutum ve davranışlarına kısacası niteliklerine yeni boyutlar kazandırmaktadır. Artık insanlar çalıştığı kurumu sadece para kazandıran bir kapı olarak görmemekte, sosyal ve psikolojik ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecekleri bir yer olarak algılamaktadırlar (Çam, 2005: 214). Bu beklentilerin karşılanması oranı da çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluk ve hoşnutsuzluk düzeyini etkileyerek örgütlerin başarılı ve başarısız olmasında büyük rol oynamaktadır (Silah, 2000: 102; Özalın vd., 2002: 423; Çam, 2005: 214). Bu nedenledir ki çalışanların amaçları ile örgütsel amaçlar arasında paralellik kurulmalı ve çalışanın iş doyumunu sağlanmalıdır.

1. İş Doyumu

İlk kez 1920'lerde ortaya atılan iş doyumunun önemi 1930-1940'lı yıllarda anlaşılmıştır. İşe karşı gösterilen kişisel tutum (Başaran, 1998: 235) olarak tanımlanan iş doyumunun en temel tanımı Locke ve Landy tarafından yapılmıştır. Her iki bilim

* Uzman; SDÜ. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ISPARTA.

** Yrd. Doç. Dr.; MAKÜ. Eğitim Fak. BURDUR

adamı da iş doyumunu, işe ilişkin bireysel değerlendirme sonucu ortaya çıkan duygusal durum olarak görmüştür (Keser, 2006). Berns (1984: 132) ise iş doyumunu işin bireye sağladıklarının algılanmasıyla oluşan hoşnutluk duygusu olarak tanımlamıştır. Yani iş doyumunu, çalışanlarının işlerine karşı gösterdikleri içsel bir tepkidir. Bu nedenle açıkça görülmez, ancak anlaşılır (Erdoğan, 1999: 232; Çetinkanat, 2000: 1; Avşaroğlu vd., 2005: 117; Karaköse vd., 2006: 4; Acar, 2007: 3).

İş doyumunu, insanların mutlu, başarılı, üretken olmalarını sağlar, kişilerin yaşam kalitesini etkiler ve şüphesiz ki birçok faktörden de etkilenir. Literatürde çalışanların iş doyum düzeyini etkileyen faktörler örgütsel ve bireysel olarak iki grup altında toplanmıştır (Ulusoy, 1993: 20; Erdoğan, 1999: 234). Örgütsel faktörler, işin niteliği, yönetim tarzı, denetim biçimi, ücret, fiziksel koşullar, kurumda yükselme olanakları gibi etkenler olarak sıralanabilir. Bireysel faktörler ise yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim, statü, kıdem gibi bireylerin farklı düzeyde doyum elde etmelerine neden olan etkenlerdir.

Tarihsel süreçte bu faktörlerin iş doyumunu üzerindeki etkisi pek çok araştırma tarafından incelenmiştir. Ancak araştırmamız bireysel faktörlerin iş doyumunu üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçladığından literatürde yer alan diğer araştırmalarla karşılaştırma yapabilmek için bu bölümde iş doyumunun bireysel faktörlerle ilişkisini ele alan bazı araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

Bireysel faktörler arasında bulunan cinsiyetin iş doyumunu ile ilişkisinin incelendiği araştırmalardan bazılarında, kadınların daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu (Dail vd., 1997: 187; Keser, 2006) belirtilirken, bazılarında da erkeklerin daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları tespit edilmiştir (Lancy vd., 1997: 313; Çetinkanat, 2000: 97; Çimen vd., 2005). Cinsiyet farklılıklarını vurgulayan araştırmaların yanı sıra iş doyumunda cinsiyetin önemli bir farklılık yaratmadığını öne süren araştırmalar da bulunmaktadır (Sum, 2002: 73; Yıldız, 2003: 38; Avşaroğlu, 2005: 121; Bilge vd., 2007: 37;). Ayrıca Clark (1998), iş doyumunu üzerinde beklentilerin etkili olduğunu ve kadınların iş beklentilerinin erkeklerden daha düşük olduğunu vurgulamış ve aynı işi yapan benzer koşullar altında çalışan erkek ve kadının eşit doyumla sahip olduğu bulunmuştur. Dail vd. (1997: 187) kadın ve erkek iş doyumunun çalışma grubunun homojen ya da heterojen yapısına göre değiştiğini ve kadın erkek dağılımı dengede olan gruplarda hem erkek hem de kadın çalışanın iş doyumunun yüksek olduğunu saptamıştır. Bender vd. (2006: 266) ise akademik kadrodaki bayanların, erkek meslektaşlarına göre daha düşük iş doyumuna sahip olduklarını, akademik kadro dışındaki hemcinslerinden ise daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını saptamıştır.

Medeni durum açısından bakıldığında yine değişik sonuçlar elde edilmiş araştırmalara ulaşmak mümkün olmakla birlikte sonuçlar ağırlıklı olarak evlilerin bekarlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını göstermektedir (Sevimli, 2005: 61). Kemaloğlu (2001) ve Çimen vd. (2005) de evli öğretim görevlilerinin bekarlara, çocuklu öğretim görevlilerinin de çocuğu olmayanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını tespit etmiştir. Çetinkanat (2000: 99) ise medeni durumun kaynaklara bağlı olarak iş doyumunu etkilediğini belirtmiş ve bekarların yönetim biçimi, gelişme ve yükselme olanakları, fiziksel ortamdan kaynaklanan iş doyumlarının evlilere; evlilerin ise ücret ve personel yeterliliğinden kaynaklanan iş doyumlarının bekarlara oranla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte literatür-

de medeni durumun iş doyumu üzerinde farklılık yaratmadığını öne süren araştırmalar da bulunmaktadır (Sum, 2002: 73; Yıldız, 2003: 38; Bilge vd., 2007: 38).

Bir diğer değişken olan yaş ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda tutarsız sonuçlarla karşılaşmıştır. Bu araştırmalardan bazılarında her ne kadar yaş ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı (Avşaroğlu, 2005: 122; Gürbüz vd, 2000) tespit edilmiş olsa da iş doyumunun yaş ile paralel olarak arttığını belirten araştırmalar da vardır (Yıldız vd., 2003: 37; Çimen vd., 2005). Brush (1987: 146), Sevimli vd. (2005: 61), Keser (2006), Bilge vd. (2007: 37) ise yaş ile iş doyumu arasındaki ilişkiye işaret etmiş ve yaşla orantılı olarak iş doyumunun artışı tespit edilmiştir.

Diğer değişkenlerde olduğu gibi kıdem değişkenine ilişkin araştırma sonuçları da farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalar hizmet süresi arttıkça meslekte var olan problemler çözüme kavuştuğu, gelecek kaygısı azaldığı ve beklentiler değiştiği için iş doyumu ile kıdem arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu, yani iş doyumunun kıdemle doğru orantılı olarak arttığını saptamıştır (Brush, 1987: 146; Çetinkanat, 2000: 87; Sevimli vd., 2005: 61; Bilge vd., 2007: 37; Çimen vd., 2005) Bazıları ise her ne kadar iş doyumu ile kıdem arasında böyle bir ilişkinin olmadığını (Avşaroğlu vd., 2005: 122;) tespit etmişse de iş doyumunun hizmet süresine paralel olarak arttığını saptamıştır (Yıldız, 2003: 38). Sum (2002: 64) da en düşük ile en yüksek kıdeme sahip çalışanların yüksek doyuma sahip olduğu yani kıdemle iş doyumu eğrisinin U şeklinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bender vd. (2006: 266) de kıdemli akademik çalışanların kıdemli idari çalışanlara göre daha fazla iş doyumuna sahip olduğunu, her iki grupta ki kıdemsizlerin ise aynı düzeyde iş doyumuna sahip olduğunu tespit etmiştir.

Literatürde unvan ile iş doyumu arasında da farklı bulgulara ulaşılmış araştırmalara rastlanmıştır. Unvan yükseldikçe iş doyumunun da yükseldiğini gösteren (Oshagbemi, 1997: 515; Çetinkanat, 2000: 84; Sevimli vd., 2005: 61; Bilge vd., 2007: 37; Çimen vd., 2005) araştırma sonuçlarının yanı sıra bazı araştırmalarda, unvan ile iş doyumu arasında ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır (Sum, 2002: 73). Ancak unvan ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiş olsa da iş doyumunun unvanla paralel olarak yükseldiğini saptayan araştırmalar da mevcuttur (Yıldız, 2003: 38;).

Eğitim durumu açısından bakıldığında, Sum (2002: 64) ve Clark (1996), eğitim arttıkça beklentiler de arttığı için eğitim ile iş doyumu arasında negatif bir ilişki olduğunu ve en düşük iş doyumuna üniversite ve üzeri mezunların sahip olduğunu saptamıştır (Bender, 2006: 256). Keser (2006) ise eğitim ile iş doyumu arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve eğitim arttıkça iş doyumunun da arttığını tespit etmiştir.

İş doyumunun örgütsel etkililikte önemli bir role sahip olması onun her zaman gerek yurt içinde gerekse yurt dışında birçok araştırmannın konusu olmasına neden olmuştur. Ancak, bu araştırmalar genellikle sağlık ve eğitim sektörü üzerinde yapılmıştır. Dolayısıyla literatürde üniversite akademik personelinin iş doyumunu temel alan araştırmalara sıklıkla rastlamak mümkündür. Araştırmaların bu yönde yapılmasına, akademik personel iş doyumunun öğrenci akademik başarısı üzerindeki pozitif etkisi (Sergiovanni vd., 1998: 157) neden olmuştur. Araştırmacılar, bir kurumun başarısının o kurumu oluşturan tüm birimlerin başarısına bağlı olduğunu (Başaran, 1998: 114) unutmuşlar ve üniversitelerdeki idari personelin iş doyumunu

yeterince dikkate alınmamışlardır. Bundan dolayıdır ki bu araştırma, üniversitelerde ikinci planda kaldığı düşünülen idari personel üzerine yapılmıştır. Araştırmada, SDÜ Rektörlük personelinin iş doyumunu düzeyini belirlemek ve cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim, kıdem ve unvan gibi bireysel faktörlerin personel iş doyumunu üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlük personelinin iş doyumunu düzeyini ve personelin sosyo-demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, eğitim, unvan) iş doyumunu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığından betimleyici niteliktedir. Betimleyici araştırmalar, değişkene ilişkin elde edilen verileri sistematik ve açık bir şekilde betimler ve verilerin açıklanması, yorumlanması ve bir takım sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar (Yıldırım vd., 2006: 224; Büyüköztürk, 2006: 5).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlük personeli oluşturmaktadır. Araştırmada, evrenin tümüne ulaşmak amaçlandığından örneklem alınmamıştır. Araştırmada, evreni oluşturan 143 personelden 99'una ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamındaki toplam 99 personelin 43'ü (%43.4) kadın, 56'sı (%56.6) erkektir. Personellerin yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında; 25'inin (%25.3) 18-30 yaş grubunda, 53'ünün (%53.5) 31-43 yaş grubunda, 21'inin (%21.2) 44 ve üzeri yaş grubunda yer aldığı görülmüştür. Personelin 23'ünün (%23.2) lise mezunu, 24'ünün (%24.2) yüksekokul mezunu, 44'ünün (%44.4) fakülte mezunu, 8'inin (%8.1) ise lisansüstü eğitim mezunu olduğu, 76'sının (%76.8) evli, 23'ünün (%23.2) bekar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca personelin 56'sının (%57.6) memur, 12'sinin (%11.1) şef, 31'inin (%31.3) uzman statüsünde görev yaptığı, 58'inin (%58.5) 1-10 yıl arası, 29'unun (%29.3) 11-20 yıl arası, 12'sinin (%12.2) 21 ve üzeri yıl hizmet süresine sahip olduğu saptanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, literatür taraması yapıldıktan sonra bu bilgilere dayalı olarak daha önce yapılan araştırmalarda kullanılan ölçek sorularından (Tengilimoğlu, 2005: 45; Turmuş, 2005: 111-113; Koçak, 2006: 188-193), faydalanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen madde havuzundaki toplam 65 soru, ölçeğin uygulanacağı evrenden seçilen katılımcılar tarafından olumlu, olumsuz ve hiçbirisi şeklinde kodlandırılmış ve katılımcıların çoğunun olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırmadığı sorular madde havuzundan çıkarılmıştır. Bu ayıklamadan sonra geriye kalan sorular uzman görüşü doğrultusunda düzenlenerek ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre; faktör yükleri .35'ten düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile incelenmiş olup, ölçeğin KMO değeri 0.94 olarak bulunmuştur. Verilerin güveni-

lirliği ise Cronbach Alfa katsayısı ile test edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin verilerine yapılan analiz sonucunda ise Cronbach Alfa değeri de 0.96 bulunmuştur.

İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde, iş doyumunu üzerinde etkisi olduğu belirtilen bireysel faktörlere ait sorulara yer verilmiş ve bu amaca hizmet eden personelin bireysel özelliklerini vurgulayan 6 adet çoktan seçmeli soru sorulmuştur. İkinci bölümde ise personelin iş doyumunu belirlemeye yönelik 26 soru yer almıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Ölçek toplam 143 SDÜ Rektörlük personelinden, %3 örnekleme hatasıyla, personelin temsil gücüne sahip 131'ine bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ancak, ölçeklerden 112 adeti geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerden 13 adedi çeşitli nedenlerden dolayı (eksik doldurulması) değerlendirmeye alınmamış ve araştırmada 99 ölçek analize tabi tutulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öncelikle ölçeği yanıtlayan personelin kişisel bilgileri hakkında genel bir görüş elde etmek için demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Personel iş doyumunu düzeyini belirlemek için ise maddelerden elde edilen puanların toplamı madde sayısına bölünmüştür. Hesaplanan iş doyumunu puanları, daha kolay anlaşılması için, 20 sabit sayı ile çarpılarak değerlendirme '100 puan' üzerinden yapılmıştır. Elde edilen puanlar toplanıp katılımcı sayısına bölünmüş ve araştırmada genel iş doyumunu düzeyi belirlenmiştir. Genel iş doyumunu puanı bu durumda 20-100 arasında olmak durumundadır. Yüzdelerik değer olarak % 25 ve altı düşük iş doyumunu, % 26-74 arası orta iş doyumunu, % 75 ve üzeri ise yüksek iş doyumunu ifade etmektedir. İş doyumuyla personelin bireysel özellikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için ise t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak için scheffe testi uygulanmıştır. Görüşler arasında anlam farkı .05 düzeyinde test edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmada personel iş doyumunu düzeyini belirlemek için, öncelikli olarak değerlendirmenin 100 puan üzerinden daha kolay yapılabilmesi için, her katılımcının iş doyumunu puanı 20 sabit sayısı ile çarpılmıştır. Bu işlem sonrası elde edilen puanlara göre, SDÜ Rektörlük personelinden iş doyumunu puanı 75 ve üzerinde çıkan % 39.39 personel yüksek, iş doyumunu puanı 26-74 arasında olan % 56.56 personel orta, iş doyumunu puanı 25 ve altında olan % 4.04 personel ise düşük düzeyde iş doyumuna sahiptir. Personelinin genel iş doyumunu saptamak için ise bu puanlar toplanıp katılımcı sayısına bölünmüş ve araştırmada SDÜ Rektörlük personelinin (71.25) genel iş doyumunu düzeyinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Personelin bireysel özelliklerinden cinsiyet ve medeni durum ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için t testi yapılmış olup, bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İş Doyumu ile Cinsiyet ve Medeni Duruma İlişkin T-Testi Sonuçları

		İŞ DOYUMU				
		\bar{x}	S	t	df	p
Cinsiyet	Kadın	3,51	0,94	-0,40	97	0,69
	Erkek	3,59	0,96			
Medeni Durum	Evli	3,66	0,97	2,18	97	0,03
	Bekar	3,17	0,75			

Tablo 1 incelendiğinde, iş doyumunun cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği, medeni duruma [$t_{(97)}=2.18$, $p<0.05$] göre ise istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı fark gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, evli personelin ($\bar{x}= 3,66$) bekâr personele ($\bar{x}= 3,17$) göre işinden daha fazla doyum aldığı söylenebilir.

Personelin bireysel özelliklerinden yaş, kıdem, eğitim ve unvan ile iş doyumunu arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ANOVA analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İş Doyumunun Yaş, Kıdem, Eğitim ve Unvana Göre ANOVA Sonuçları

		İŞ DOYUMU				
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar Arası	1,06	2	0,53	0,58	0,74
	Grup İçi	87,25	96	0,90		
	Toplam	88,31	98			
Kıdem	Gruplar Arası	4,52	4	1,13	1,26	0,15
	Grup İçi	83,79	94	0,89		
	Toplam	88,31	98			
Eğitim	Gruplar Arası	13,77	3	4,59	5,85	0,00
	Grup İçi	74,54	95	0,78		
	Toplam	88,31	98			
Unvan	Gruplar Arası	31,45	2	15,72	26,55	0,00
	Grup İçi	56,86	96	0,59		
	Toplam	88,31	98			

Tablo 2 incelendiğinde, iş doyumunun yaş ve kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediği, eğitime [$F_{(3-95)}=5.85$, $p<0.05$] ve unvana [$F_{(2-96)}=26.55$, $p<0.05$] göre ise istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı fark gösterdiği anlaşılmaktadır. Unvana ve eğitime göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla scheffe testi uygulanmıştır. Eğitime ait scheffe testi verileri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Değişkenine Göre İş Doyumu Scheffe Testi Sonuçları

	Eğitim	Eğitim	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
İŞ DOYUMU	Lise	Önlisans	0,08	0,25	0,99
		Lisans	-0,56*	0,22	0,05
		Lisansüstü	-1,17*	0,36	0,03
	Önlisans	Lise	-0,83	0,25	0,99
		Lisans	-0,65	0,22	0,06
		Lisansüstü	-1,17*	0,36	0,01
	Lisans	Lise	0,56*	0,22	0,05
		Önlisans	0,65	0,22	0,06
		Lisansüstü	-0,52	0,34	0,49
	Lisansüstü	Lise	1,09*	0,36	0,03
		Önlisans	1,17*	0,36	0,01
		Lisans	0,52	0,34	0,49

Tablo 3 incelendiğinde, iş doyumunda, lise mezunları ile lisans ve lisansüstü mezunları arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. İş doyumunun lise mezunundan ($\bar{x} = 3.23$) lisansüstü mezununa ($\bar{x} = 4.33$) doğru yükseldiği ve lisansüstü mezunlarının diğer personele göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu saptanmıştır.

Unvan değişkenine ilişkin scheffe testi sonuçları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Unvan Değişkenine Göre İş Doyumu Scheffe Testi Sonuçları

	Unvan	Unvan	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
İŞ DOYUMU	Memur	Şef	-0,73*	0,25	0,01
		Uzman	-1,23*	0,17	0,00
	Şef	Memur	0,73*	0,01	0,01
		Uzman	-0,50	0,18	0,18
	Uzman	Memur	1,23*	0,00	0,00
		Şef	0,50	0,18	0,18

Tablo 4 incelendiğinde, iş doyumunda, memur ile şef ve uzman personel arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu grup içinde en yüksek iş doyumuna uzmanlar ($\bar{x} = 4.32$) sahiptir. Bunu şefler ($\bar{x} = 3.82$) izlemektedir. Grubun en düşük iş doyumunun ise memurlara ($\bar{x} = 3.08$) ait olduğu tespit edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, kadın ve erkek personelin iş doyumunu arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç, personel iş doyumuna yönelik olarak yapılan bazı araştırmaların bulgularıyla çelişirken (Dail vd., 1997: 187; Lancy vd., 1997: 313; Çetinkanat, 2000: 97; Çimen vd., 2005; Keser, 2006), cinsiyet ile iş doyumunu arasında anlamlı fark olmadığını tespit eden araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Sum, 2002: 73; Yıldız, 2003: 38; Avşaroğlu, 2005: 121; Bilge vd., 2007: 37). Araştırmada kadın ile erkek iş doyumunun farklılık göstermemesine, personelin kendisiyle benzer konumdaki karşı cins ile eşit koşullara sahip olması ve cinsiyete göre işten beklenenlerin dikkat çekecek bir farklılık göstermemesi neden olmuş olabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da, iş doyumunu ile yaş ve kıdem arasında anlamlı bir farklılık olmadığıdır. Bilindiği gibi çalışanların yaşları ilerledikçe kıdemleri de artmaktadır. Dolayısıyla iki değişkene ait sonuçlar paralellik gösterebilir. Bu açıdan araştırmada elde edilen bulgular kendi içinde tutarlı olsa da literatürde ki iş doyumunun yaş ve kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit eden araştırmalarla çelişmektedir. Çetinkanat, 2000: 87; Brush, 1987: 146; Sevimli, 2005: 61; Bilge vd., 2007: 37; Çimen vd., 2005). Bu araştırmaların sonuçları ile yaş ve kıdem değişkenlerine ait bulgularımızın çelişmesi araştırmamızın mesleki olarak homojen bir grup üzerinde yapılmamış olmasına bağlanabilir. Çünkü araştırma kapsamındaki personelden en yüksek iş doyumuna uzmanlar sahiptir. Bu unvana sahip personel araştırma grubunu oluşturan diğer personelle karşılaştırıldığında en küçük yaş grubunda yer almaktadır. Aynı zamanda da çalışanların en kıdemsiz olanlarıdır. Uzmanlara ait bu verilerin yaş ve kıdem değişkenine ait bulguların beklentiler doğrultusunda çıkmasını engellediği düşünülebilir. Bununla birlikte literatürde bu değişkenlere ilişkin araştırma sonuçlarını destekler nitelikte araştırmalar da bulunmaktadır (Yıldız, 2003: 38; Avşaroğlu vd., 2005: 121-122). Yıldız (2003: 38) ve Avşaroğlu vd. (2005: 121) yaptıkları araştırmalarda, diğer yaş gruplarına göre genç yaş grubunun iş doyumunu düzeyinin düşük olduğunu tespit etmiş olsalar da yaş ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Ayrıca Avşaroğlu vd. (2005: 122), iş doyumunun hizmet süresine yani kıdeme göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada, medeni durumun personel iş doyumunu üzerinde farklılık oluşturduğu sonucuna varılmış, evlilerin bekarlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Evliliğin kişiye düzenli bir yaşam sağlaması, kişinin öncelik ve beklentilerini değiştirmesi evli personelin iş doyumunun bekarlara göre daha yüksek çıkmasında etkili olabilir. Bu değişkene ait elde edilen sonuç, bazı iş doyumunu çalışmalarının bulgularıyla paralellik gösterirken (Kemaloğlu 2001; Çimen vd., 2005; Sevimli, 2005: 61) medeni durum ile iş doyumunu arasında anlam farkı olmadığını saptayan araştırmalar ile de çelişmektedir (Sum, 2002: 73; Yıldız, 2003: 38; Bilge vd., 2007: 38).

Personelin eğitim seviyesi yükseldikçe genellikle unvanının da daha üst hiyerarşik basamaklara çıkması beklenir. Dolayısıyla personelin işinden aldığı doyum bu iki değişkenden de aynı doğrultuda olması gerekir. Bu araştırmada da elde edilen bulgular bu doğrultudadır. Yani araştırmada, eğitim ve unvan yükseldikçe iş doyumunun da yükseldiği tespit edilmiş, en yüksek iş doyumuna uzmanların sahip olduğu bulunmuştur. Buna, uzmanların daha spesifik işlerle, memurların ise rutin işlerle ilgi-

leniyor olması, bazı memurların fakülte veya yüksekokul mezunu olmasına karşın memur statüsünde hizmet veriyor olması ve yöneticilerinin kendilerinden daha düşük ya da eş düzeyde eğitime sahip olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Literatürde bazı araştırmaların sonuçları da eğitim (Keser, 2006) ve unvana (Oshagbemi, 1997: 515; Çetinkanat, 2000: 84; Sevimli vd., 2005: 61; Bilge vd., 2007: 37; Çimen vd., 2005) ilişkin bulgularımızı destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, memur unvanlı personelin diğer personele göre daha düşük iş doyumuna sahip olduğunu göstermektedir. Memurların, erken yaşta hayata atılmış olmaları ve yeterli eğitimi almamış olmaları ya da eğitim seviyelerine uygun olmayan pozisyonlarda çalışmak zorunda kalmaları, iş doyumlarını düşürebilir. Bu zorunluluk, onların sadece fizyolojik gereksinimlerini karşılayıp üst düzey gereksinimlerinin doyurulmasına engel olabilir. Bu nedenle; hem örgütsel performansın artırılması hem de personel iş doyumunun sağlanması için işe alım sürecinde pozisyonun gerektirdiği niteliklere uygun personelin istihdam edilmesi ve yine kurumun amaçları ile personelin amaçlarını buluşturacak alımların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- ACAR, E. (2007). "Uzmanlık Alanında Çalışmanın İş Doyumuna Etkisi", *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, yıl 3, S.1. ss. 1-19
- AVŞAROĞLU, S., DENİZ, M. E., KAHRAMAN, A. (2005). "Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.14, ss.115-129.
- BAŞARAN, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Ankara, Gül Yayınevi.
- BENDER, K. A., HEYWOOD, J. S. (2006). "Job Satisfaction of the Highly Educated: The Role of Gender, Academic Tenure, and Comparison Income", *Scottish Journal of Political Economy*, Vol. 53 (2), pp. 253-279.
- BERNS, SS. (1984). *Job Satisfaction and Conflict Management*, Toronto, The Mosby Company.
- BİLGE, F., AKMAN, Y., KELLEÇİOĞLU, H. (2007). "Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarının İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.32, ss. 32-41.
- BRUSH, D. H., MOCH, M. K., POOYAN, A. (1987). "Individual Demographic Differences and Job", *Journal of Occupational Behaviour*, Vol., 8, pp., 139-156.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- CLARK, A. E., OSWALD, A. J. (1996). "Satisfaction and comparison income", *Journal of Public Economics*, Vol. 61 (3), pp. 359-381.
- CLARK, A. E. (1997). "Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?", *Labour Economics*, Vol. 4, pp. 341-372.
- ÇAM, O. E., BABACAN, A. A., BİLGE, G. A., KESKİN, G. Ü. (2005). "Bir Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hastanesinde Personel Hekim ve Hemşirelerin Klinik Ortamlarını Değerlendirmeleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, S.6, ss.213-220.
- ÇETİNKANAT, C. (2000). *Örgütlerde Güdüleme ve İş Doyumu*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- ÇİMEN, M., ŞAHİN, İ. (2005) "Bir kurumda çalışan Sağlık Personelinin İş Doyum Düzeyinin Belirlenmesi", http://www.sabem.saglik.gov.tr/Akademik_Metinler/linkdetail.aspx?id=2314 adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde alınmıştır.
- FIELDS, D. L., BLUM, T. C. (1997). "Employee Satisfaction in Work Groups with Different Gender Composition", *Journal of Organizational Behavior*, Vol., 18 pp 181-196.

- ERDOĞAN, İ. (1999). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*, İstanbul, Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- GÜRBÜZ, Y., KARAVUŞ, M., CEBECİ, D., AKTAŞ, A. (2000). "Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Personel Sağlık Personelinin İş Tatmin Düzeyleri", *III. Ulusal Sağlık ve Hastane Yönetimi Sempozyumu*, Ankara.
- KARAKÖSE, T., KOCABAŞ, İ. (2006). "Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doymu ve Motivasyon Üzerine Etkisi", *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, S. 2(1), ss. 3-14.
- KEMALOĞLU, E. (2001). *Job Satisfaction a Research on the Job Satisfaction of the Instructors of English at Yıldız Technical University Basic English Department*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KESER, A. (2006). "Akademisyenlerin Çalışan Tatmini-Yaşam Tatmini Araştırması", *Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, yıl 2, S. 1.
- KOÇAK, T. (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doymu Arasındaki İlişki (Ankara İl Örneği)*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LANCY, F. J., SHEEHAN, B. A. (1997). "Job Satisfaction Among Academic Staff: An International Perspective", *Higher Education*, Vol. 34, pp. 305-322.
- OSHAGBEMİ, T. (2000). "Is length of Service Related to the Level of Job Satisfaction?", *International Journal of Social Economics*, Vol. 27 (3), pp. 213-226.
- ÖZALTIN, H., KAYA, S., DEMİR, C., ÖZER, M. (2002). "Türk Silahlı Kuvvetlerinde Görev Yapan Muazzaf Tabiplerin İş Doymu Düzeylerinin Değerlendirilmesi", *Gülhane Tıp Dergisi*, S. 44(4), ss. 423-427.
- SERGİOVANNİ, T., STARRATT, R J. (1998). *Supervision: human perspectives*, New York: Mc Graw-Hill.
- SEVİMLİ, F., İŞCAN, Ö. F., (2005). "Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doymu", *Ege Akademik Bakış*, C. 5, S.1-2, ss. 55-64.
- SİLAH, M. (2000). *Çalışma Psikolojisi*, Ankara, Selim Kitapevi.
- SUM, H. Ö. (2002). *İş Doymu Üzerine Bir Araştırma: Türkiye Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü*, Uzmanlık Yeterlilik Sınavı, Türkiye Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Ankara.
- TENGİLİMOĞLU, D. (2005). "Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları ile İş Doymu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma", *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 1, ss. 23-45.
- TURMUŞ, E. K. (2005). *İş Tatmini (İş Doymu) ve Sanayi Müsteşarlığında Bir Uygulama*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ULUSOY, T. (1993). *İşletmelerde İş Tatmini ve Karşılaştırmalı Uygulamalı Bir Uygulama Araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, N., YOLSAL, N., AY, P., KIYAN, A. (2003). "İstanbul Tıp Fakültesi'nde Çalışan Hekimlerde İş Doymu", *İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası*, S.66.

JOB SATISFACTION LEVELS OF THE STUFF IN RECTORATE OF SÜLEYMAN DEMİREL UNIVERSITY

Emine ÖNDER*

Ali TAŞ**

Abstract

The purpose of this study is to examine the job satisfaction levels of the stuff in Rectorate of Süleyman Demirel University and to determine the possible effects of socio-demographic variables on their job satisfaction. Data was gathered by Job Satisfaction Measure developed by researcher in this descriptive study. In total 99 employees, who are responsible for managerial duties in Rectorate of Süleyman Demirel University, have participated in study.

It is understood that stuff in Rectorate of Süleyman Demirel University has an average job satisfaction level. In addition, married employees are more satisfied at job than single employees, employees who have titles indicating high positions have high levels of job satisfaction and also employees whose education levels are higher live more job satisfaction than other employees. It is understood that gender, age and length of service do not have any effect on job satisfaction.

Key Words: Personnel management, job satisfaction, business management

* Expert; SDU. Head of Student Affairs Department, ISPARTA

** Assistant Dr.; MAKU. Faculty of Education. BURDUR

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞ YARDIMCILARININ MÜFETTİŞ SEÇME VE YETİŞTİRME ESASLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Abdurrahman EKİNCİ*

Özet

Bu araştırma, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin ilk-öğretim müfettişlerini seçme ve yetiştirme esaslarına ilişkin mevcut uygulamaya dair ilköğretim müfettiş yardımcılarının görüş ve önerilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, ilgili yönetmeliğin müfettiş seçme ve yetiştirme yönelik maddelerine dayalı olarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007 yılında atanan 319 ilköğretim müfettiş yardımcısı oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu müfettiş yardımcılarında gönüllü şekilde araştırmaya katılmayı kabul eden 34 ilköğretim müfettiş yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri frekans ve yüzde işlemlerine göre yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, bulgulara dayalı olarak, ilköğretim müfettişi seçme ve yetiştirmeye ilişkin bir takım görüş ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Teftiş, Müfettiş Seçme, Müfettiş Yetiştirme

Giriş

Bir sistemde personel seçme ve yetiştirme süreci örgütsel amaçlara ulaşma düzeyini ve örgütsel etkililiği belirleyen önemli alanlardır. Günümüz dünyasında mesleklerin gerektirdiği uzmanlık düzeyinin taşıdığı önem ve sahip olduğu kritik değer mevcut işin niteliğine uygun bir seçme ve sonrasında mesleğin formasyonu ve çalışma kültürü konularında yetiştirme sürecini daha da önemli kılmaktadır. Nitelikli ve nesnel ölçütlere bağlı bir seçme süreci meslekte uzmanlaşma, mesleki değerler ve liyakat anlayışlarının yerleşmesini sağlayacaktır.

Eğitim sisteminde kalite standartlarını yakalamada insan, donanım ve bilgi unsurlarının belirli ve açık kriterlere göre düzenlenmesi oldukça önem taşır. Sistemi kalite standartları çerçevesinde kurarak, insan faktörünü bu çerçevede seçmek ve yetiştirmek önemli kazanımlar sağlayacaktır. Zira, örgütsel yapı davranışı doğurur. Sağlam, üretime, verime ve kurumsal etkililiğe dayalı bir niteliğe sahip örgütsel yapılar da çalışanların amaca uygun seçilmesi ve yetiştirilmesi örgütsel davranışa vereceği biçimle, örgütsel etkililiği sağlamada kritik değer taşır. Dolayısıyla örgütün etkililiği, çalışanlarının işini ne kadar iyi yaptığıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bakımdan, eğitim sistemi içerisinde, özellikle müfettiş niteliği sistemde amaca ulaşmayı ve etkililiği belirlemede önemli rol oynamaktadır. (Hsu and Chan, 1994, 64).

* Dr.; İlköğretim Müfettiş Yardımcısı, Yozgat.

Müfettiş seçiminde öğrenim, deneyim ve kişisel uygunluğun nesnel ölçütlere göre düzenlenmemesi, müfettişin saygınlığı ve statüsünü azaltma ve görevindeki etkililiği zedeleyecek bir güven sorununa yol açma tehlikesini doğurmaktadır. Nesnel yöntemlerle yapılacak seçimde, görev-görevli uyumu daha iyi sağlanacağından dolayı, görevlerin yerine getirilmesi amaçlanan düzeyde olabilecek, böylece hem seçme sürecindeki işlemlere hem de müfettiş uygulamalarına karşı tepkiler azalacaktır. Seçim, nesnel ölçütlere bağlı olunca siyasal kayırma ve yeğleme, yerini meslekî yeterliliğe bırakacaktır (Kaya, 1979, 281).

Meslekî yeterliliğin sağlanmasında işin niteliğine uygun ve yeterlilik düzeyine sahip bireylerin seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılacak nitelikli bir seçme sürecinin sonucunda, yetiştirme çabası sonuç verecek ve arzulanan düzeyde bir gelişim sağlanabilecektir.

Doğru bir seçim sürecinin sonucunda ikinci adım, müfettiş adayının yetiştirilmesi olmaktadır. “Yetiştirme” kavramı, belli bir görevi yerine getirecek personel için uygulanacak programın kapsamı, iş veya görevin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak düzenlenen eğitim etkinliklerini içerir. Müfettiş yetiştirme, uzmanlık eğitimi olarak düşünülmeli ve bu eğitim, müfettişin görev ve rol alanları üzerinde yoğunlaştırılmalıdır (Taymaz, 1997, 52-53). Müfettişlerin genel anlamda seçme sonrası süreçte alacakları eğitim, yapılacak işin uzmanlık ve özelleşmiş mesleki formasyon gerektirmesinden dolayı, nitelikli bir içerik ve planlamaya dayalı olmalıdır. Bu uygulamaların genel bir eğitimden farkı; sürece yayılmış olması, mesleki bakımdan deneyim, insan ilişkileri ve mesleki etik gibi alanlara odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan söz konusu eğitim sürecinin, yetiştirme ve yetiştirme süreci olarak ifade edilmesi çok daha doğru olacaktır.

İlköğretim Müfettişlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Bugünkü anlamıyla ilköğretim müfettişliği, imparatorluk döneminde ilk defa Meclis-i Umur Nafia'nın mahalle mektepleri hakkında 1838 tarihli layihası ile ortaya çıkmıştır. Tanzimat dönemine kadar Bakanlık müfettişleri ile yan yana görev yapan ilköğretim müfettişleri bu dönemden sonra valiliklere bağlı duruma getirilmiştir (MEB, 1979).

Ancak, söz konusu layihada seçme ve yetiştirmeye ilişkin bilgiler yer almamış temelde, yapı ve işleyişe ilişkin çerçeve belirtilmiştir. 1923 yılında “Maarif Müfettişleri Talimatnamesi ile ilk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname” yayınlanmıştır. Maarif Müfettişleri Talimatnamesi'nde, müfettişlik makamının kuruluşu, müfettişlik görev ve yetkileri ile teftiş esasları açıklanmıştır. Aynı yıl bir teftiş heyeti müdürü ile on müfettişten meydana gelen bir Teftiş Kurulu kurulmuştur (Taymaz, 1997, 15).

Cumhuriyet döneminde ilköğretim müfettişlerinin seçilmesine ilişkin ilk belirlemeler 1927 tarihli “İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi” ile yapılmıştır. İlköğretim müfettişi olacak kişiler ilköğretmen mezunu ve 24-45 yaşları arasında, ilkokullarda 5 yıl başarılı öğretmenlik yapmışlar arasından seçilmektedir. Müfettiş seçme ve atama işlerini, millî eğitim müdürleri veya maarif emirleri doğrudan yapabilmekteydi. “İlk Tedrisat Müfettişliğine Talip Olanların Seçilmesi Tarzları Hakkında Talimatname'ye” göre 25 yaşını bitirmiş ilköğretmen okulu müdür ve öğretmenleri ile en az iki yıl öğretmenlik yapmış “Orta Muallim Mektebi” mezunları sınavsız olarak ilköğretim müfettişi olabilmekteydi. Ayrıca 25 yaşını bitiren ve en az 5 yıl başarılı olarak görev yapmış öğretmenler arasından bakanlığa yapılan yazılı ve sözlü

sınavlarda başarılı olanlar bu dönemde ilköğretim müfettişi olarak atanmıştır. Daha sonraki dönemlerde çıkan “İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi”nde ilköğretim müfettişlerinde bulunması gereken kişisel ve meslekî özellikler belirtilerek müfettişlerin sahip olması gereken yeterlik alan ve düzeyleri belirtilmiş ve mesleğe ilişkin kriterler getirilmiştir (Başar, 1998, 79-80).

İlköğretim müfettişlerine verilecek hizmetiçi eğitimin gerekliliği, niteliği ve çerçevesine ilişkin ilk ciddi çalışmalar 1945’te yayımlanan “İlköğretim Müfettişliği Staj Yönetmeliği” ile yapılmıştır. 1938’de çıkarılan bir yasa ile, ilköğretim müfettişi olabilmek için “Gazi Terbiye Enstitüsü” veya yabancı ülkelerdeki dengi bir okuldan mezun olmak koşulu getirilmiştir (Bozkurt ve Karabıyık, 2003, 121). Aynı yasaya göre de staj yönetmeliği uygulamaya konulmuştur. Bu yönetmeliğe göre, staj en az bir yıl sürmekte, müfettişler stajlarının en az 5 ayını atandıkları ilin bölgesindeki köy enstitüsünde, en az bir ayını millî eğitim müdürlüğünde, en az altı ayını da bakanlıkça uygun görülecek bir ilköğretim müfettişinin yanında geçirmektedirler. Stajyer müfettişlere köy enstitüsü ve millî eğitim müdürlerinin verdiği raporlara göre işlem yapılardı. Başarılı olanlar ilköğretim müfettişliğine atanırken başarısızlara bir kez olmak koşuluyla stajları tekrarlatılabilmektedir. Bu süre sonunda başarısız olanlar tekrar eski görevlerine atanmışlardır (Başar,1998, 80).

Cumhuriyet döneminde yayımlanan bir başka yönetmelik de “İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği” dir. Buna göre, ilköğretim müfettişlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesine ilişkin olarak birtakım koşullar belirlenmiştir. Yönetmeliğe göre ilköğretim müfettişleri, ilköğretmen okulu mezunu olup ilköğretim kurumlarında üç yıl asil öğretmenlik yaptıktan sonra eğitim enstitülerini veya dengi yabancı okullarını bitirenler ile ilkokullarda en az sekiz yıl öğretmenlik veya iki yılı ilkokul müdürlüklerinde, müdür yardımcılıklarında geçmiş olmak koşuluyla en az altı yıl öğretmenlik yapmış olanlardan bakanlıkça kabul edilen esaslara göre, bu görevlerdeki başarıları ve müfettişlik için gerekli ve yeterli nitelikleri saptanmış olan ve yönetmeliğe göre açılan kurslarda başarı gösteren ilkokul öğretmenlerinden atanmaktadır (MEB, 1969).

Esasında bu yönetmelik seçme ve yetiştirilme sürecine açıklık getirmemiş, gerekli nitelikler ve bu nitelikleri taşıyanların seçiminde kullanılacak nesnel ölçütleri belirlemeden uzak kalmıştır. Yönetmelikte ilköğretim ve halk eğitim kurumları, çocuk kitaplıklarının denetimi, ilköğretimle ilgili inceleme ve araştırmaların yapılması, işbaşında yetiştirme ve rehberlik etme, yıllık teftiş raporlarının düzenlenmesine ilişkin müfettiş görev ve yetkilerine dair belirlemelere de yer verilmiştir (Başar, 1998, 81; Yıldırım ve Koçak, 1994, 6).

1980’de yayımlanan “İlköğretim Müfettişleri Tayin ve Nakil Yönetmeliği” ve o dönemde yürürlükte olan “İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği” ne göre; sekiz yıl asil ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu eğitim bölümünden mezun olmak, son beş yıllık öğretmenliği veya memuriyeti esnasında “maaş kesimi” cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak, sicil durumu son üç yıllık kayıtlara göre iyi derecede olduğu tespit edilmiş olmak şartları gerekmektedir. Ayrıca, aynı yönetmeliklerde belirtilen kaynaklardan ihtiyacın karşılanamaması durumunda en az beş yıl başarılı olarak görev yapmış ilkokul öğretmenleri veya yöneticilerinden üç yıllık eğitim enstitülerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik veya Fen bölümlerinin birinden mezun olanlardan seçilenler Bakanlığın açacağı en az 600 saatlik müfettişlik kursunu başarıyla bitirmeleri koşuluyla ilköğretim müfettişliğine atanabilmektedirler (Resmi Gazete, 1982; Yalçınkaya, 2003, 76-77).

◆ Abdurrahman Ekinci

Eğitim Enstitülerinin 1982’de Eğitim Fakülteleri’ne dönüştürülmesinden sonra da bazı fakülteleri ilköğretim müfettişi yetiştirme amaçlı programları sürdürmüştür. Eğitim fakülteleri bünyesinde kurulan “Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Programları’nın” amacı ilköğretim müfettişi yetiştirmektir. Bu programa girebilmek için en az üç yıl başarılı öğretmenlik yapmış olmak, üniversite seçme sınavında ilgili bölümü kazanmak ve bakanlıkça aday gösterilmiş olmak gerekmektedir (Başar, 1998, 81).

İlköğretim müfettişlerinin seçilme ve yetiştirilmelerine ilişkin en son belirlemeler hâlen yürürlükte olan “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ile yapılmaktadır. Bu yönetmelikle yarışma sınavına başvurma koşulları, sınavların değerlendirilmesi, atama ve yerleştirme, alınacak hizmetçi eğitime ilişkin ayrıntılı birtakım ölçütlerin getirildiği görülmektedir.

Buna göre ilköğretim müfettiş yardımcılığı yarışma sınavına başvurabilmek için; en az dört yıl süreli yüksek öğrenim görenlerden, Bakanlığa bağlı resmî ve özel kurumlarda en az sekiz yıl öğretmenlik yapmış ya da yedi yıllık hizmet süresinin en az dört yılını resmî okul ve kurumlarda öğretmen olarak, üç yılını ise Bakanlık merkez ya da taşra teşkilatı yöneticilik görevlerinde geçirmiş veya fakültelerin; eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi veya eğitim yönetimi ve denetimi bölüm/anabilim dalından mezun ya da bu alanlarda yüksek lisans veya doktora yapanlardan Bakanlığa bağlı resmî okul ve kurumlarda en az üç yıl öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapmış olma koşullarından herhangi birini taşımak. Ayrıca, Bakanlık teşkilatında görevli olmak, müfettiş yardımcılığı yarışma sınavının açıldığı yılın Ocak ayının birinci gününde 40 yaşını doldurmamış olmak, son altı yıllık sicil notlarının ortalaması en az iyi derecede olmak ve müfettişlik mesleği ile bağdaşmayacak fiillerden dolayı memuriyete engel olacak derecede olmasa dahi hapis cezasına mahkum edilmemiş (taksirli suçlar hariç) ve son altı yıllık hizmet süresinde aylıktan kesme/maaş kesimi veya daha ağır bir disiplin cezası almamış ya da bu süre içinde idari görevi adli ve idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak gerekmektedir (MEB, 1999).

Belirtilen koşullara uygun adaylar yazılı ve sözlü olarak iki aşamada yapılan sınava katılırlar. Yazılı sınav test tekniği ile 100 sorudan az olmamak koşuluyla Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nce yapılmaktadır. Sınav sorularının %20’si millî eğitim mevzuatı, %30’u öğretmenlik meslek bilgisi, %30’u özel alan bilgisi ve %20’si genel kültür konularını kapsamaktadır. Yapılan sınavdan 100 üzerinden 70 puan alanlar başarılı sayılarak sözlü sınava alınmaktadır. Sözlü sınavda adayın yazılı anlatım ve yorumlama yeteneği ölçülmektedir. Adayların bu sınavlardan başarılı sayılabilmeleri için en az 70 puan almış olmaları gerekmektedir. Sınavların sonucunda adaylardan başarılı olanların her iki sınavdan aldıkları puanların aritmetik ortalaması alınmaktadır. Belirtilen sayıda aday en yüksek puandan başlanarak ilköğretim müfettiş yardımcısı olarak belirlenmektedir (MEB, 1999).

Müfettiş yardımcılarının yetiştirilme programı, hizmetçi eğitim ile bu eğitimde başarılı olanların katılacağı görev başında yetiştirme olmak üzere iki aşamadan oluşur. Müfettiş yardımcılarının yetiştirilme süresi üç yıldır. Üç yıllık yetiştirilme sonucunda yeterlik sınavlarına tâbi tutulan ilköğretim müfettiş yardımcılarının bu sınavda başarılı olmaları gerekmektedir. Sınavda başarılı olamayanlar aynı usul ve esaslar çerçevesinde son bir defa daha sınava alınurlar. Bu sınavda da başarılı olamaları hâlinde istek ve ihtiyaçta dikkate alınarak bakanlıkça durumlarına uygun görevlere atanırlar. Yeterlik sınavında başarılı olan müfettiş yardımcılarını Personel Genel

Müdürlüğü'nün önerisi üzerine bakanlık onayı ile buldukları veya ihtiyaç bulunan illere müfettiş olarak atanırlar (MEB, 1999).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde müfettiş seçme ve yetiştirme esaslarını belirleyen maddelere ilişkin müfettiş yardımcılarının görüş ve önerilerini değerlendirerek, ilköğretim müfettişi seçme ve yetiştirmeye dair çalışmalara ışık tutmaktır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1-Türk Eğitim Sistemi'nde müfettiş seçme ve yetiştirmeye yönelik çalışmalar nelerdir?
- 2-İlköğretim müfettiş yardımcılarının, ilköğretim müfettişlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi ile ilgili, mevcut yönetmelik esaslarına ilişkin görüş ve önerileri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmış, toplanan veriler nicel olarak frekans ve yüzde teknikleri ile ifade edilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 39).

Araştırmada toplanan veriler, görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, temel alanlarda önceden geliştirilmiş sorular kullanılır ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Balci, 2001, 181). Bu amaçla ilköğretim müfettiş yardımcılarını ile yapılan görüşmelerde İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği'nde seçme ve yetiştirme esaslarını belirleyen maddelere dayalı olarak önceden geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, görüşme süresince araştırmacı verileri yazılı olarak kaydetmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2007 yılında açılan ilköğretim müfettiş yardımcılığı yarışma sınavında yazılı ve sözlü sınav aşamalarını geçerek kura ile illere atanan 319 ilköğretim müfettiş yardımcısından oluşmaktadır. Örneklem grubu, 2007 yılında atanan ilköğretim müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi sürecinde almaları gereken hizmetçi eğitim kursuna katılmış olan ilköğretim müfettiş yardımcılarını arasından gönüllülüğe dayalı olarak seçilen lisans ve lisansüstü öğrenim görmüş toplam 34 ilköğretim müfettiş yardımcısından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin müfettiş seçme ve yetiştirme esaslarını belirleyen, (madde 6,9,10,11,16) maddelerine dayalı olarak geliştirilen ve mevcut uygulamalar ile bu uygulamalara ilişkin görüş ve önerileri belirlemeyi amaçlayan görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu öncelikle uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra da bir ön uygulama çalışması için 5 ilköğretim müfettiş yardımcısı ile pilot görüşme yapılmış, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığı tartışılmış ve yapılan bir takım deği-

◆ Abdurrahman Ekinci

şiklikler ile son seklini almıştır. Bu sorular, görüş ve önerilerin listelendiği çizelgelerde verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 12-30 Mayıs 2008 tarihleri arasında Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde ilköğretim müfettiş yardımcılara yönelik hizmetiçi eğitime katılan ilköğretim müfettiş yardımcılara ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelere katılmada gönüllülük esası dikkate alınmış ve katılımcıların kimlikleri saklı tutulmuştur. Araştırmada yapılan görüşmeler için, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular mevcut uygulamalarla ilgili olduğundan dolayı, her soru için yürürlükteki yönetmelik esasları görüşmecilere okunarak hatırlatılmış ve görüşleri buna göre alınmıştır.

Araştırmada toplam 34 ilköğretim müfettiş yardımcısı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, müfettiş seçme ve yetiştirme sistemi ile ilgili İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği'nin ilgili maddelerine dayalı olarak oluşturulan temel ve alt kategorilere göre sınıflandırılmış ve bu görüşlerden alıntılar yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Alıntılarda frekansı yüksek olan görüşler ağırlıklı olmak üzere ilköğretim müfettişlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesine yönelik görüşlere ilişkin ifadeler doğrudan alınmış ve yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 48). Araştırmada verilerin analizinde şu adımlar izlenmiştir: Araştırmaya katılan ilköğretim müfettiş yardımcılarının sorulara verdikleri yanıtlar görüşme formuna kaydedilmiştir. Daha sonra görüşler, sorulan sorular çerçevesinde ayrı ayrı maddeler halinde çizelgelere listelenmiş, aynı görüş ve öneriler frekans tekniği ile belirtilmiş ve müfettiş yardımcılarının öğrenim düzeylerine göre yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettiş yardımcılarının, müfettiş seçme ve yetiştirme esaslarına ilişkin görüş ve önerileri, öğrenim düzeylerine göre yorumlanmaya çalışılmıştır.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları

Öğrenim Düzeyi	n	%
Lisans	16	47.05
Lisansüstü	18	52.95
Toplam	34	100.0

Çizelge 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının % 47.05'i lisans mezunu iken % 52.95'i lisansüstü derecesine sahiptir.

Öğrenim Düzeylerine Göre, Müfettiş Yardımcılarının İlköğretim Müfettişi Seçme ve Yetiştirme Esaslarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim müfettiş yardımcılarından görüşleri, ilköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliğindeki müfettiş seçme ve yetiştirme esaslarına ilişkin maddelere ve genel görüş ve önerilere yönelik olmak üzere toplam altı kategoride değerlendirilmiştir ve yorumlanmıştır.

1-İlköğretim Müfettiş Yardımcılığı Yarışma Sınavına Başvuruda Bulunacaklarda Aranacak Koşullara İlişkin Görüş ve Öneriler

İlköğretim müfettiş yardımcılarından mevcut seçme ve yetiştirme sistemine yönelik görüşlerini saptamak için ilgili yönetmelikte, mevcut seçme sistemine ilişkin koşullar (a,b,c,d maddelerinde ifade edilen koşullar) kendilerine hatırlatılarak görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen bulgular Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2. Yarışma Sınavına Başvuruda Bulunacaklarda Aranacak Koşullara İlişkin Görüş ve Öneriler

1- İlköğretim müfettiş yardımcılığı yarışma sınavına başvuruda bulunacaklarda aranacak koşulları yeterli buluyor musunuz? Bu konudaki görüş ve önerileriniz nelerdir? (a) En az dört yıl süreli yüksek öğrenim görenlerden; 1) Bakanlığa bağlı resmi okul ve kurumlarda en az sekiz yıl öğretmenlik yapmış, 2) Yedi yıllık hizmet süresinin en az dört yılını resmi okul ve kurumlarda öğretmen olarak, üç yılını ise Bakanlık merkez ya da taşra teşkilatı yöneticilik görevlerinde geçirmiş, 3) Fakültelerin; eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi veya eğitim yönetimi ve denetimi bölümü/analabilim dalından mezun ya da bu alanlarda yüksek lisans veya doktora yapanlardan Bakanlığa bağlı resmi okul ve kurumlarda en az üç yıl öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapmış, olma koşullarından herhangi birini taşımak, b) Bakanlık teşkilatında görevli olmak, c) Müfettiş yardımcılığı yarışma sınavının açıldığı yılın Ocak ayının birinci gününde 40 yaşını doldurmuş olmak, d) Son altı yıllık sicil notlarının ortalaması en az iyi derecede olmak	LİSANSÜSTÜ	LİSANS
		f
a3- Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTP) alanında lisansüstü öğrenim görmüş olma koşulu getirilmelidir.	13	8
a3- Mesleki bakımdan EYTP alanında yüksek lisans yapmış olanların da en az beş yıl tecrübe sahibi olması gerekmektedir.	7	3
a2- Yönetici olarak çalışmış olan veya kıdemli fazla olanlara öncelik ve avantaj sağlanmalıdır.	5	
a2- Okul yöneticiliği yapmış olma koşulu aranmalıdır.	4	2
c-Yaş sınırı 45'e yükseltilmelidir.	9	7
- Mevcut koşulları yeterli buluyorum.	-	5
- Bilimsel ve özgün bir araştırma yapmış olma koşulu olmalıdır.	4	2
- İlköğretim müfettiş yardımcısı seçiminde öncelikle kişilik, tutum ve davranış konularında değerlendirme yapılması gerekmektedir.	-	4
GÖRÜŞLER TOPLAMI	42	31

Müfettiş yardımcıları, ilköğretim müfettişlerinin genellikle eğitim yönetimi, teftişi ve planlaması alanında yüksek lisans yapanlar arasından seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İlköğretim müfettiş yardımcısı seçmede yüksek lisans koşulu olmalı şeklinde görüş belirten müfettiş yardımcılarından 13'ü lisansüstü öğrenim düzeyine sahip iken, 8'i lisans düzeyinde öğrenime sahiptir. Bu durumda lisansüstü öğrenime sahip olanların önemli bir kısmı eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi (EYTP) alanında yüksek lisans derecesine sahip olunmasının müfettiş seçmede bir kriter olarak yönetmelikte yer alması gerektiği, dolayısıyla mevcut uygulamadaki gibi sadece bir avantaj ve öncelik olarak işlev görmesinin yeterli olmadığı görüşündedirler. Buna karşın lisans düzeyine sahip müfettiş yardımcılarından yarısının lisansüstü öğrenime sahip müfettiş yardımcıları gibi düşünmesi de oldukça dikkat çekicidir. Bu bakımdan mevcut yönetmeliğin, müfettiş yardımcılarının EYTP alanında yüksek lisans derecesine sahip olanlar arasından seçilecek şekilde değiştirilmesi gerektiğini düşünen toplam müfettiş yardımcısının, araştırmaya katılanların yaklaşık %62'sini oluşturduğu görülmektedir. Oldukça yüksek bir orana sahip görüşe göre, EYTP alanında lisansüstü öğrenim görmüş olmanın sadece bir öncelik olarak avantaj sağlaması yeterli değildir. Müfettiş yardımcıları, ilköğretim müfettişi olmada EYTP alanında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olmanın bir koşul olarak ilgili yönetmelikte yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Esasında, öğretmenlere mesleki anlamda rehberlik ederek, gelişimlerini sağlamada sorumluluk sahibi olan ilköğretim müfettişlerinin, denetledikleri öğretmenlerden daha yüksek bir öğrenim düzeyine sahip olmaları mesleki yeterlik ve etki bakımından da önem taşımaktadır. Matthews ve diğerlerine göre (1998, 168) okulda teftişin ve okulu değerlendirmenin kalbi, okul ve sınıf ortamında öğretim ve öğrenmenin niteliği hakkında bir karara varmaktır. Okulun bulunduğu durum ile amaçları arasındaki farkı değerlendirerek bir karara varmak, müfettişin nitelikli yetişmesi ve aldığı öğrenimin düzeyi ile yakından ilgilidir. Bu bakımdan müfettişlerin, alanlarında lisansüstü öğrenim görmüş olanlar arasından seçilmesi veya mesleğe başladıktan sonra kendilerine bu imkânın sağlanması, mesleki bakımdan yeterlikleri üzerinde önemli sonuçlar doğuracaktır.

Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarından 7'si, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 3'ü "Fakültelerin; eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi veya eğitim yönetimi ve denetimi bölüm/anabilim dalından mezun ya da bu alanlarda yüksek lisans veya doktora yapanlardan Bakanlığa bağlı resmi okul ve kurumlarda en az üç yıl öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapmış olma koşullarından herhangi birini taşımak," maddesinde mevcut 3 yıllık sürenin yetersiz olduğu, mesleki deneyim ve kıdemın önem taşımasından dolayı bu sürenin en az 5 yıllık öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapmış olma şeklinde değiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle eğitimde, sadece öğrenim düzeyi ile kazanılamayacak birtakım bilgi ve becerilerin önemli olduğu düşünüldüğünde, 3 yıl mesleki deneyime sahip bir öğretmenin ilköğretim müfettiş yardımcısı olarak mesleğe başlamasının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Sahip olduğu 3 yıllık mesleki deneyim ile göreve başlayan ilköğretim müfettişinin kıdem ve tecrübesi çok yüksek bir okul yöneticisi veya öğretmeni denetlemesinin güçlükleri düşünüldüğünde, söz konusu sürenin arttırılması gerektiğini söylemek mümkündür.

Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettişlerinden 9'u, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 7'si mevcut yönetmelikteki koşullardan "Müfettiş yardımcılığı yarışma sınavının açıldığı yılın Ocak ayının birinci gününde

40 yaşını doldurmamış olmak”, koşulunun, “45 yaşını doldurmamış olmak”, şeklinde değiştirilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Mevcut durumda 40 yaşın, öğretmenlik ve yöneticilikte mesleki bakımdan deneyim ve birikimi sağlamada yetersiz olduğu ve daha ileri yaşlardaki öğretmen ve yöneticilerin müfettiş yardımcısı olma imkânından mahrum olmasının doğru olmadığı düşünülmektedir. Araştırmaya katılanların % 47’sinin bu görüşte olması oldukça dikkat çekicidir. Başar’a göre (1998, 93), ilköğretim müfettişleri için yaş sınırı, ona rollerini etkili olarak oynayabilme imkanı veren bir yaş sınırı içerisinde olmalıdır. Adayların fazla genç olması, yeterlikleri bakımından sakıncalar yaratabileceği gibi fazla yaşlı olması da dinamikliğini ve sistemin kendisinden yararlanma süresini kısaltabilmektedir. Bu bakımdan ilgili yönetmelik maddesinin gözden geçirilmesi önem taşımaktadır.

Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettişlerinden 5’i, “yönetici olarak çalışmış olan veya kıdemi fazla olanlara öncelik ve avantaj sağlanması”, 4’ü ise “okul yöneticiliği yapmış olmanın koşul olarak adaylarda aranması gerektiği” yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul yöneticiliği yapmış olmanın koşul olarak adaylarda aranması gerektiği yönünde görüş belirten lisans mezunu ilköğretim müfettiş yardımcısı sayısı ise 2’dir. Bu görüşlere göre lisansüstü düzeye sahip olanların önemli bir kısmı okul yöneticiliği yapmış olmanın müfettiş yardımcısı seçmede belirleyici bir etken olarak yönetmelikte yer alması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Esasında ilköğretim müfettişlerinin seçilmesinde öğretmen ve aynı zamanda okul yöneticiliği yapmış olanlara öncelik tanınmanın müfettiş yeterlikleri ve mesleki formasyonunu kazanmada önemli getirileri olacağını söylemek mümkündür. Müfettişin denetleyeceği kişilerle daha önce aynı işi yapmış ve aynı süreçlerden geçmiş olması, mesleki bakımdan deneyim kazanmasına ve denetleyeceği kişilerle çok daha kolay empati kurarak sağlıklı iletişim geliştirebilmesine olanak sağlayacaktır. O halde, ilgili yönetmelikte ilköğretim müfettiş yardımcılığı sınavına başvuru için makul bir süre hem öğretmenlik hem de okul yöneticiliği yapmış olmanın, seçme sürecinde avantaj sağlayacak ve öncelik imkânı verecek şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarında 4’ü, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 2’si ilköğretim müfettiş yardımcılarının seçiminde “bilimsel ve özgün bir araştırma yapmış olma koşulu aranmalı” demektedirler. İlköğretim müfettişliği bir kariyer mesleği olmasından dolayı, seçme ve yetiştirme sürecinde bilimsel bir çalışma veya eğitim sorunlarına katkı sunacak özgün bir ürün ortaya koymanın önemli olduğu söylenebilir. Bunun, özellikle müfettiş yardımcılığından müfettişliğe geçişte bir koşul olarak ilgili yönetmelikte yer alması eğitim ortamlarına pratik anlamda yapacağı katkı bakımından önem taşımaktadır. Araştırma görevi, 2005 yılında (Resmi Gazete: 21.7.2005/25882) İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği’ne yapılan bir ilave ile ilköğretim müfettişlerinin işlevlerinden biri olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla görev alanlarındaki okul/kurumların eğitim-öğretim, yönetim ve öğrencilerle ilgili ihtiyaç duyulan konularda araştırma yapmak, bölgesinde okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebeplerini araştırmak, eğitim sorunlarını belirlemek, çözüm önerileri geliştirmek ve eğitimin niteliğini artırarak etkin ve verimli olarak gerçekleştirilmesine yönelik araştırma yapmak, okul ve çevre ilişkisini güçlendirmek amacıyla araştırmalar yapmak ilköğretim müfettişlerinin sorumluluklarındandır (MEB, 1999). Bu değişikliğe rağmen ilgili yönetmelikte, ilköğretim müfettişlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesine

◆ Abdurrahman Ekinci

ilişkin esaslarda araştırma yapma ile ilgili bir takım kriterlerin yer alması önemli bir eksiklik olarak görmek mümkündür.

Lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların 5'i ise ilköğretim müfettiş yardımcılarının seçiminde "mevcut yönetmeliği ve koşulları yeterli buluyorum." şeklinde görüş belirtmişlerdir. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının hiçbirinin mevcut yönetmeliği yeterli bulmaması ise dikkat çekicidir. Bu durumu lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının daha yüksek beklenti ve bu konuda bir arayış içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

2-Yazılı Sınavın Kapsamına İlişkin Görüş ve Öneriler

Bu başlık altında ilköğretim müfettiş yardımcılarının seçilmesinde uygulanan yazılı sınavın kapsamı ve içeriğine ilişkin görüş ve önerilere yer verilmiştir.

Çizelge 3. Yazılı Sınava İlişkin Görüş ve Öneriler

2- Yazılı sınavın kapsamını yeterli buluyor musunuz? Bu konudaki görüş ve önerileriniz nelerdir? (Soruların %20 si Milli Eğitim mevzuatı, %30 u öğretmenlik meslek bilgisi, %30 u özel alan bilgisi ve %20 si genel kültür konularını kapsar.)	LİSANS ÜSTÜ	LİSANS
	f	f
- Yazılı sınavın kapsamı yeterli ve uygundur.	8	9
- Yazılı sınavın kapsamı gereğinden fazla geniş tutulmaktadır. Kapsam daraltılmalıdır.	6	4
- Yazılı sınavda yönetim ve teftiş konuları ağırlıkta olmalıdır.	3	
- Özel alan bilgisinin oranı artırılmalı, sorular bilgiyi yorumlama, analiz, sentez düzeyini belirleyecek nitelikte olmalıdır.	5	3
- Sınavın içeriği %15 yabancı dil sorularından oluşmalıdır.	3	
- Genel kültür sorularına yer verilmemelidir.	2	
GÖRÜŞLER TOPLAMI	27	16

Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının 8'i, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 9'u "Yazılı sınavın kapsamı yeterli ve uygundur" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan toplam müfettiş yardımcısının %50'si yazılı sınavla ilgili esasları ve soruların dağılım oranlarını yeterli bulmakta ve bu konuda bir değişikliğe gerek görmemektedir. Buna karşın lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının 6'sı, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 4'ü, "yazılı sınavın kapsamı gereğinden fazla geniş tutulmaktadır ve kapsam daraltılmalıdır." şeklinde görüş belirtmişlerdir.

"Özel alan bilgisinin oranı artırılmalı, sorular bilgiyi yorumlama, analiz, sentez düzeyini belirleyecek nitelikte olmalıdır" şeklinde görüş belirtenlerin ise, 5'i lisansüstü, 3'ü lisans düzeyinde öğrenime sahiptir. Bu bulgular incelendiğinde, genel olarak müfettiş yardımcılarının yazılı sınavla ilgili esasları yeterli gördüğü, ancak kapsamın daha dar tutulması ve özel alan bilgisi sorularının artırılarak, soruların daha çok bilgiyi yorumlama, analiz, sentez düzeyinde olması gerektiği yönünde

görüş belirttiği görülmektedir. Bu bakımdan soruların yaratıcılık, hızlı ve doğru karar verme ve bilgiyi yorumlama çerçevesinde şekillenmesi daha doğru olacaktır. Çünkü, öncelikle kritik değer taşıyan unsur, müfettiş adaylarının sınavda sorulara yönelik sahip olduğu bilgi düzeyi değil, bilgiyi yorumlama, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve problem çözüme becerilerine sahip olma düzeyidir.

3-Sözlü Sınavın Yapılması ve İçeriği Konusundaki Görüş ve Öneriler

Bu başlık altında ilköğretim müfettiş yardımcılarının yazılı sınavda başarılı olanların katılabildiği sözlü sınava ilişkin görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

Çizelge 4. Sözlü Sınava İlişkin Görüş ve Öneriler

3- Sözlü sınav yapılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? (Nesnelliğe ilişkin görüşler. Soru ve değerlendirme alanlarının niteliğine ilişkin görüşler)	LİSANS ÜSTÜ	LİSANS
	f	f
- Sözlü sınav nesnel değildir	15	6
- Sorular açık uçlu ve yoruma dayalı olabildiği için nesnel değerlendirme güçtür.	6	5
- Sözlü sınav ile ilgili ayrıntılı ölçütler geliştirilmelidir.	5	3
-Sözlü sınav soruları ve içerik davranış, tutum, düşünme ve ifade becerilerini belirleyecek nitelikte olmalıdır.	7	5
-Sözlü sınav gereksizdir ve kaldırılmalıdır.	4	2
-Sözlü sınav mutlaka yapılmalıdır.	8	7
- Sözlü sınavda adaylar, belirlenecek alanla ilgili bir sunum yaparak değerlendirilmelidir.	4	
-Sözlü sınav soruları bilgi düzeyindedir ve nitelikleri düşüktür.	3	
-Nesnelliği sağlamak amacıyla, sözlü sınavlar sesli ve görüntülü olarak kayıt altına alınmalıdır.	2	
- Herhangi bir fikrim yok.		4
GÖRÜŞLER TOPLAMI	54	32

Yönetmelikte mevcut olan sözlü sınav ve uygulanması konusundaki görüşler incelendiğinde, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılardan 15'i ve lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların 6'sı "sözlü sınav nesnel değildir" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Özellikle lisansüstü öğrenime sahip müfettiş yardımcılarının büyük oranda (% 83.33) sözlü sınavın objektif olmadığı yönünde görüş beyan etmesi oldukça dikkat çekicidir. Sözlü sınavın objektif olmadığı yönünde görüş belirten müfettiş yardımcılarının, araştırmaya katılanların yaklaşık %62'sini oluşturduğu düşünüldüğünde, söz konusu algının oldukça önemli bir soruna işaret ettiğini söylemek mümkündür. Objektif olamamasının en önemli nedenini, "soruların açık uçlu ve yoruma dayalı olması" şeklinde ifade eden toplam müfettiş yardımcısı araştırmaya katılanların yaklaşık %33'ünü oluşturmaktadır. Objektifliğin sağlanmasında "sözlü sınav ile ilgili ayrıntılı ölçütler geliştirilmelidir" diyen toplam müfettiş sayısı ise 8'dir. Benzer şekilde lisansüstü öğrenime sahip 2 ilköğretim müfettiş yar-

dımcısı sözlü sınavın objektif olmasını sağlamada bir tedbir olarak “nesnelliği sağlamak amacıyla, sözlü sınavlar sesli ve görüntülü olarak kayıt altına alınmalıdır” şeklinde farklı bir öneride bulunmuşlardır. Sözlü sınavın yapılaş şekline ilişkin bir diğer özgün öneri aynı şekilde lisansüstü öğrenim düzeyine sahip 4 ilköğretim müfettiş yardımcısının “sözlü sınavda adaylar, belirlenecek alanla ilgili bir sunum yaparak değerlendirilmelidir” şeklindeki görüşüdür. İlköğretim müfettişlerinin seçilmesinde önemli bir aşamayı oluşturan sözlü sınavın objektif bir takım standartlara oturtulması oldukça önemlidir. Çünkü, ilköğretim müfettişliği daha çok kişisel yeterlik ve yetenekler, insan ilişkileri, sosyal ve zihinsel becerilere dayalı çalışmaları gerektiren bir meslektir.

Kişisel özellikler ile mesleki etkililiği belirlemeye yönelik araştırmalarda, kişisel özelliklerin yönetsel etkililiği önemli ölçüde belirlediği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, seçme sürecinde mesleki bakımdan zeka, sağlık, yaratıcılık, kararlılık, dürüstlük, esneklik, girişkenlik, güvenilirlik, bilgi ve beceri gibi yeterlikler rol oynamalıdır (Başar, 1998, 93). Aksi takdirde, objektif olmadığına inanılan bir sözlü sınav mesleki saygınlık ve güvenilirliği de önemli ölçüde olumsuz etkileyecektir. Bu bakımdan ilköğretim müfettiş yardımcılarının da önerileri dikkate alınarak, ilgili yönetmelikte sözlü sınavın nesnel bir takım standartlara kavuşturulmasını sağlayacak çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Sözlü sınavın kaldırılması gerektiğini düşünenler araştırmaya katılan müfettiş yardımcılarının sadece %18’ini oluştururken, sözlü sınavın mutlaka yapılması gerektiğini düşünenler, araştırmaya katılanların % 44’ünü oluşturmaktadırlar. Ağırlıklı olarak kişisel yetenek ve sosyal becerilerin önem kazanması, ilköğretim müfettişlerinin seçilmesinde sözlü sınavı zorunlu kılmaktadır. Bu bakımdan müfettiş yardımcılarının ağırlıklı olarak sözlü sınav uygulamasının devam etmesi ancak, çeşitli tedbir ve çalışmalarla daha objektif bir niteliğe kavuşturulması gerektiği görüşünde olduklarını söylemek mümkündür.

Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının 3’ü, “sözlü sınav soruları bilgi düzeyinde ve nitelikleri düşüktür” şeklinde görüş belirtirken, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının 7’si, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 5’i “sözlü sınav soruları ve içerik; davranış, tutum, düşünme ve ifade becerilerini ölçecek nitelikte olmalıdır” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşleri, yönetmelik çerçevesinde yapılacak değişikliklerin sözlü sınavı daha objektif kriterlere bağlayacak ve sözlü sınav sorularının niteliğini yükseltecek çalışmaları kapsaması gerekmektedir şeklinde yorumlanabilir.

4-Hizmetçi Eğitim ve Görev Başında Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüş ve Öneriler

Yarışma sınavında başarılı olan müfettiş yardımcılarının, atamaları yapıldıktan sonra katıldıkları hizmetçi eğitim ve görev başında yetiştirme sürecine ilişkin görüş ve önerileri çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5. Hizmetiçi Eğitim ve Görev Başında Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüş ve Öneriler

4- Müfettiş yardımcıları, hizmetiçi eğitim ve bu eğitimde başarılı olanların katılacağı görev başında yetiştirme olmak üzere 3 yıllık sürede yetiştirilir. Yetiştirme sürecine ilişkin genel görüşleriniz nelerdir? a) Hizmetiçi eğitimin ve yönetmelik çerçevesinde belirlenen konu alanlarının yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? b) Görev başında yetiştirme eğitiminin yeterliliği ve niteliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? c) Mezuniyete göre, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi veya eğitim yönetimi ve denetimi bölüm/anabilim dalından mezun ya da bu alanlarda yüksek lisans veya doktora yapanlara 120, diğer alan mezunlarına verilen 240 saatlik hizmetiçi eğitimde yapılan farklı uygulama hakkında ne düşünüyorsunuz?	LİSANSÜSTÜ	LİSANS
	f	f
a- Hizmetiçi eğitimde konu alanları ve kapsam gereksiz şekilde çok geniş tutulmuştur. İçerik ve planlama zayıf, yeterince verimli olduğunu düşünmüyorum.	14	9
a- Hizmetiçi eğitimde yönetmelikte geçen ders ve konu alanları esas alınmamaktadır.	4	
a- Hizmetiçi eğitimde teorik bilgidен ziyade uygulamaya ağırlık verilmelidir.	6	3
a- Hizmetiçi eğitim görev başlamadan önce ve göreve hazırlayıcı nitelikte verilmelidir.	9	
a- Müfettiş yardımcılığı sürecinde belirli periyotlarla hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmelidir.	3	
a- Hizmetiçi eğitimde konu alanları ve ders sayıları yeterli, ancak uygulamada verim düşüktür.	2	
b- Görev başında yetiştirmede rehber müfettiş uygulaması yetiştirme bakımından yeterli ve verimli bir uygulamadır.	2	6
b- Görev başında yetiştirme süreci yeterince işlevsel ve verimli geçmemektedir. Model alma ve deneyim yoluyla öğrenme hakimdir.	15	5
b- İlköğretim müfettiş yardımcıları yurt dışına gönderilerek yetiştirmeleri ve deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.	4	3
c- Hizmetiçi eğitimin süresi yeterlidir.	3	2
c- EYTP alanında lisans ve lisansüstü öğrenim görenlere yarı sürede hizmetiçi eğitim verilmesi uygundur.	14	5
c- EYTP alanında lisans veya lisansüstü öğrenim görenlere yarı sürede hizmetiçi eğitim verilmesi uygun değildir. Aynı kapsamda hizmetiçi eğitim verilmelidir.		4
GÖRÜŞLER TOPLAMI	69	37

Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarında 14'ü, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 9'u, "hizmetiçi eğitimde konu alanları ve kapsam gereksiz şekilde çok geniş tutulmuştur. İçerik ve planlama zayıf, yeterince verimli olduğunu düşünmüyorum" görüşünü ifade etmişlerdir. Oran olarak ele alındığında hizmetiçi eğitimi içerik, planlama ve uygulama bakımından yeter-

siz gören müfettiş yardımcılarının oranı %67.64 ile oldukça yüksek düzeydedir. Ayrıca, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının 6'sı, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 3'ü, "hizmetiçi eğitimde teorik bilgiden ziyade uygulamaya ağırlık verilmelidir" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yıldırım'ın (2007, 726), ilköğretim müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesine yönelik yapılan hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırmada hizmetiçi eğitime ilişkin müfettiş yardımcılarının görüşlerinde benzer bulgulara rastlanmıştır. İlköğretim müfettiş yardımcıları, aldıkları hizmetiçi eğitimde amaca ulaşma ve hizmetiçi eğitimin değerlendirilme düzeyini yetersiz görmüşlerdir. Bu bakımdan hizmetiçi eğitimin konuları yeniden gözden geçirilerek düzenlenmeli, daha nitelikli bir planlama ve uygulama ile verim yükseltilmelidir.

Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının 9'u "hizmetiçi eğitim göreve başlamadan önce ve göreve hazırlayıcı nitelikte verilmelidir" görüşündedirler. Hizmetiçi eğitim programı göreve başladıktan sonra (ortalama 6-12 ay sonra) verildiği için müfettiş yardımcıları açısından yeterince işlevsel olmamaktadır. Zira, özellikle mesleğe girişle birlikte, meslek ve kurum kültürü ve mesleğin ana ilkeleri konusunda bilgiye duyulan ihtiyaç çok daha fazla olmaktadır. Mesleğin ilk günlerindeki heyecan ve ilgi, verilecek eğitimin verimliliğini arttıracaktır. Bu bakımdan verilecek eğitimin mesleğe girişte ve meslek kültürü ile temel becerileri kazandıracak şekilde verilmesi, yönetmelikte bunun daha açık ve sınırları belirli şekilde kayıt altına alınması gerekmektedir.

İlgili yönetmelik gereğince, ilköğretim müfettiş yardımcılarının 3 yıl yardımcılık süresince görev başında yetişmeleri esastır. Görev başında yetiştirmeye ilişkin yönetmelik maddelerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerine göre, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının 15'i, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 5'i "görev başında yetiştirme süreci yeterince işlevsel ve verimli geçmemektedir. Model alma ve deneyim yoluyla öğrenme hakimdir" görüşündedirler. Özellikle 3 yıl gibi uzun bir süreyi kapsayan görev başında yetiştirme eğitiminin yeterince işlevsel olmaması, üzerinde düşünülmesi ve gerekli tedbirlerin alınması gereken bir konudur. Söz konusu sürenin yönetmelik çerçevesinde işleyiş ve eğitim süreci bakımından daha sistematik ve etkili, hizmetiçi eğitim, bilimsel yayın, araştırma ve çeşitli projeler hazırlama gibi çalışmalarla daha verimli şekilde geçirilmesi önem taşımaktadır. Zira, müfettiş olarak atanan adayların, mesleğe başladıktan sonra tâbi oldukları bir yetiştirme sistemi ve belirli bir program bulunmamaktadır. Bu bakımdan mesleki yetiştirme açısından oldukça önem taşıyan hizmetiçi eğitimin nitelik bakımından belirli bir standarda kavuşturulması ve görev başında yetiştirme sürecinin daha etkili şekilde planlanması müfettiş yetiştirmede kritik önem taşımaktadır.

Mezuniyete göre, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi veya eğitim yönetimi ve denetimi bölüm/anabilim dalından mezun ya da bu alanlarda yüksek lisans veya doktora yapanlara 120, diğer alan mezunlarına verilen 240 saatlik hizmetiçi eğitimde yapılan farklı uygulamaya ilişkin görüşler incelendiğinde, yönetmeliğin ilgili maddesinin mevcut haliyle kalması gerektiğini düşünenlerin 14'ü lisansüstü, 5'inin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Söz konusu alanda lisans ve lisansüstü öğrenim görenlerin aynı sürede hizmetiçi eğitim alması gerektiğini ifade edenler, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanlardan sadece 4 kişidir. Buna göre, mevcut uygulamanın devam etmesi ve ilgili yönetmelik maddesinin yürürlükte kalmasından yana olanlar, lisansüstü öğrenime sahip müfettiş yardımcılarının yaklaşık

% 78'ini, lisans düzeyinde öğrenime sahip müfettiş yardımcılarının ise %31'ini oluşturmaktadır.

5-Yeterlik Sınavının Konu ve Puan Değerleri Hakkındaki Görüş ve Öneriler

Bu başlık altında, ilköğretim müfettiş yardımcılarının üç yıllık yetiştirme süreci sonunda, ilköğretim müfettişi olarak atanabilmeleri için başarılı olmaları gereken yeterlik sınavına ilişkin görüş ve önerileri verilmiştir.

Çizelge 6. Yeterlik Sınavının Konu ve Puan Değerlerine İlişkin Görüş ve Öneriler

5- Üç yıllık yetiştirme süreci sonunda yapılan yeterlik sınavının konu ve puan değerleri hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir? (Yeterlik sınav konuları ve puan değerleri: a) Mevzuat ve uygulamaları %25, b) İnceleme ve soruşturma %25, c) Mesleki yardım, rehberlik ve iş başında yetiştirme ile teftiş %40, d) Genel kültür %10)	LİSANS ÜSTÜ	LİSANS
	f	f
a- Mevzuat ve uygulamalarındaki oran daha düşük olmalıdır.	3	
a- Genel kültür alanındaki sorular yerine eğitim bilimleri ve eğitim programları ile ilgili alanlardan soruların sorulması daha uygundur.	6	3
- Herhangi bir fikrim yok.		4
- Konu dağılımı oranlarını ve alanları yeterli ve uygun buluyorum.	12	9
- Müfettiş yardımcıları, yeterlik sınavında sadece aldıkları hizmetiçi eğitim ve yetiştirme sürecinde muhatap oldukları konulardan sınava tabi tutulmalıdırlar.		3
GÖRÜŞLER TOPLAMI	22	19

Müfettiş yardımcılarını üç yıllık yetiştirme süreci sonunda yeterlik sınavına tâbi tutulmaktadır. Yeterlik sınavına ilişkin görüşler incelendiğinde, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının 12'si, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 9'u, "konu dağılımı oranlarını ve alanları yeterli ve uygun buluyorum" görüşündedirler. Dolayısıyla ilköğretim müfettiş yardımcılarının yaklaşık olarak %62'si mevcut yönetmelik maddesinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip ilköğretim müfettiş yardımcılarının 6'sı, lisans düzeyinde öğrenime sahip olanların ise 3'ü "genel kültür alanındaki sorular yerine eğitim bilimleri ve eğitim programları ile ilgili alanlardan soruların sorulması daha uygundur" görüşünü dile getirmişlerdir.

6-İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Diğer Görüş ve Önerileri

İlköğretim müfettiş yardımcılarının, müfettiş seçme, yetiştirme ve teftiş sistemine ilişkin genel görüşleri ve önerileri çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Diğer Görüş ve Öneriler

6- Diğer Görüş ve Öneriler:	LİSANS ÜSTÜ	LİSANS
	f	f
- Müfettişlerin mesleki rollerinin en önemli boyutunu oluşturan rehberlik ve iş başında yetiştirme fonksiyonel değildir. Eğitimde teftiş, sistem ve işlev olarak yeniden düzenlenmelidir. Yeni bir denetim modeline ihtiyaç duyulmaktadır.	3	5
- Müfettişlere alanlarında lisansüstü öğrenim görme imkânı tanınarak mesleki yeterliklerinin yükseltilmesi konusunda çalışmalar yapılmalıdır.	2	2
- İlköğretim müfettişliği, uzmanlık bilgisi ve formasyonu gerektirmesinden dolayı sürekli öğrenme, yetişme ve yenilenme zorunluluk arz etmektedir. Bu bakımdan bakanlık tarafından yeterli imkân ve motivasyonu sağlayacak çalışmalar yapılması oldukça önemlidir.	1	
- Branş bazında rehberlik ve teftiş esas olmalıdır. Uzmanlaşma ve işlevselliğin sağlanması bakımından oldukça önemlidir.	1	
- Mesleki bakımdan cazibe, saygınlık, etkililik ve mesleki doyum düşük, tükenmişlik düzeyi oldukça yüksektir.	1	
- Müfettiş yardımcılığı sürecinde teorik ve uygulamalı olarak nitelikli bir yetiştirme imkânı sağlanmalıdır. Süreçte, yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile eleme ve meslekten çıkarma imkanı bulunabilmelidir.	1	
- Müfettişlerin özlük hakları konusunda iyileştirmeler yapılmalıdır.	1	
- Müfettişlerin yabancı dil öğrenmeleri sağlanarak yurt içi kurslar ve yurt dışı çalışmalarla mesleki bakımdan yetişmeleri sağlanmalıdır.	1	
- Bütün müfettişlerin en az lisansüstü eğitime alınması ve müfettişliğin bir uzmanlık alanı olarak kabul görmesinin sağlanması gerekmektedir.		1
GÖRÜŞLER TOPLAMI	11	8

Lisansüstü öğrenime sahip müfettiş yardımcılarını bu bölümde 11 görüş ifade ederken, lisans düzeyinde öğrenime sahip ilköğretim müfettişleri 8 görüş dile getirmişlerdir. Bu çerçevede, dile getirilen görüş ve önerilerden bazıları şunlardır: 1- Müfettişlerin mesleki rollerinin en önemli boyutunu oluşturan rehberlik ve iş başında yetiştirme fonksiyonel değildir. Eğitimde teftiş, sistem ve işlev olarak yeniden düzenlenmelidir. Bu bakımdan yeni bir denetim modeline ihtiyaç duyulmaktadır. 2- Müfettişlere alanlarında lisansüstü öğrenim görme imkânı tanınarak mesleki yeterliklerinin yükseltilmesi konusunda çalışmalar yapılmalıdır. 3- Branş bazında rehberlik ve teftiş esas olmalıdır. Uzmanlaşma ve işlevselliğin sağlanması bakımından bu oldukça önemlidir. 4- Müfettişlerin yabancı dil öğrenmeleri sağlanarak yurt içi kurslar ve yurt dışı çalışmalarla mesleki bakımdan yetişmeleri sağlanmalıdır. 5- Bütün müfettişlere en az lisansüstü öğrenim görme imkânının sağlanması ve müfettişliğin bir uzmanlık alanı olarak kabul görmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Görüş ve öneriler incelendiğinde, teftişin yeniden yapılması, müfettiş yeterliklerinin artırılması, uzmanlaşmaya yönelik çalışmalarla müfettişlerin yurt içi ve yurt dışı eğitim ve yetiştirme programları ile sürekli bir gelişim süreci içerisine girmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Elde edilen görüşler, genel olarak müfettiş yardımcılarının, yeniden yapılması ve mesleki gelişim bakımından istekli ve talep içerisinde oldukları yönünde önemli veriler sunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim müfettiş yardımcıları, müfettiş yardımcılarının EYTP alanında yüksek lisans derecesine sahip olanlar arasından seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Mevcut uygulamada fakültelerin EYTP alanından mezun veya bu alanda yüksek lisans veya doktora yapmış olanlar için üç yıl öğretmen veya yönetici olarak çalışanlar müfettiş yardımcılığına başvurabilmektedirler. Müfettiş yardımcıları bu üç yıllık sürenin yetersiz olduğunu ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olanların en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olması gerektiği görüşündedirler.

İlköğretim müfettiş yardımcıları, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'ndeki, müfettiş yardımcılığı sınavına başvurabilmek için "müfettiş yardımcılığı yarışma sınavının açıldığı yılın Ocak ayının birinci gününde 40 yaşını doldurmamış olmak" koşulunu; 45 yaşını doldurmamış olmak şeklinde değiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yazılı sınavın kapsamı ve bu konudaki görüşler incelendiğinde ise, araştırmaya katılan müfettişlerin yarısı, yazılı sınavın kapsamı ve uygulanmasına ilişkin bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığını ifade etmişlerdir. Ancak, müfettiş yardımcıları, yazılı sınavın kapsamının gereğinden fazla geniş tutulduğunu ve sınav sorularının ağırlıklı olarak özel alan bilgisine yönelik, bilgiyi yorumlama, analiz, sentez ve yaratıcılık gerektiren niteliklere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sözlü sınavla ilişkin görüş ve öneriler incelendiğinde, müfettiş yardımcılarının yaklaşık % 62'si sözlü sınavın objektif olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak bu görüşe rağmen sözlü sınavın kaldırılması gerektiğini ifade edenlerin oranı sadece % 14'tür. Müfettiş yardımcılarının önemli bir kısmı sözlü sınavın mutlaka yapılması ancak, objektif ölçütler ve uygulamalarla nesnellığın sağlanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Müfettiş yardımcılarının, hizmetiçi eğitim ve görev başında yetiştirmeye dair mevcut yönetmelik ve uygulamalara ilişkin sorulara yönelik görüşleri ise şöyledir. İlköğretim müfettiş yardımcılarının büyük bölümü, yönetmelik gereği katılmak zorunda oldukları hizmetiçi eğitimi, içerik, planlama ve uygulama bakımından yetersiz bulmaktadırlar. Müfettiş yardımcıları ağırlıklı olarak hizmetiçi eğitimin teorik olmaktan çok uygulamaya yönelik olarak ve göreve henüz başlamadan önce verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Görev başında yetiştirme uygulamasının da aynı şekilde yeterince işlevsel olmadığı, deneyim ve model alma yoluyla yetişmenin hakim olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Müfettiş yardımcıları, üç yıl süren yardımcılık süresi sonunda yapılan yeterlik sınavının konu ve puan dağılımını büyük oranda yeterli görmekteyiz. Bununla birlikte, bazı müfettiş yardımcıları, yeterlik sınavının konu alanları içerisinde yer alan genel kültür soruları yerine eğitim bilimleri ve özelden eğitim programlarına yönelik soruların sorulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

◆ **Abdurrahman Ekinci**

Sorulara ilaveten ilköğretim müfettiş yardımcılarının müfettiş seçme, yetiştirme ve teftiş sistemine ilişkin genel görüşleri sorulduğunda, müfettişlikte mesleki doyumun düşük, tükenmişliğin yüksek olduğunu, mevcut hâli ile teftiş ve rehberliğin işlevsel olmadığını, sistemin yeniden yapılanması gerektiğini ve yeni bir denetim modeline ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, müfettişlere yönelik lisansüstü öğrenim vb. imkânlarla kendilerini yetiştirmeleri imkânının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu bulgular ışığında, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde müfettiş seçme ve yetiştirmeye, ayrıca denetimin ve denetçinin etkililiğini sağlamaya yönelik olarak yapılacak çalışmalar için aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- İlköğretim müfettiş yardımcılarının EYTP alanından yüksek lisans yapmış öğretmen veya yöneticiler arasından seçilmesi gerekmektedir.
- EYTP alanından mezun, veya bu alanda lisansüstü eğitim görenlerin en az beş yıl öğretmen veya yönetici olarak çalışmış olmaları koşulu getirilmelidir.
- Halen müfettiş yardımcılığı sınavına başvuruda uygulanan 40 yaş sınırının, 45'e yükseltilebilir.
- Müfettiş yardımcısı seçmede, okul yöneticiliği yapmış olanlara öncelik verilebilir.
- Sözlü sınavda nesneliliğin sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla, nesnel ölçütlerin belirlenmesi, soruların daha net cevaplar gerektirmesi, sözlü sınavın görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınması daha uygun olacaktır.
- Müfettiş yardımcılığı eğitiminin önemli bir aşaması olan hizmetiçi eğitimin içerik, planlama ve uygulama bakımından niteliğinin artırılması, söz konusu eğitimin mesleğe girişle birlikte ve mesleğe hazırlayıcı şekilde verilmesi gerekmektedir.
- Müfettiş yardımcılığında görev başında yetiştirmenin daha etkili, planlı ve ayrıntılı aşamaları ile sürece yayılarak, belirli periyotlarla yapılacak eğitim ve sınav uygulamaları ile daha verimli geçirilmesi sağlanmalıdır.
- İlköğretim müfettişlerine ve yardımcılara lisansüstü öğrenim ve yurt içi, yurt dışı eğitim programları ile imkanlar sağlanarak kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri teşvik edilmelidir.
- Eğitimde denetim ve rehberlik, yapı ve işleyiş olarak yeniden düzenlenmelidir. Bu çerçevede yeni bir denetim modeli üzerinde çalışılması önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Başar, Hüseyin (1998). **Eğitim Denetçisi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bozkurt, E. ve Karabıyık, İ. (2003). Türk Millî Eğitim Denetim Sistemi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. **Türk Millî Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu**. (Der. Alim Başaran, Emine Bozkurt) Tem-Sen Yayınları No:1, ss. 119-129, Ankara.
- Hsu, S-H. and Chan, T. (1994). A Study of Inspection Performance and the Personality of Quality Inspectors. **International Journal of Quality & Reliability Management**. Vol. 11 No. 5, pp. 55-65.
- Kaya, Y. K. (1979). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma**, Nüve Matbaası, Ankara.
- M.E.B.(1979). Teftiş Sistemi Çalışma Grubu Raporu. **Türk Millî Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu**. (Der. Alim Başaran, Emine Bozkurt) Tem-Sen Yayınları No:1, ss. 192-220, Ankara.
- Matthews, P. ve diğerleri (1998). Aspects of the Reliability and Validity of School Inspection Judgements of Teaching Quality. **Educational Research and Evaluation**. Vol. 4, No. 2, pp. 167-188.
- MEB (1969). **İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği**. Tebliğler Dergisi, Sayı 1580.
- MEB (1999). **İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği**. 13.08.1999 Tarih ve 23785 Sayılı Resmî Gazete.
- Resmî Gazete (1982). **Hizmetiçi Eğitimi Yolu İle İlköğretim Müfettişi Yetiştirilmesi Hakkında Yönetmelik**. Sayı: 17909.
- Taymaz, H. (1997). **Eğitim Sisteminde Teftiş**, TAKAV Matbaası, Ankara.
- Yalçınkaya, M. (2003). Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Bütünleştirilmesi. **Türk Millî Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu**. (Der. Alim Başaran, Emine Bozkurt) Tem-Sen Yayınları No:1, ss. 74-89, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. (2007). İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 16. Sayı, ss. 715-728.
- Yıldırım, İ. ve Koçak, Ş. (1994) "Eğitim Denetiminde İlköğretim Müfettişleri, Yetiştirilme ve Sorunları." Erişim Tarihi: 4 Mayıs 2005.
- http://www.cu.edu.tr/insanlar/semseddin/ilkogretim_mufettisleri.htm

EVALUATING THE VIEWS OF ASSISTANT SUPERVISORS OF PRIMARY SCHOOLS ON THE TRAINING AND SELECTION PRINCIPLES OF SUPERVISORS

Abdurrahman EKİNCİ*

Abstract

This study was performed in the aim of evaluating the views and suggestions of assistant supervisors of primary schools on the current applications related to the training and selection principles of primary school supervisory boards statutes. In this study, a semi-structured interview form was used that was prepared based on the training and selection rules of the statutes in question. The population of this study consists of 319 assistant supervisors of primary schools that were appointed to this position at 2007. The sample of this study consists of 34 assistant supervisors from this population who accepted to participate in this study voluntarily. Data of this study were interpreted through frequencies and percentages. As a result of this study, some views and suggestions were offered related to the training and selection of primary school supervisors.

Key Words: Supervision, supervisor selection, supervisor training

* Assistant of Primary School Inspector, Yozgat.

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİN BİREYE VE TOPLUMA KAZANDIRDIKLARI VE TOPLUMUN BEKLENTİLERİ

Hakan Şevki AYVACI*

Salih AKYILDIZ**

Özet

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, Türkiye’deki bazı üniversitelerin fakülte ve yüksek okullarında zorunlu veya seçmeli ders olarak okutulmakta iken, Yükseköğretim Kurulu tarafından Eğitim Fakültelerinin programlarının güncellenmesi amacıyla başlatılan çalışmalar kapsamında 2006 yılından itibaren zorunlu ders haline getirildi. Bunu sonucu olarak sözü edilen ders eğitim fakültemizin tüm programlarında okutulmaya başlandı. Ders etkinlikleri fakültedeki sınıf ortamından ziyade bizzat toplumun içerisinde uygulamalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu çalışma ile topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını, kazanımlarını ve topluma hizmet alanında hizmet veren kurum ve kuruluşların amaçlarını ve işlevlerini ortaya çıkarmak, toplumun ihtiyaçlarını ve üniversiteden beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, öğrencilere 20 sorudan oluşan bir anket ve toplumsal hizmet kuruluşlarının yöneticileriyle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlarla yürütülmüştür. Anket ve mülakat sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda toplumun üniversitelerden, ihtiyaçları kapsamında, beklentilerinin olduğu ve üniversite toplum ilişkisinin güçlendirilmesi gerektiği, bu dersi alan öğrencilerin de olumlu tutum ve davranış geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Toplum, üniversite, sivil toplum, hizmet

Giriş

Üniversiteler bilimsel gelişmelerin ve özgür düşüncenin geliştiği, sorgulamanın, tartışmanın öğretildiği, eleştirme gücünün kazandırıldığı, aklın batıl zihniyete üstünlüğünün ortaya konduğu, topluma da bu becerileri kazandırmaya çalışan eğitim kurumlarıdır (Çınar, 2008). 2547 sayılı Yükseköğretim yasasında; “Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu arttırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak, Yükseköğretim Kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline

* Yard. Doç. Dr.; KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.

** Öğr. Gör.; KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.

gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak" (2547 sayılı yasa, Madde: 4), yüksek öğretimin amaçları arasında sayılmıştır.

Bu esaslar dikkate alındığında üniversitelerin topluma karşı belirli amaç bazı görev ve sorumluluklarının olduğu anlaşılmaktadır. Yükseköğretim Kurumlarının 2547 sayılı kanununun 12. maddesinde topluma yönelik görevleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (2547 sayılı yasa, Madde: 12):

- ◆ Toplumun ihtiyaçlarına uygun çeşitli düzeylerde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayım ve danışmanlık yapmak,
- ◆ Ülkenin ihtiyacı olan alanlarda insangücü yetiştirmek,
- ◆ Toplumunun yaşam düzeyini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini söz, yazı ve diğer araçlarla yaymak,
- ◆ Toplumun özellikle sanayileşme ve tarımda modernleşme alanlarında eğitilmesini sağlamak,
- ◆ Ülkenin çeşitli alanlardaki sorunlarını öğretim ve araştırma konusu yaparak toplumun yararına sunmak,
- ◆ Yörelereindeki tarım ve sanayinin gelişmesine ve ihtiyaçlarına uygun meslek elemanlarının yetişmesine ve bilgilerinin gelişmesine katkıda bulunmak,
- ◆ Sanayi, tarım ve sağlık hizmetleri ile diğer hizmetlerde modernleşmeyi, üretimde artışı sağlayacak çalışma ve programlar yapmak, uygulamak ve yapılanlara katılmak,
- ◆ Çevre sorunlarına çözüm getirici önerilerde bulunmak,

Bu bağlamda, üniversitelerin temel işlevi ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda kuruldukları yörenin ve dolayısıyla ülkenin gelişimine katkı sağlamak olmalıdır. Daha çok sosyal ve kültürel alanda; çevre düzenlemesi, farklı ve yeni kültürel, sportif ve topluma faydası olacak eğlence mekânlarının açılması, farklı yörelerden gelen insanların sağlıklı iletişim kurmaları ve birbirlerinin kültürlerinden etkilenmeleri ve yöre halkıyla düzeyli ilişkileri sonucunda o yörenin sosyo-kültürel alanda gelişmesine ve değişmesine de katkıları vardır.

Üniversite sadece bilgiyi üreten ve insanı bilgiyle donatan bir kurum değil, aynı zamanda etkileşim içinde bulunduğu toplumu kültürel alanlarda etkileyen, değiştiren ve yönlendiren kurum özelliğindedir (Nas, Çelik, & Gültekin, 2008).

Üniversiteler öncelikle yöre halkına eğitim ve öğretim hizmetleri vermelidir. Sanatsal faaliyetlerden, kültürel etkinlik ve eğlencelerden, sosyal hizmetlerden sadece üniversite bünyesindeki öğrenciler değil, yöre insanlarının da bu hizmetlerden yararlanması gerekir. Ayrıca bütün ekonomik personel de dâhil olmak üzere üniversite öğrencilerinin yöredeki sivil işlerde toplumla iç içe olup aktif olmaları ve toplum bilinci oluşturma gayreti içinde olmaları gerekir (Nas, Çelik, & Gültekin (2008), Şıhlı, E. (1988).

Bu kapsamda öğrencinin teoriden uygulamaya geçişini öngören yeniden yapılandırıcılıkta temel hedef bilginin öğrenci tarafından yapılandırılıp hayata geçirilmesidir. Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği,

bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine ve üretilen bilgiyi kullanmaya dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarının dayandığı teorik alt yapının ezberci ve katı bir anlayışı değil, yapılandırmacı ve uygulamalı bir anlayışı esas alması gerektiğini savunmaktadır (Çepni ve Çil, 2009).

Bu esaslar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye de yapılandırma temelinde dayanan köy enstitüleri karşımıza çıkmaktadır. Köy Enstitülerinde bölgenin kültüründen sosyal hayatına, tarımdan sanata her tür duruma araştırılıp öğretim programları bu şekilde düzenlenmiştir. Köy Enstitüleri sadece öğretmen yetiştiren kurumlar olarak değil çevreyi geliştiren, araştıran o bölgenin kalkınmasında çok büyük katkıları olan kurumlar olarak ortaya çıkmıştır. Bu enstitülerin amacı el ele vererek hep birlikte ülkeyi kalkındırmak için üretken olmak ve hayata birlikte bakmayı öğrenmektir (Kahraman, 2006).

1930'lu yıllarda köylerimiz ekonomik ve sosyo-kültürel açılardan çok kapalıydı ve toplumla ilişkileri çok zayıftı. Özellikle de haberleşmenin olmaması teknik alanda, tarım ve ticaret işlerinde uzmanlaşmayı engellemekteydi. Ülkeyi baştan inşa edecek ve topluma yeni bir yaşam biçimi sunacak olan yeni kuşaklara ihtiyaç vardı.

Bu ihtiyaç doğrultusunda toplumun büyük çoğunluğunu oluşturan köylüler için köy eğitim sisteminin ortaöğretim kısmı olan Köy Enstitüleri o bölgenin sanatsal, toplumsal, tarımsal, kültürel ve sağlık durumunu araştırıp öğretim programlarını ona göre düzenlemişti. Köy Enstitülerinin öğretim programında; eğitim öğrenci merkezli olmalı, üretim için eğitim yapılmalı, her tür etkinlik köyü kalkındırma amacına hizmet etmeli, eğitim sürekli olmalı gibi ilkeler yer almıştır (Ortaş, 2009). Köy enstitülerinin ömrü çok kısa olmasına rağmen ülkeye eğitsel, sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda büyük katkıları olmuştur. Bu enstitülerde uygulanan eğitim metodları ile okuyan, tartışan, sorgulayan hizmetten kaçınmayan, topluma faydalı olmaya çalışan insan tipi yetiştirmek esastır. Yani toplumsal değerlerin oluşturulmasında, benimsetilmesinde ve birçok toplumsal değerlerin sevdirmesinde çok önemli katkıları olmuştur (Ataş, 2000).

Günümüz öğretim programlarında da köy enstitülerinde benimsenen anlayışın özelliklerini taşıyan yeniden yapılandırmacılık kavramı karşımıza çıkmaktadır. Yeniden yapılandırmacı eğitim anlayışında yeni programların en önemli özellikleri uygulamaya yönelik olması, öğrencinin sosyal yönünü geliştirmesi, toplumla etkileşimi güçlendirmesi, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getiren aydın bireyler yetiştirmesidir.

Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarına 'Topluma Hizmet Uygulamaları' adlı yeni bir ders konulmuştur. Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programları için zorunlu olan bu derste öğrenciler toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamaları hedeflenmiştir. Ayrıca bu ders kapsamında öğrencilerin panel, konferans sempozyum gibi etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir (YÖK, 2007).

Öğretme işlevi her şeyden önce toplumsal özelliklere göre belirlenen, canlı, güncel değişimlerden doğrudan etkilenen bir yapıya sahiptir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleğinin büyük oranda toplumsal sorumluluk gerektiren meslek alanlarından biri olması, öğretmenlerin sürekli toplumla iç içe olup topluma yön vererek bütünleşmesi ve toplumsal liderlik işlevini yerine getirme gibi önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının hizmete başlamadan önce bu yönlerini geliştirme amacının güden deneyimler kazanmaları büyük önem taşır. İçinde yaşadığı topluma yabancı olan, toplumu tanımayan, toplumsal sorunlara karşı duyarsız ve çözüm üretemeyen bir öğretmen adayının meslek yaşamında başarılı olması söz konusu değildir.

“Topluma hizmet uygulamaları dersi, bu eksiklikleri öğretmen adaylarına gösterecek, hissettirecek bu tür sorunlara karşı çözümler üretmesini sağlayacaktır. Bu ders sayesinde öğretmen adayı, yurt-okul-kantin veya öğrenci evi-okul-kantin üçgeninden kurtulacaktır. Yine bu ders sayesinde seçilen etkinlik türüne göre yaşlıların, özel eğitime muhtaç insanların sorunlarını, çevre problemlerinin boyutlarını, çocukların sokağa düşme sebeplerini ve buna benzer birçok toplumsal sorunu fark ederek üzerinde düşünecek kendince çözüm yolları üretecektir. Böylece öğretmen adayları toplumun sorunları ile ilgilenme ve bu sorunlara çözüm arama fırsatı bulabilecekler; üniversitelerin asli görevlerinden biri olan topluma hizmet sunma yükümlülüğüne katkıda bulunacaklardır” (Erciyes Üniversitesi, Rehberi, 2008).

Bu bilinçle yola çıkan gönüllü ve aynı düşünceyi paylaşan insanların bir araya gelerek tek bir amaç doğrultusunda hareket etmeleri ve bir kurum adı altında birleşmeleriyle sivil toplum örgütleri oluşmuştur. Sivil toplumun toplumsal sorunların çözüm sürecine yaptığı etki ve katkılar dikkate alınması gereken bir olgudur. Sivil toplum örgütleri toplum içinde toplumsal güven, dayanışma, sorumluluk, toplumsal sorunlara çözüm bulma gibi önemli değerlerin oluşturulmasında rol oynayan bir kurum olarak algılanmalıdır. Yoksulluğun önlenmesinde, demokrasinin gelişip güçlenmesinde, toplumsal sorunlara öncülük etme ve çözüm yolları bulma, ekonomik gelişmenin sağlanması gibi önemli katkıları vardır (Çuhadar, 2008).

Bu araştırma;

- ◆ Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıklarını öğrenmek,
- ◆ Toplumda ne gibi ihtiyaçların olduğunu ve bu ihtiyaçların karşılanabileceği potansiyel güç kaynaklarının farkına varmak,
- ◆ Üniversitelerin topluma hizmet eden kurum ve kuruluşlarla birlikte belirli bir plan ve proje dâhilinde nasıl çalışacağını tespit etmek,
- ◆ Toplumun hizmet kapsamında üniversitelerden ne gibi beklentilerinin olduğunu öğrenmek,
- ◆ ‘Topluma hizmet uygulamaları’ dersi hakkında ilgili kurum ve kuruluşları bilgilendirmek, bu ders hakkındaki görüşlerini, önerilerini ve beklentilerini öğrenmek ve bu alanda çeşitli yollarla toplumla iç içe çalışan sivil toplum örgütlerinin, derneklerin belediyelerin üniversitelerle birlikte yaptığı çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmak gereğiyle yapılmıştır.

Amaç

Topluma hizmet alanında yapılan çalışmaların uygulamaya geçirilmesiyle elde edilen bireysel ve toplumsal kazançları, toplumun ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlar doğrultusundaki beklentilerini, üniversitelerin topluma hizmet alanındaki işlevlerini ve bu alanda hizmet eden okulların, sosyal hizmet kurumlarının, derneklerin ve sivil toplum kuruluşlarının yaptığı çalışmaları ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Yapılan araştırma özel durum çalışmasıdır. Veriler mülakat ve anket yoluyla toplanmıştır. Anket ve mülakatlarda sorulan soruların hazırlanması sürecinde birkaç kişi ile yapılandırılmamış mülakatlar düzenlendi. Buradan elde edilen sonuçlar uzmanlarla tartışıldı ve formlar oluşturuldu. Böylece anket ve mülakatların geçerlilik sorunları çözülmeye çalışıldı.

Çalışma; Rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 70 öğretmen adayıyla ve topluma hizmet alanındaki çalışmalara doğrudan ya da dolaylı olarak katılan 10 okul müdürü, 8 dernek yöneticisi, 4 belediye başkanı ve 7 sivil toplum örgütü yetkilileriyle yürütüldü.

Verilerin toplanması sürecinde yürütülen anket ve mülakatlarda örnekleme; bu kurum ve kuruluşların yetkililerine, yapılan veya yapılacak olan projeler, hizmet edilen toplum kesimlerinin bu çalışmalara bakış açısı, toplumun ihtiyaçları, beklentileri, yapılan çalışmaların bu beklentileri ne derecede karşıladığı; bunun yanında, "topluma hizmet uygulamaları" dersi kapsamında bu dersten ve öğrencilerden ne gibi beklentilerinin olduğu, eğitim fakültesi öğrencilerinin ne tür hizmetlere aktif olarak katılacağı, ders hakkındaki görüş ve önerileri ve bu dersin branşlar açısından değerlendirilmesine yönelik oluşturulan sorular dâhilinde yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır.

Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarına da "topluma hizmet uygulamaları" dersinin onlara ve topluma ne kazandırdığı, bu derste ne derece aktif ve etkili oldukları, dersin hedefleri, derse karşı tutumları, yaptıkları etkinlikler ve toplumla etkileşimleri kapsamında hazırlanan anketler uygulandı.

Veriler betimsel analiz yöntemleri kullanılarak bulgular bölümünde sunuldu. Örnekleme oluşturan bireylerin verdikleri cevaplar genellenerek sunulmaya çalışıldı önemli olduğu düşünülen cevaplar aynen verilmeye çalışıldı. Okuyucuların daha kolay görebilmeleri açısından guruplara ayrılan nitel veriler tablolaştırılarak nicel anlamlar verilerek sunuldu.

Bulgular

Bu bölümde bulgular iki aşamada incelenmiştir. İlk aşamada sivil toplum kuruluşlarının yöneticileri, ilköğretim okullarının idari amirleri ve mahalli idarecilerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen bulgular verilmiştir. İkinci aşamada ise eğitim fakültesi Topluma Hizmet Uygulamaları dersinden sorumlu 3. sınıf öğrencileriyle yapılan anketlerden elde edilen veriler yüzdelik oranlar olarak hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur.

A- Mülakat Sonuçlarına Göre Elde Edilen Bulgular

Aşağıda, yaptığımız mülakatlarda bireylere yöneltilen sorulara verilen cevaplar sınıflandırılarak verilmiştir.

- 1. Soru:** Topluma hizmet uygulamaları dersinden ve öğrencilerden ne gibi beklentileriniz var?
- 2. Soru:** Size göre eğitim fakültesi öğrencileri ne tür hizmetlerde bulunabilir?

Birinci ve ikinci sorulara sivil toplum kuruluşlarının vermiş oldukları cevaplar;

Eğitim sürecini tamamlayan öğretmen adaylarının toplumla olan etkileşimlerinin daha yoğun olacağı bir döneme gireceklerini ve yüksek verim elde edebilmeleri için topluma hizmet adı altında çalışan kurumlarla işbirliği içerisinde olmaları gerektiğini söylemişlerdir. Bu bağlamda; yardıma muhtaç insanlara yapılacak gıda, giyim, barınak gibi maddi kaynakların ulaştırılmasında aracı olma, dini bayramlarda yapılacak bağış ve yardımların toplanıp dağıtılmasında işbirliği içinde çalışma, özellikle toplumda eksikliği çok fazla hissedilen kan bağışı konusunda duyarlılığı artırmak için model olunabileceği belirtilmiştir.

Devletten gerekli desteği görmelerine rağmen eğitim öğretime çok fazla katılım göstermeyen kimsesiz çocuklarla, kitap okuma saatleri düzenleme, okul derslerine yardımcı olma, onların sosyal yönünü geliştirecek gezi, sinema, tiyatro, konser gibi etkinliklere birlikte katılma, topluma uyum konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerle yöre halkına ev ziyaretleri düzenleme gibi etkinliklerle öğrencilere toplumsal yaşama hazırlanma konusunda rehberlik yapılabileceği söylendi.

Gençlerde fiziksel ve ruhsal çöküntüye sebep olan sigara, alkol, uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıklar konusunda toplumu özellikle genç bireyleri bilgilendirme ve bilinçlendirme adına mevcut zararlı davranışların ortadan kaldırılması amacı ile şiir, kompozisyon yarışmaları, resim sergisi ve konser etkinliklerine yönlendirme konusunda özellikle eğitim fakültesi öğrencilerinden tam destek beklediklerini vurgulamışlardır.

Faklı fiziksel engellerinden dolayı toplumsal yaşama ayak uydurmakta zorluk çeken bireylere gazete ve kitap okuma, öğrenim gören engellilere sınavlarında rehberlik etme, sosyal aktivitelere katılma yönünde çekimserlik gösteren bireyler için de sohbet etkinlikleri düzenleme, gelir getiren kaynak olarak görülen dergi ve gazete yayınlama sürecinde dağıtım ve reklâm çalışmalarına katılma gibi etkinliklere öğrencilerin yönlendirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Bireylerin hukuksal, siyasal, ekonomik, kültürel, toplumsal ve fiziksel konununun geliştirilmesi, tüm insan hakları ve özgürlüklerinden yararlanmalarının sağlanması konusunda yapılacak etkinliklere eğitim fakültesi öğrencilerinden bu kuruluşlar aracılığıyla düzenlenen etkinliklere aktif olarak katılabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Atatürk devrimleri ile gerçekleşen hakların korunması, geliştirilmesi,

yaygınlaştırılması ve çağdaş eğitim yoluyla çağdaş insan ve çağdaş topluma ulaşma bilincini aşılarda aktif olabilirler.

Kadın haklarının tanıtılması ve korunması konusunda bütün kuruluşların işbirliği içerisinde çalışarak uzmanlar aracılığı ile bilgilendirme yapılabileceği ve bu çalışmalarda genç öğretmen adaylarının daha verimli çalışabileceklerini bildirdiler.

Doğayı ve hayvanları koruma kapsamında yapılabilecek; hayvanlara sevgi göstermek, sahihsiz hayvanları koruma, barınaklardaki hayvanları gezdirmeye, doğa ve havayalar konulu broşür ve afiş dağıtma, hayvanlarla ilgili sorunların dile getirildiği dilekçelerde imza katılımını sağlama gibi faaliyetlerde rol alabileceklerini ifade etmişlerdir.

Yaşlı bireylerin moral ve motivasyonunu yükseltmek, günlük ihtiyaçlarında onlara eşlik etmek, sohbet ortamları oluşturmak, fotoğraf çekirmek gibi maddi yardımdan çok manevi destek olunabileceği konusunda öğrencilerden duyarlılık beklentilerini ifade ettiler.

Benimsenen yaşam tarzından dolayı ebeveynlerle ergenler arasındaki iletişim kopukluğunun bir ürünü olan cinsel sorunların ve hastalıkların dile getirilememesinin, yetişkinlik döneminden farklı sorunlara temel oluşturacağı söylenmiştir. Belirgin durumlardan olan aile planlaması, ana-çocuk sağlığı, bulaşıcı hastalıklar gibi sağlık sorunlarında bilinçlendirme ve yönlendirme adına broşür, afiş, poster dağıtımında tanıtıcı ve açıklayıcı sunumların yapılmasında akran gruplarının daha etkili olabileceği belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri süre zarfında farklı yönlerini keşfedip geliştirmek ve topluma faydalı işler yapabilmek için çıraklık eğitimi verilen kurumlarda okuma yazma, enstrüman, bilgisayar, el işi, arıcılık, teknik işlerin öğretildiği kurslara katılabilecekleri söylenmiştir.

Birinci ve ikinci sorulara okul yöneticilerinin vermiş oldukları cevaplar;

Üniversitelerin eğitim fakültelerine öğretim programı kapsamında getirilen bu dersin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da uygulanmasını; öğrencinin toplumsal duyarlılığının ve sorumluluğunun artmasında, yaparak yaşayarak yapılan etkinliklerin daha kalıcı öğrenmelere zemin oluşturmasında ve iletişim becerisi yüksek öğrencilerin yetiştirilmesinde tartışılmaz bir öneme sahip olduğu okul amirleri tarafından vurgulanmıştır.

Yaşadıkları çevrede maruz kaldıkları çeşitli toplumsal sorunlara karşı duyarlılığı artan öğrencilerin çözüm üretme çerçevesinde zihinsel becerilerini aktif olarak kullanarak problem çözüme yeterliliklerinin gelişeceğini, böylece eğitim- öğretim sürecinde öğretilen teorik bilgilerin uygulama sahasında da yaşama etkin bir şekilde uygulanacağını ifade etmişlerdir.

Üniversite gençliği topluma rehberlik etme konusunda önemli bir mevkide olduğunu, gençliğin sahip olduğu enerji ile birçok toplumsal problemin çözümünde potansiyel güç kaynağı olabileceği, değişen öğretim programına ayak uyduramayan deneyimli öğretmenlerle bilgi alış verişini yaparak yeni programın benimsenmesinde, çevresel problemlere yönelik sağlık kuruluşlarında ve belediyelerle işbirliği içinde maddi yük getirmeyecek şekilde çalışmalar yapılabileceğini söylemişlerdir.

Birinci ve ikinci sorulara mahalli idarecilerin vermiş oldukları cevaplar;

Mahalli idareciler tarafından çözümünün kolay fakat uygulanmasında sorunlar yaşanıldığı düşünülen atık problemleriyle, göçlerden kaynaklanan uyum sorunlarıyla ve doğal ortamların korunması ve geliştirilmesiyle ilgili projelerin uygulama alanlarında eğitimcilere olan ihtiyaç vurgulanmıştır. Bu bağlamda; iletişim becerilerinin ve problem çözme yeterliliklerinin geliştiği düşünülen eğitim fakültesi öğrencilerinden farklı çözümler üretme ve bunları uygulama aşamasında çeşitli çalışmalara katılmaları istenmektedir.

3. Soru: Toplumsal hizmetleri branş açısından (Fen bilgisi, Sosyal bilgiler, Matematik, Resim, Müzik öğretmenliği) nasıl değerlendirirsiniz?

Üçüncü soruya sivil toplum kuruluşlarının vermiş oldukları cevaplar;

Farklı branşlarda öğrenim gören öğrencilerin daha alt seviyedeki öğrenciler ile çeşitli araştırma, proje gibi etkinliklerde yardımcı olabileceklerini, Müzik öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin özellikle zararlı alışkanlıklar konusunda bilinçlendirme ve bilgilendirme amacıyla konser düzenleme, Fen Bilgisi öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarından çevresel sorunlara yönelik proje destekli çalışmalar beklediklerini, maddi kaynak niteliği taşıyan dergi yayınlamada Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden şiir, kompozisyon, öykü tarzı yazılar beklediklerini bildirmişlerdir. Sağlık alanında yapılacak çalışmalarda bütün branşlarda öğrenim gören öğrencilerden destek beklemelerine rağmen Fen Bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin biyoloji dersi adı altında insanın fizyolojisini öğrendikleri için diğer branşlardan daha etkin olmaları beklenmektedir.

Üçüncü soruya okul yöneticilerinin vermiş oldukları cevaplar;

Eğitim öğretim sürecinde çevre sorunları, toplum ve teknoloji alanlarında öğretim kapsamında bilgilendirilen fen ve teknoloji öğretmenliği öğrencilerinden çevresel atıklar, geri dönüşüm, laboratuvarların kullanılması konusunda öğrencileri bilinçlendirme, okul bahçelerinde ağaçlandırma ve temizleme konularında power point sunumu, konferans gibi etkinlikleri yapabileceklerini belirttiler.

İlköğretim düzeyinde kavratılmasında güçlük çekilen konuların anlaşılabilirliğini yükseltmek için farklı örnekler geliştirilebileceği söylendi. Bunlara örnek olarak sosyal bilgiler öğretmenliğinin ışıklı harita, üçboyutlu materyaller geliştirme, ülkenin fiziki özelliklerinin anlatıldığı pano çalışmaları yapabilecekleri ifade edildi.

Üçüncü soruya mahalli idarecilerin vermiş oldukları cevaplar;

Topluma çevre bilinci konusunda özellikle çöp kültürünü kazandırma, geri dönüşüm konusunda halka öncü olma, sosyal, kültürel ve müzikal anlamda yapılacak etkinliklere katılma, sağlık, doğayı koruma, eğlence kültürü ve yöresel festivallerin düzenlenmesinde branş ayrımı yapmaksızın bütün eğitim fakültesi öğrencilerinin topluma iç içe çalışmaları istenmektedir.

4. Soru: Topluma hizmet uygulamaları dersinin yürütülmesi esnasında ne tür önerileriniz olabilir?

5. Soru: Topluma hizmet uygulamaları dersi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Dördüncü ve beşinci sorulara sivil toplum kuruluşlarının vermiş oldukları cevaplar;

Genel olarak dersin gerekliliği konusunda hemfikir olan sivil toplum kuruluşlarının ders hakkındaki önerileri aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- ◆ Uygulamaya yönelik olan bu dersin bireysel olarak yürütülmesinin zor olacağı düşünüldüğü için yapılacak olan her hizmetin bir öğretmen rehberliğinde ekip oluşturularak yürütülmesinin daha yararlı olacağı söylenmiştir.
- ◆ Yapılacak etkinliklerin içeriğine göre hangi alanda çalışma yapılacaksa o alanda uzmanlaşmış bireylerden yardım alınarak dersin işlevselliği artırılması gerektiği söylenmiştir.
- ◆ Bu ders içeriği açısından halkla bütünleşmeyi sağladığı için toplumsal sorunların belirlenmesi ve çözümlenmesinde faydasının olacağı belirtilmiştir.

Dördüncü ve beşinci sınıflara okul yöneticilerinin vermiş oldukları cevapları;

Okul yöneticilerinin de bu derse yönelik düşüncelerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu dersin işlenişine yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- ◆ Öğrencilerin dersin içeriği konusunda çok iyi bilinçlendirilip her öğrencinin en az bir sosyal kulübe yönlendirilmelidir.
- ◆ Öğrencinin ders kapsamında yapacağı etkinlikler için gerekli olan teknolojik araç gereçler ve maddi imkânlar sağlanmalıdır.
- ◆ Yapılan çalışmaların amacına ulaşması için öncelikle öğrencide bir alt yapı oluşturulmalı ve öğrenci öncelikle kendi çevresinde model olmalıdır.
- ◆ Dersin gerekliliğini benimseyen okul yöneticilerin eğitim fakültelerini programına konulan topluma hizmet uygulamaları dersinin içeriğinin daraltılarak ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde de okutulması gerektiğini söylemişlerdir.
- ◆ Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme yönelik bir ders olduğu belirtilmiştir.

Dördüncü ve beşinci sorulara mahalli idarecilerin vermiş oldukları cevapları;

Mahalli idareciler bu sorulara yönelik sadece dersin getirisi olarak insanlarla iç içe olup sosyalleşmek ve sorunlara çözüm üretebilmek adına çok önemli bir ders olduğunu belirtmişlerdir.

B. Tutum Anketi Sonuçlarına Göre Elde Edilen Bulgular

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinden sorumlu 3. sınıf öğrencilerine uygulanan anketle elde edilen veriler yüzdelik oranlar olarak hesaplanarak tablolar halinde bu başlık altında sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencinin toplumdaki aldığı tepkiler ve toplumun beklentileri

Tutum ve Değerler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
4. Soru: Seçtiğim etkinlik ile toplumun büyük bir sorununu ortadan kaldıracığıma inanıyorum.	3	14	30	18	5
13. Soru: Fakültemizin bu ders kapsamında yaptığı aktiviteler toplumdaki sorunların çözümü için yeterli değildir.	20	28	13	8	1
14. Soru: Bu ders sayesinde aslında toplumun eğitim fakültelerinden çok fazla beklentisinin olduğunu gördüm.	9	27	19	14	1
TOPLAM	32	69	62	40	7
%	15,23	32,85	29,52	19,04	3,33

Öğretmen adaylarına uygulanan anketteki 4., 13. ve 14. sorularla öğrencilerin yaptığı etkinlikler sonucunda toplumdaki aldıkları tepkiler ve toplumun beklentileri ölçülmek istenmiştir.

Tablo 1'deki veriler değerlendirildiğinde; 4. soruya 17 öğrencinin katıldığı, 30 öğrencinin kararsız olduğunu, 23 öğrencinin de katılmadığı görülmektedir. 13. soruya 48 öğrencinin katıldığı, 13 öğrencinin kararsız kaldığı, 9 öğrenci katılmadığı anlaşılmaktadır. 14. soruya ise 36 öğrenci katılmış, 19 öğrenci kararsız kalmış, 15 öğrenci katılmamıştır.

İlk kez uygulaması yapılan bu ders kapsamında öğrenciler; seçtikleri etkinliklerle toplumsal sorunların ortadan kaldırılamayacağı konusunda bir eğilim göstermekle beraber daha çok kararsız durumda kaldıkları, fakültemizin ders kapsamında yaptığı aktivitelerin yeterli görmedikleri, topluma hizmet alanında ise gönüllü oldukları sonucuna varılmıştır. Ürettikleri çözümlerin toplumda karşılaşılan sorunlara yetersizliğini keşfeden öğrenciler toplumun öğretmen adaylarından daha üstün ve uygulanabilir nitelikte çalışmalar beklediklerini düşünmektedirler.

Tablo 2. Öğrencinin toplumsal sorunlara ve toplumun beklentilerine bakış açısındaki değişimler

Tutum ve Değerler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
7. Soru: Topluma hizmet kapsamında herhangi bir alanda gönüllü olarak çalışmak beni mutlu ediyor.	21	27	8	10	4
10. Soru: Toplumun eksik yönlerini görmek beni duygusal yönden etkiliyor.	14	30	12	13	1
18. Soru: Bu ders olmasa da ben topluma hizmet alanında çeşitli çalışmalara gönüllü olarak katılıyorum.	13	27	22	8	0
TOPLAM	48	84	42	31	5
%	22,85	40	20	14,76	2,38

Öğretmen adaylarına uygulanan anketteki 7., 10. ve 18. sorularla öğrencilerin; toplumun kendilerinden ne gibi beklentilerinin olduğunu ne derecede farkında oldukları ve ders sayesinde toplumsal beklentilere bakış açılarındaki değişimler ölçülmek istenmiştir.

Tablo 1'deki veriler değerlendirildiğinde; 7. soruya 48 öğrenci katıldığını, 8 öğrenci kararsız kaldığını, 14 öğrenci katılmadığını belirtmiştir. 10. soruya 44 öğrenci katıldığını, 12 öğrenci kararsız kaldığını, 14 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir. 18. soruya 40 öğrenci katıldığını, 22 öğrenci kararsız kaldığını, 8 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincini de geliştirmeyi hedefleyen bu etkinliklerin büyük oranda olumlu düşünce ve davranışları geliştirmeye yönelik olduğu belirtilmiştir. Teoriden çok uygulanabilir nitelikteki faaliyetler sayesinde toplumun eksik ve zayıf yönlerinde haberdar olan öğrencilerin duygusal açıdan da çeşitli değişimlere uğradığı sonucuna varılmıştır. Dersin gerekliliği dışında da toplumsal sorumluluk üstlenme eğilim oranının yüksek olduğu gözlenen anket sonuçlarında kararsız kesiminde önemli bir yüzdeler dilim oluşturduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğrencinin derse karşı tutum ve değerleri

Tutum ve Değerler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Soru: Topluma hizmet uygulamaları dersi bölümüm için faydalı bir derstir.	24	30	5	6	5
8. Soru: Topluma hizmet etmeyi sadece dersin gerektirdiği bir zorunluluk olduğu için yapıyorum.	10	12	7	23	18
11. Soru: Bu dersin uygulamaya yönelik olması diğer derslere ayırdığım zamanın azalmasına neden oluyor.	14	23	11	17	5
12. Soru: Bu dersin sadece eğitim fakültelerinde değil diğer fakültelerde de okutulması gerektiğini düşünüyorum.	36	14	13	3	4
15. Soru: Bu derste hem teorik bilgi almak hem de uygulama yapmak benim geleceğim için hiçbir önem teşkil etmiyor.	5	7	13	27	18
16. Soru: Topluma hizmet uygulamaları dersinin tek dönem okutulmasını önemli bulmuyorum.	10	10	23	21	6
20. Soru: Çok yoğun olduğunu düşündüğüm ders programında böyle bir derse gerek olmadığına inanıyorum.	14	4	11	22	19
TOPLAM	113	93	81	119	75
%	23,06	18,97	16,5	24,2	15,3

Öğretmen adaylarına uygulanan tutum anketindeki 1. , 8. , 11. , 12. ,15. , 16. ve 20. sorularla öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersine karşı olan tutum ve değerleri ölçülmek istenmiştir. Topluma hizmet uygulamaları dersinin branşlar açısından değerlendirilmesinde %77'lik bir oranla dersin yürütülmesi gerektiği desteklenmiştir.

Tablo 1'deki veriler değerlendirildiğinde; 1. soruya 54 öğrenci katıldığını, 5 öğrenci kararsız kaldığını, 11 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir. 8. soruya 22 öğrenci katıldığını, 7 öğrenci kararsız kaldığını, 41 öğrenci katılmadığını belirtmiştir. 11. soruya 37 öğrenci katıldığını, 11 öğrenci kararsız kaldığını, 22 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir. 12. soruya 40 öğrenci katıldığını, 13 öğrenci kararsız kaldığını, 7 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir. 15. soruya 12 öğrenci katıldığını, 13 öğrenci kararsız kaldığını, 45 öğrenci de katılmadığını söylemiştir. 16. soruya 20 öğrenci katıldığını, 23 öğrenci kararsız kaldığını, 27 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir. 20. soruya 18 öğrenci katıldığını, 11 öğrenci kararsız kaldığını, 41 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir.

Teoriye ağırlık verilen bölüm dersleri arasında daha çok etkinlik ve uygulamaya yönelik olan topluma hizmet uygulamaları dersinin diğer derslere ayrılan zamanın azalmasına neden olduğu belirlenmiştir.

Toplumsal duyarlılığı arttırmak ve bilinçli bireyler yetiştirmek adına bu ders sadece eğitim fakültelerinde değil diğer bölümlerde de okutulması gerektiği vurgulanmıştır. Gerekliliği ve katkıları belirlenen topluma hizmet uygulamaları dersinin tek dönemle kalmayıp uzun bir döneme yayılması istenmiştir.

Tablo 4. Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğrenciye kazandırdıkları

Tutum ve Değerler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
2. Soru: Ders kapsamında yaptığım etkinlik sayesinde toplumla iç içe olma fırsatı buldum.	24	26	7	1	2
3. Soru: Bu ders sayesinde toplumda var olan birçok problemden haberdar oldum.	14	28	9	17	2
5. Soru: Bu ders aracılığı ile toplumun güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vardım.	12	28	18	10	2
9. Soru: Bu ders toplumla iç içe olmamı gerektirdiği için iletişim becerilerimi geliştirdi.	15	33	10	9	3
17. Soru: Bu ders aracılığıyla topluma hizmet eden kurum ve kuruluşların çalışmalarını yakından inceleme fırsatı buldum.	14	31	14	9	2
19. Soru: Bu dersin benim topluma olan sorumluluk ve duyarlılığımı arttırdığını düşünüyorum.	19	30	11	9	1
TOPLAM	98	176	69	55	12
%	23,3	41,9	16,4	13	2,85

Öğretmen adaylarına uygulana anketteki 2. , 3. , 5. , 9. , 17. ve 19. sorularla topluma hizmet uygulamaları dersinin öğrenciye kazandırdıkları üzerinde durulmuştur.

Tablo 1'deki veriler değerlendirildiğinde; 2. soruya 50 öğrenci katıldığını, 7 öğrenci kararsız kaldığını, 3 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir. 3. soruya 42 öğrenci katıldığını, 9 öğrenci kararsız kaldığını, 19 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir. 5. soruya 40 öğrenci katıldığını, 18 öğrenci kararsız kaldığını, 12 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir.

9. soruya 48 öğrenci katıldığını, 10 öğrenci kararsız kaldığını, 12 öğrenci de kararsız kaldığını belirtmiştir. 17. soruya 45 öğrenci katıldığını, 14 öğrenci kararsız kaldığını, 11 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir. 19. soruya 49 öğrenci katılığını, 11 öğrenci kararsız kaldığını, 10 öğrenci de katılmadığını belirtmiştir.

Dersin uygulamaları esnasında toplumla iç içe olma fırsatı bulan bireyler toplumun güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak hem çözüm üretme yeterliliklerini geliştirmiş hem de iletişim becerilerini artırma fırsatı bulmuşlardır. Uygulamaları etkin hale getirmek için sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde olan bireyler bu kurum ve kuruluşların çalışmalarını yakından inceleme ve destek olma fırsatı bulmuşlardır.

Sonuç ve Tartışma

Yaşamın içinde edinilen deneyimlerle öğrenmeyi sağlamanın öğrencide kalıcı izler bırakacağı kuşkusuzdur. Üstelik yapılacak çalışmaların yaratacağı manevi doyum öğrencileri her yönden olumlu etkileyebilecektir. Bu amaçlar göz önünde bulundurularak eğitim fakültelerinin öğretim programları kapsamında yeni yer verilen topluma hizmet uygulamaları dersinde yapılacak uygulamalar; gençlere toplumsal sorumluluk duygusunu benimseterek ve çevresini çeşitli alanlarda değiştirebileceğine dair bir güven aşılıyor olarak gençliğin eğitilmesinde önemli yararlar sağlayabilecektir.

Topluma hizmet uygulamaları dersi ile vatandaşlık eğitimi, öğrencilere toplumu anlatmak ve toplum sorunları üzerine konuşabilmek için bir alan açılmaktadır. Toplumsal eğitim ve topluma hizmet uygulamalarının ikisi birlikte düşünüldüğünde dersin, sosyalleşme açısından öğrencilere önemli fırsatlar sunduğu düşünülmektedir. Toplumsal sorunlar ile yüzleşen ve bu sorunlar üzerinde düşünme, çözüm arama ve tartışma olanakları bulan öğrencilerin sosyal tutum ve davranışlarının da bilinçli olarak şekilleneceği sonucuna varılmıştır.

Kendini farklı alanlarda geliştiren öğretmen adaylarının tamamladığı eğitim sürecinden sonraki yaşamında da daha sosyal, toplum sorunlarına daha duyarlı ve çözüm üretme becerisi gelişmiş bireyler olacakları düşünülmektedir.

Mülakat bulguları, öğrencilerde sosyal bilincin temellerinin erken yaşlarda atılması için, topluma hizmet uygulamaları dersinin bilişsel süreçler göz önünde bulundurularak hazırlanan etkinlikler çerçevesinde düzenli olarak uygulamaya konulması gerektiğini göstermektedir.

Toplumun ihtiyaç ve beklentilerine karşı duyarlı olmak, bu sorunlara çözüm üretme sürecinde toplumla iç içe olmak ve sorunlar üzerinde düşünmek aydın bir birey için doğal bir davranıştır. Öğretmen de toplumla iç içe olan, topluma yön veren, sorunlara kayıtsız kalmayan ve yaşadığı toplumun öncüsü niteliğinde olmalıdır. Böylece öğretmenler yaşadığı yörenin yazgısını değiştirmede rol alabilirler. Ancak bunun için öğretmen adaylarının sağlam bilgi ve hayat tecrübelerine dayalı bir alt yapı oluşturmaları, değer ve beceri geliştirmeleri zorunludur.

Örneğin, gelişen ve değişen dünyanın olumsuz yansımaları olarak görülen aile fertleri arasındaki iletişim kopukluğunun, ergenin özel problemlerini ifade etmesinde sıkıntılı bir ortam oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum çağa ayak uyduramayan ebeveynlerle çocuklar arasındaki bağların güçlendirilmesi ve iletişim problemlerinin giderilmesinde öğretmenlere düşün görev ve sorumlulukların önemini vurgulamaktadır. Topluma hizmet uygulamaları dersi, uygulama projeleri ile öğretmen adayının üniversite toplum ilişkisi adı altında gelişmesine katkı verecek çalışma konuları sunabilmelidir. Bunlar düşünüldüğünde de üniversitelerin işlevleri karşımı-

za çıkmaktadır. Üniversitelerin, toplumun gelişmişliğini ve refahını üst seviyeye çıkartmak amacıyla özgür düşünebilen, düşündüğünü aktarabilen, sorumluluk sahibi ve toplum sorunlarına kayıtsız kalmayan bireyler yetiştirmenin en baştaki görevleri olduğu tartışılmaz bir gerçektir.

Varış'a göre (1998) bir dersin programında içeriği belirleyen pek çok ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütler içinde akademik başarının hedeflenmesinin yanında öğrencinin bireysel gelişimine katkı ve toplumsal fayda bulunmalıdır. Programa eklenecek her yeni dersin bireye kazandırdıklarının yanı sıra toplumsal yarara da katkıda bulunması beklenmelidir. Akademik başarı sadece bireyin mutlak bilgisi ile ölçülememelidir. Çünkü birey toplumla iç içe yaşayan bir varlıktır. Toplum içinde yaşamasının ona yüklediği sorumlulukların da farkında olmalı, bilinçli ve duyarlı bir birey olarak toplumsal sorumluluklarını yerine getirmelidir. Bu ölçütler göz önünde bulundurulduğunda topluma hizmet uygulamaları gibi bir dersin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Dersin içeriği göz önünde bulundurulduğunda bu dersin sivil toplum ve katılımçılık kavramları etrafında şekillenmesi gerektiği düşünülmektedir. Mesleğini icra ederken aynı zamanda da gönüllü olarak toplum sorunlarıyla ilgilenen, sivil toplumun işlevlerinden haberdar olan, katılımçılığın önemini ve gerekliliğini kavramış öğretmenler yetiştirmek bu dersin temel hedefleri arasında olması gerektiği düşünülebilir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin, amacına uygun işlenmesi halinde, bu dersi alan öğrencileri birer topluma hizmet gönüllüsü yapacağı, belki proje temelinde küçük ama öğrenciler üzerinde oluşturacağı etkiler açısından tartışılmaz bir öneme sahip olacağı sonucuna varılmıştır.

Bu dersi alan öğrenciler değerlendirildiğinde de öğrencilerin ders kapsamında yaptıkları etkinliklerle toplumun sorunlarının aşılmasında kendilerini yeterli görmedikleri ve toplumsal ihtiyaçların çözümüne yönelik yapılacak faaliyetlerde toplumun özellikle eğitilmiş ve bilinçli bireylerden beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu dersi alan öğrencilerin yaptıkları etkinliklerle toplumsal sorunlara çözüm üretmedikleri ve büyük sorunları ortadan kaldıramayacaklarını belirtmişlerdir. Sorunun kaynağının da hem öğrencilerin bu derse yabancı olmaları hem de bu dersin tek döneme sıkıştırılıp öğrenciyi kısa sürede ağır bir yükümlülüğün altına sokmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin yaptıkları etkinlikler doğrultusunda toplumla etkileşim halinde sürekli iç içe olmalarından dolayı toplumsal bilinç ve sorumluluklarının da arttığı düşünülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri fakat uygulamaya yönelik etkinliklerin zaman alıcı nitelikte olmalarından dolayı diğer dersleriyle yeterince ilgilenemedikleri için başarısız olma yönünde kaygılarının oluşabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda yapılan etkinliklerin toplumsal açıdan kazançlarının daha geniş kapsamda düşünülebilmesi için üniversite-toplum işbirliğini güçlendiren kurum ve kuruluşlarla çalışmanın daha olumlu sonuçlar doğuracağı anlaşılmaktadır.

Öneriler

Topluma hizmet uygulamaları dersinin amacına ulaşması kapsamında aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- ◆ Eğitim-öğretim sürecinde kitap, araç-gereç ve diğer materyaller açısından yetersiz olan okular için düzenlenecek kampanyalarda görev alabilirler.
- ◆ Kalıcı öğretimin niteliğini artırıcı faktörlerden biri olan ekran rehberliği çerçevesinde alt ve diğer sınıflardaki öğrencilerin ödev ve proje çalışmalarında yardımcı olabilirler.
- ◆ Tarihi ve kültürel değerlerimizi korumak adına yöresel müzik, oyun ve yemekler eşliğinde yapılacak kermeslerle halk kültürü ve milli değerlerin varlığı, önemi konusunda çevre halkını bilinçlendirebilirler.
- ◆ Yoksulluğun toplumsal bir sorun olduğu, bazı bölgelerde, giyim ve barınak yardımı gibi sosyal dayanışmayı amaçlayan hizmetlerde öğrenciler, üniversite ile halk arasında işbirliğini sağlayabilirler.
- ◆ Yaşadığı çevreyi, boş arazi ve alanları ağaçlandırmak, yok olmaya yüz tutmuş bitki türlerini yetiştirmek ve korumak için ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde çalışabilirler.
- ◆ Huzur evlerinde ve çocuk yuvalarındaki bireylerin hayatlarını kolaylaştırıcı, onları toplumla kaynaşmalarını sağlayıcı çalışmalara, çevresindeki insanları da teşvik edici nitelikte çalışmalarda uzmanlar eşliğinde görev alabilirler.
- ◆ Kimsesiz, bakıma muhtaç, engelli ve sokakta yaşayan çocukları toplumla iç içe yaşamaya özendirmek için sinema, tiyatro, konser, piknik, ev ziyaretleri ve sohbet gibi etkinlikler dâhilinde yapılan çalışmalara katılabilirler.
- ◆ Sivil toplum kuruluşlarının ve derneklerin amaç ve işlevleri konusunda halkı bilgilendirerek bu kurumlara karşı halkı olumlu yönde bilgilendirebilirler.
- ◆ Çeşitli sebeplerden dolayı uzun süre hastanede kalmak zorunda olan bireylerin eğitim faaliyetlerinin yürütülmesine katkıda bulunabilirler.
- ◆ Sigara, alkol, uyuşturucu gibi alışkanlıklardan korumak amacıyla yapılan seminer, konferans, panel gibi toplantılara katılım oranını artırmak için afiş ve broşür dağıtımında görev alabilirler.
- ◆ Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kurulan öğrenci kulüplerde hazırlanan etkinliklerde görev alabilirler.
- ◆ Bu dersi alan eğitim fakültesi öğrencilerinin öncelikle eğitim, barınma ve sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı fakülte sınırları içerisinde, imkânlar doğrultusunda belirlenen eksikliklere yönelik çevre düzenleme, ağaçlandırma, küçük ölçeklerde bakım ve onarım gibi faaliyetlerde görev alabilirler.

Sonuç olarak, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amaçlı, planlı ve programlı uygulanması halinde, üniversite toplum işbirliğinin üst düzeyde gerçekleşmesine katkı sağlayabileceği ve bu yönde çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Atlaş, S. (2000). Eğitim Yoluyla Toplum Kalkınmasında Köy Enstitüleri
- Çepni, S., Çil. E. (2009). Fen ve Teknoloji Programı. PegemA Yayıncılık
- Çınar İ. (2008). Eğitim Dergisi, E-Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi, Üniversitenin Bazı Sorunları Sayı:18
- Çuhadar, A. (2008). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Aracılığı ile Yurttaş-Öğretmen Yaratmak
- Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Topluma Hizmet Uygulamaları Rehberi (2008) Kayseri
- Kahraman, S. (2006). Köy Enstitüleri Unutulur mu?, Akşam
- Nas Z., Çelik A & Gültekin N. (2008) Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Üniversitelerin Kuruldukları Kente Katkıları, Cilt:7, Sayfa:24
- SHILS, E. (1988). The University and The City, From Medieval Origins to The Present, New York, Oxford University Pres.,Oxford.
- Ortaş İ. (2009). Çukurova Üniversitesi Köy Enstitülerinin Önemi ve Fen Okuryazarı Olmak Teknik Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Raporu (2007) YÖK
- Varış F.(1998), Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler, teknikler (6. Baskı). Ankara: Alkım.
- Yükseköğretim Kanunu (2547 S.K.), Resmi Gazete, 17506; 6 Kasım 1981

THE BENEFITS OF COMMUNITY SERVICE COURSE REGARDING INDIVIDUALS AND SOCIETY AND SOCIETY EXPECTATIONS

Hakan Şevki AYVACI*

Salih AKYILDIZ*

Abstract

Community service course had been conducted in some of the universities of Turkey as in elected or compulsory sense since 2006. In 2006 Higher Education Counsel placed this course in all faculty of education curriculum as a compulsory course. As a result this course is still being lectured in all faculties of education in Turkey. The course content is executed in the community rather than in classrooms. This study was conducted in order to find out the attitudes of students who took this course and to clarify the target behaviors of the course content and to discover the aims and the expectations of cooperations that serve community. Plus society expectations out of universities and needs are tried to be revealed within the purpose of this study. The study was conducted with students with a survey that has 20 questions and semi constructed interviews were executed with the managers of cooperations. It is discovered that community have expectations from universities regarding their needs. And it is also found out that students who took this course had a positive attitude and behavior development. It is suggested that more need to be done in order to strengthen the society and university relations.

Key Words: Society, university expectations, civil society, serve

* Assistant Dr.; Black Sea Technical University Faculty of Education

** Black Sea Technical University Faculty of Education

100. YILINDA II. MEŞRUTİYET'İN ENTELEKTÜEL MİRASI

Mustafa GÜNDÜZ*

Özet

1908'de II. Meşrutiyet'in ilanı Türk siyasî, sosyal ve kültürel hayatının en önemli olaylarından biridir ve bir devrim olarak adlandırılır. Bu tarihten sonra toplum ve devletin hayatı farklı bir vadiye seyretmiş, modernleşme yolunda önemli bir mesafe kat edilmiştir. Devlet idaresindeki köklü değişimlerin yanında basın, ordu, eğitim, sağlık ve iletişim mekanizmalarında köklü değişimler başlamıştır. Bu değişimler modern Türkiye Cumhuriyeti'nin altyapısını oluşturmuştur. Bu güne kadar II. Meşrutiyet üzerine farklı kanatlarda araştırmalar yapılmasına karşın, dönemi bütün yönleriyle kapsayan araştırmaların azlığı aşîkârdır. Bu yazıda II. Meşrutiyet'i farklı yönleriyle anlayabilmek için konu üzerine yapılmış akademik çalışmalara bir bütün olarak değinilecektir. Araştırma literatür tarama yöntemini kullanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Son dönem Osmanlı, II. Meşrutiyet, Cumhuriyet, siyaset, ekonomi, eğitim, modernleşme, entelektüel miras

II. Meşrutiyet ve Önemi

2008 yılı itibariyle yüzüncü yıldönümü yaşanan II. Meşrutiyet, Türk devlet ve toplum hayatına getirdiği yenilikler dikkate alındığında gerektiği kadar dikkate alınmadığı, değerlendirme mevzuu edilmediği görülmüştür. Elbette bunun siyasî, tarihî, kültürel ve güncel sebepleri var. Oysa II. Meşrutiyet, ilan edildiği sıralar Osmanlı aydınları tarafından biraz da Fransız inkılâbına atıfla 'Türk inkılâb-ı kebiri' olarak tavsif edilmiş ve önemsenmişti. İnkılâbın temel umdeleri olarak da 'hürriyet(liberté), müsavât(égalité), kardeşlik(fraternité) ve adâlet' ulvileştirilmişti. Bunlar içinde 'adâlet' Fransız inkılâbında olmayan Türk inkılâbının hususî yönüydü.

II. Meşrutiyet dönemi, 10 Temmuz 1908'de Kanun-ı Esasî(Anayasa)'nin yeniden yürürlüğe konması ile başlayan ve bitiş tarihi hakkında ihtilaflar olan, çok yönlü ve derinlikli bir süreçtir. 1908'den Cumhuriyet'in ilanına kadar olan zamanı kapsar. Ancak bu siyasî bir belirlemedir. II. Meşrutiyet'in -özellikle toplumsal ve kültürel olayları bakımından- başlangıcı ve bitiş hakkında kesin tarih verilememektedir. Ancak II. Meşrutiyet'e anlam ve önemini veren kültürel ve toplumsal olayların çeşitliliği, fikri ifade özgürlüğü 1908'de 'Hürriyetin İlanı'yla başlayıp I. Dünya Savaşı sonlarına kadar sürmüştür. Buna karşın son dönem Türk siyaseti üzerinde yaptığı çalışmalarla etkili olan ve önemsenen Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*'nde Jön Türk dönemini 1908'de başlatıp, çok partili hayata geçişe kadar devam ettirir ve bu arada meydana gelenleri 1908'in devamı sayar. II. Meşrutiyet üzerine akademik alan-

* Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

da ilk çalışmaları başlatan Tunaya, *Anıme Hukukumuz Bakımından İkinci Meşrutiyetin Fikir Cereyanları*'nda II. Meşrutiyet'in başlangıç ve bitiş tarihleri hakkında geniş bir bibliyografya sunarken kesin bir tarih belirtmez. Dönemin bitiş tarihi konusuna Hikmet Bayur, *Türk İnkılâbı Tarihi*'nde Ahmet Bedevi Kuran, *İnkılâp Tarihimiz ve İttihat ve Terakki*'de, Mohammed, Sadıq da *Türkiye'de II. Meşrutiyet Devrinde Fikir Cereyanları*'nda değinir ancak kesin tarihler verilmez. Bu çalışmalar az ilerde değinileceği üzere dönem hakkında tafsilatlı ilk akademik araştırmalardır.

II. Meşrutiyet, derununda hıfzettiği tecrübeler, Türk sosyal, siyasî, kültür, bilim, sanat ve edebiyat dünyasına getirdikleriyle Osmanlı Devleti'nin 'en uzun on yılı' olarak görülebilir. Zira dönemin sonunda devlet çökmüş, çok uluslu, çok kültürlü bir devlet yerine ulus-devlet esasına dayalı modern bir devlet inşâ olmuştur. Elbette bu bir inşa sürecidir ve mirası Osmanlı'dır. Osmanlı Devletinin Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne dönüşümü sürecinin bütün sancıları, tartışmaları, değişim ve dönüşüm projeleri II. Meşrutiyet döneminin ürünüdür. Bu dönemde, devlet ve toplumun içinde bulunduğu bunalıma ve çöküşe giden sürece çözüm üretmek ve temel gaye olarak devleti kurtarmak için; "mazi, hal ve istikbale ait bütün sualler 1908'de fiilen sorulmuş ve cevapları aranmıştır. Bu arayışlar, siyasî personeli ve müesseseleri besleyen siyasî tefekkür cereyanları halinde gözükmemekte ve başta hükümet ve parlamento olmak üzere muhtelif siyasî teşekküller (cemiyet ve fırkalar) tahakkuk ettirilerek istenmektedir. Bütün bu arayış ve buluşlar(...) bu gün tarih diyemeyeceğimiz hâla yaşayan ve devam eden bir oluş halinde belirmektedir"(Tunaya, 1948: II). Bu dönüşümün Türk siyasî ve sosyal hayatındaki ehemmiyetini ifade için dönem üzerine farklı açılardan çalışma yapan araştırmacılarca klişeleşmiş tanımlar geliştirilmiştir: Tunaya, II. Meşrutiyet'i *Hürriyet'in İlanı*'nda "Türk siyasî ve devlet hayatı için elzem hayatîyet unsurlarının araştırıldığı bir laboratuvar," olarak tanımlar. Hilmi Ziya Ülken *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*'nde bu dönemi, "fikir anarşisi manzarası", Sina Akşin *Jön Türkler ve İttihat ve Terakki*'de, siyaset ve demokratik temayüller bakımından "Türk tarihinin su kesim çizgisi", Ahmet Turan Alkan *Ordu ve Siyaset*'te, "konsanre Cumhuriyet tarihi", Aykut Kansu *1908 Devrimi*'nde "sonun başlangıcı" şeklinde tanımlamıştır. II. Meşrutiyet yayın hayatının önde gelen ismi Tüccarzâde İbrahim Hilmi(Çığıracan) bu sürece, "Cumhuriyet dönemi kültür hayatı, II. Meşrutiyet'e düşülen bir dipnottur" der. Mümtaz Turhan *Batılılaşmanın Neresindeyiz?* diye sorarken, "bu gün kabul edilmiş hiçbir unsur yoktur ki o vakit (II. Meşrutiyet'te) üzerinde konuşulmamış, yazılmamış ve münakaşa edilmemiş olsun" diyerek, dönemin Türk tarihinde ne kadar önemli bir yeri olduğuna işaret eder. Kurtuluş Kayalı da, *Türk Düşünce Dünyası'nın Bunalımı*'nda aydınlar tarafından "Türk tarihinin en önemli farklılaşma/dönüşüm noktası olarak 1923 değıl, 1908 tarihinin görüldüğünü" belirtir. Listeyi uzatmak mümkün, ancak bu kadarı bir fikir verebilmesi açısından yeterli görülebilir.

Buradan hareketle, II. Meşrutiyet'in imparatorluğun yıkılış serüveninin son aşaması ile yeni kurulan devletin oluşum sürecinde 'çok fonksiyonlu' bir köprü görevini üstlendiği görülmektedir. II. Meşrutiyet, devraldığı miras ve bu mirasın işlenmesiyle kendinden sonraki döneme sağlıklı bir geçişe imkân vermesi yönüyle kritik öneme sahipliği yanında, asıl önemini o günlerde başlayan birçok problemin bu günlere kadar gelmiş olmasından ve hâla canlılığını korumasından almaktadır. Bu gün hâlâ II. Meşrutiyet içimizde yaşamaktadır. II. Meşrutiyet'in siyasî olayları ve fikir hareketleri üzerine yapılan araştırmalarda 'günümüze tevarüs eden meseleler' başlığında listelerin yapıldığı görülür. II. Meşrutiyet ile hız kazanan toplumsal ve kültürel değış-

me Cumhuriyet Türkiye'sinin siyasî ve sosyolojik zeminini belirlemiştir. Öyle ki bu dönemde, tartışılan konuların büyük çoğunluğu Cumhuriyetin ilanıyla birlikte hayata geçirilme imkânı bulmuştur. Batıcıların önemli yayın organı ve pek çok Cumhuriyet elitine, kültür ve medeniyet rehberliği yapmış olan *İctihad*'ın bir ara kapatılmasına da sebep olan ve *Pek Uyanık Bir Uykü* makalesi, pek çok kişi tarafından Cumhuriyet İnkılablarının karikatürize planı sayılır. Gerçekten de böyle kabul edilebilir.

II. Meşrutiyet'in önemsenmesinin ardında duran somut gerçekliklerin başında basın, siyaset ve sosyal hayatta yaşanan ilkler ve dönüşümlerdir. Bernard Lewis'a göre "II. Meşrutiyet'i kültür ve düşünce platformunda çok daha gerilerden hazırlayan Jön Türk devriminin en ilginç ve en önemli yanı, entelektüel ve kültürel hayatındadır". II. Meşrutiyet'i diğer dönemlerden ve devrimlerden ayrıcalıklı kılan da, II. Abdülhamid döneminin eğitim, basın, dil ve kültür alanındaki birikimiyle ortaya çıkan fikir hareketleri ve bunların yaygınlaştırılmasıdır. Kemal H. Karpat'ın *İslâm'ın Siyasallaşması* ve François Georgeon'un *Sultan Abdülhamid*'inde sıklıkla hatta temel tez olarak vurguladıkları gibi, eğer II. Abdülhamid döneminde yaygın bir eğitim reformu ve basın inkılabı sağlanmasaydı, 1908 devriminin başarıya ulaşmasından ve sonrasında yaşanan olumlu gelişmelerden söz etmek hayli güçtü. Eğer II. Meşrutiyet döneminde âdeta 'bir basın anarşisinden', patlamasından ve modern eğitime geçişten söz ediliyorsa, bu durum varlığını öncelikle II. Abdülhamid döneminde oluşturulan alt yapıya borçludur. Elbette gerek siyasî gerekse askerî alanda Türkiye'nin ve Ortadoğu'nun kaderi haline gelen asker-siyaset ilişkileri, darbeler, din-devlet ayrılığı/ayrılmazlığı, sorunlu demokrasi gibi meselelerin kökeninde de II. Abdülhamid siyaseti ve II. Meşrutiyet tecrübeleri yatmaktadır.

II. Meşrutiyet'i İkincil Kaynaklardan ve Araştırmalardan Okumak

Çeşitli yönleriyle önemsenen II. Meşrutiyet'i okumaya ve anlamaya nereden başlamalı? Bu çeretfil bir soru ve zor bir iştir. Elbette bir dönemi anlamamanın öncelikli yolu, tafsilatlı çalışmalara müracaattır. Sonrasında ise dönemin özgün kaynaklarına başvurmak gelir. Bu yöntemi ihtiyar edebilmek için geniş bir dönem bilgisine ve formasyona ihtiyaç vardır. Ortalama okuyucular için ise karmaşık bir durum söz konusudur. Zira dönem üzerine yüzlerce çalışma yapılmış olmasına rağmen, henüz anlaşılammış meseleler olduğu gibi, hiç el değmemiş konular da vardır. Hepsinden önemlisi 1930'ların sonunda Peyami Safa, 1940'ların sonunda, Tarık Zafer, Niyazi Berkes daha sonra, Mümtaz Turhan, Bernard Lewis, E. Ramsaur ile başlayan ve bilimum Türk tarih, siyaset ve edebiyat araştırmacısını etkileyenlerin öncü II. Meşrutiyet çalışmaları envela yöntem, sonra da ideolojik cihetiyle sorunlu görünmektedir. Özellikle 1980'den sonra tarih yazımına getirilen yeni yaklaşımlarla, son iki yüz yıllık Türk modernleşmesinin meselelerine bakışta, büyük ölçüde teleolojik tarih yazımı ve oryantalist zihniyetin etkisine dikkat çekilir. Meselenin kökeninde Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde 'ulemanın' karşısında yeni bir sınıfın 'münevver', 'mütefekkir' ya da 'aydın'ın ortaya çıkması ve bu yeni sınıfın temel üretim mekanizmasının 'fıkıh'ın aksine, Avrupa kaynaklı modern sosyal bilim literatürünü benimsemeye, içselleştirmeye çalışması vardır. Örneğin,

"Ziya Gökalp kuşkusuz 20. yüzyılın en önemli Türk düşünürüdür. İlk kez organizasyonların sosyolojisini, temel sorunlarını tartışmış ve sosyal fenomenlerin incelenmesine uygun kavramları, metotları ve yaklaşımları kullanmıştır. Gökalp, Osmanlı devletinin son safhasını teorik bir çerçeve içine oturtmaya ve kendi toplumunda meydana gelen kimlik değişikliklerini kavramsallaştır-

maya çalışmıştır. Kendisine rehber olacak yerli bir sosyolojik modeli olmadığı için, bir sanayi toplumunun sorunlarını ifade eden birçok kavram ve metotları Avrupa'dan ödünç almak zorunda kalmıştır; *oysa bunlar Osmanlı toplumunun incelenmesine müsaait değildi*. Buna rağmen, Gökalp, takipçileri fikirlerini doğru anlamış, geliştirmiş ve düzeltilmiş olsalardı, bir Türk sosyolojik düşünce ekolünün temellerini atmış sayılabilirlerdi. Yine de Türkiye'nin dönüşümüne içerden bakıldığında, Gökalp, Parla'nın ifadesiyle, 'Türkiye'nin altı yüzyıllık bir imparatorluktan yeni bir ulus-devlete geçişinin' tek makul, kapsamlı ve kavramsal haritasını çizmiştir" (Karpat, 2005: 715).

Buradan da görülebileceği üzere, 19. yüzyıl Osmanlı dünyasında ulema ve aydın ile fıkıh ve sosyal bilim arasında yüksek gerilimli bir tartışma alanı vardır. Dolayısıyla öncelikle bu gerilimin temel kaynaklarının metodolojik olarak kritik edilmesi gereklidir. Bu konu üzerine Recep Şentürk'ün *Türk Düşüncesinin Sosyolojisi, Fıkıh'tan Sosyal Bilimlere* başlıklı araştırması hayli ufuk açıcı bir katkı sağlamaktadır.

II. Meşrutiyet'in olay, olgu, kurum, kişi ve ürünleri üzerine hatırı sayılır araştırma literatürünün varlığından söz edilebilir. Ancak bunlardan pek çoğu, etraflı bir dönem bilgisi, tarih, din, dil, hukuk, siyaset, coğrafya ve kültür formasyonu eksikliğinden mevzusunu bağımsız olarak inceler. Bu yeknesaklık ve olayların diğerlerinden bağımsızlaştırılması, büyük fotoğrafı görmeyi değil, tahayyülünü bile zorlaştırmaktadır.

Bununla birlikte diğer önemli bir mesele, II. Meşrutiyet üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu, siyasî ve edebî konuları ön plana çıkarmayı hedeflemesidir. Özellikle, sosyoloji, gündelik hayat, ekonomi ve entelektüel hareketliliğin sınırlı kalması II. Meşrutiyet'i daha evsafılı biçimde kavramayı zorlaştırmaktadır. Bu sebepler güncel sorunların tarihî ve sosyolojik kökenlerine inilmesini, doğru teşhislerin konulmasını engellemektedir. Örneğin, bu günün kadın, örtünme, din ve siyaset gibi oldukça canlı ve hararetli tartışmalarının II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet'e uzanan kökenlerine inilmeden anlaşılması ve çözülmesi hayli güçtür. II. Meşrutiyet'e atfedilen bu önemi anlayabilmek ve dönemin sorunlarını toplumsala indirgeyebilmek için Meşrutiyet'i hazırlayan temellere de değinilmelidir. Ancak Şerif Mardin, Kemal Karpat, Şükrü Hanioğlu, Selim Deringil ve daha pek çok son dönem Osmanlı düşünce hayatı çalışanının, II. Abdülhamid dönemi üzerine tespitleri düşündürücüdür. Mesela II. Abdülhamid dönemi, sanıldığına aksine, "despotik olmayıp, modernite ile geleneksellik öğelerini kendi içinde birleştiren, kendi içinden çelişkili ve bu çelişkiye sonunda yenik düşen bir dönemdir ve biz şu anda bu karmaşık yumağı tam olarak çözebilmeyen daha eşliğinde bile değiliz" (Mardin, 2002: 51). Bu durum son dönem Osmanlı, erken Cumhuriyet dönemi düşünce ve sosyal hayatı üzerine yeniden ve toptan bir değerlendirmenin gerekliliğini elzem kılmaktadır. Ancak bunu hem kolaylaştıran hem de zamanla içinden çıkılmaz kılan, zorlaştıran 'öncü!' çalışmalar vardır. Özellikle 1940'lardan 70'li yılların sonlarına kadar yapılan çalışmalar bu kategoriye girmektedir.

Aslında Türkiye'nin son iki yüzyıldaki değişimini bir bütün halinde incelemeyi hedefleyen araştırmalar en çok 1940-1970 aralığında yapılmıştır. Bunun döneme özgü bazı sebepleri var. Bu çalışmalarda II. Meşrutiyet'e en çok yer verildiği gibi, aynı zamanda II. Meşrutiyet bir dönüm ve dönüşüm noktası olarak da görülür. İlk olarak Peyami Safa 1936'da *Türk İnkılabına Bakışlar*'ı tefrika etmeye başlamış ve 1938'de kitaplaştırmıştı. Türkçü, İslâmıcı ve Batıcı görüşlere yönelik ilk yerli tasnifleme bu eserde

görülür. Bundan önce benzer bir tasniflemeyi ilk defa Ahmed Muhiddin Almanya'da hazırladığı doktora tezinde yapmıştır (Mertoğlu, 2004). Peyami Safa, II. Meşrutiyet'in fikir hareketlerinin Türk modernleşmesine ve Cumhuriyet inkılâplarına olan katkısını daha çok *Türk Yurdu, İctihad ve Sebülü'r-Reşad*'in önde gelen temsilcilerinden yaptığı blok alıntılarla açıklar. Eserin yeni baskılarının ilk baskıdan farklı olması bazı sorunlara işaret eder. Safa'dan sonra neredeyse 1950 sonrası bütün Türk tarihçilerini bir şekilde etkileyen Tunaya'nın II. Meşrutiyet'i siyasi veçhesiyle inceleyen çalışmaları gelir. Öncelikle *Amme Hukukumuz Bakımından İkinci Meşrutiyet'in Fikir Cereyanları* bütün çalışmalarının habercisi sayılır. Burada Türkçü, İslâmcı ve Batıcı görüşlere ayrı ayrı yer verilir, temel tezler daha çok risale ve broşür kullanılarak incelenir. İsmail Kara'nın *Din İle Modernleşme Arasında* eserinde belirttiği üzere Tunaya, doçentlik tezi ve *İslamcılık Cereyanı*'nda "temsil kabiliyeti yüksek kaynakları kullanmamış" ve farklı cereyanlar arasında karşılaştırma yapmamıştır. Aynı zamanda analitik bir tahlile de girişmemiştir. Sürekli karşıtlıklar üzerinde durmuş ve birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış düşünce ve siyaset dünyaları inşa etmiştir. Tunaya II. Meşrutiyet'in farklı cereyanları hakkındaki görüşlerini genişleterek müstakil eserlere dönüştürmüştür. Önce *Hürriyet'in İlanı* sonra, *Batılılaşma Hareketleri*, daha sonra da *İslâmcılık Cereyanı* gelir; Türkçülüğe sıra gelmez. Dönemin siyasi hareketleri ve partilerin programları ve faaliyetleri de büyük ölçüde *Türkiye'de Siyasi Partiler* içinde yer alır. Tunaya'nın çalışmaları, II. Meşrutiyet üzerine geniş açıklamalar sağlamakla birlikte, çoğu noktada varılan ideolojik hükümler ve ön kabuller, döneme ilişkin kemikleşmelere, ön yargılara, temelsiz zihni sınıflama ve sınırlandırmalara sebep olmuştur.

Ahmet Bedevî Kuran'ın *İttihat Terakki ve Jön Türkler* üzerine yazdığı belge ağırlıklı ve şahsî anılarından müteşekkil çalışmalar, dönem bilgisi edinmede güvenilir kaynaklar arasındadır. Yine İ. Mahmut Kemal İnal'ın *Son Sadrazamlar'ı* ve *Son Asır Türk Şairleri* dönemin siyasi figürleri hakkında en güvenilir bilgileri muhtevi nadir antolojilerdendir. Siyaset bilimi ağırlıklı çalışmalar için zengin hazine konumundaki derlemelerden biri, Ali Çankaya'nın *Mülkiye Tarih'i ve Mülkiyeliler*, diğeri de İbrahim Alaaddin Gövs'a'nın *Türk Meşhurları Ansiklopedisi*'dir. Zaten II. Meşrutiyet'in pek çok önde gelen siyasi ve edebî figürü üzerine derinlemesine biyografi yokluğu ciddi bir sıkıntıdır. Âkif, Gökalp, Ahmet Rıza, Elmalılı Hamdi, Şehbenderzâde Filibeli, Tunalı Hilmi, Rıza Tevfik gibi dönemin en renkli ve fikrî bakımdan farklı simâları üzerine henüz evsafli biyografiler ve monografiler yoktur.

Osman Nuri Ergin'in farklı alanlardaki büyük birikimleri arasında, *Türk Maarif Tarihi* Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemini anlamada önemli bir kaynak durumundadır. Özellikle beşinci cildi II. Abdülhamid dönemine ve II. Meşrutiyet'e yoğunlaşır. Buradan Cumhuriyet neslinin Osmanlı'ya yönelik zihniyet ve algısının kaynaklarını da bulmak mümkündür. Dönemin Tarih ve coğrafya bilgisini özgün kaynaklardan hareketle araştıran Faik Reşit Unat'ın *Türkiye'nin Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihsel Bir Bakış* eseri eğitim tarihi klasikleri arasındadır. Tanzimat'tan sonra Osmanlı aydınlarını sürekli meşgul eden Avrupa bilim zihniyeti ve bu anlayışın ürünleri ve başlıca müessillerini takipte Abdülhak Adnan Adıvar'ın *Osmanlı Türkleri'nde İlim'i* başucu kaynaklardandır. Enver Ziya Karal'ın *Osmanlı Tarihi* 9. ve 10. ciltleri ile Yusuf Hikmet Bayur'un *Türk İnkılâbı Tarihi* döneme pür siyasi tarih pence-resinden bakmaktadır. Üstelik Ali Birinci'nin *Tarih Uğruna ve Tarih Yolunda* eserinde işaret ettiği gibi, bu tarihçilerin II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet'in bazı hadiselerine verdikleri hükümlerde önyargılı ve taraflı olmaları, diğer yazdıklarına da ihtiyatla

bakmayı gerekli kılmaktadır. Sina Akşin'in *Jön Türkler ve İttihat ve Terakki* ve II. Meşrutiyet üzerine yaptığı öncü çalışmalar da 1980'lerden sonra kaynaklar ve yorumlar bakımından hayli aşılma ile birlikte, Otuz Bir Mart Olayı üzerine yaptığı tez önemini korumaktadır. Ancak II. Meşrutiyet'in en önemli olaylarından biri olan '31 Mart İsyanı' hâlâ gizemini korumaktadır.

Özellikle 1950'lerin sonlarından 1970'lere kadar yapılan bir dizi yerli ve yabancı araştırma II. Meşrutiyet'i okumada hayli önemli ve önceliklidir. Bu araştırmalar çoğunlukla siyaset, kültür, din ve ideolojik çatışmalar ekseninde son iki yüzyıllık değişimi anlama ve açıklama gayretindedir. Şerif Mardin'in *Jön Türklerin Siyasî Fikirleri*, Niyazi Berkes'in *Türkiye'de Çağdaşlaşma'sı* ve Hilmi Ziya'nın *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi* bir iki sene aralıklarla kaleme alınmışlardır. Mardin, Jön Türklerin fikrî ve ideolojik liderlerini ve yayınlarını siyaset ağırlıklı olarak analiz ederken, âdeta bir 'kırkambar' ile karşılaştığını belirtir ve '19. yüzyıl Türk düşüncesi'nden bahsedilemeyeceğini, ancak '19. yüzyıl düşünce sosyolojisi'nden bahsedilebileceğini vurgular. Aslında onu bu hükme iten, Jön Türklerin ortak düşünce ve siyasetlerinin olmaması yanında felsefelerinin ve tutarlı bir ideolojilerinin de olmamasıdır. Felsefesizlik en çok da Jön Türk döneminde belirgin hale gelmiştir. Kitapta incelenen isimler II. Meşrutiyet'in fikrî liderleridir. Mardin'in *Yeni Osmanlı Düşüncesi'nin Doğuşu* eseri, II. Meşrutiyet aydınlarının, Jön Türklerin ve siyasî düşüncelerinin kökenlerini anlamak için tek olma özelliğini korumaktadır. Ülken'in üçte ikisini II. Meşrutiyet'e ayırdığı *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi* büyük ölçüde II. Meşrutiyet düşünce tarihidir. Burada ele alınmayan, değinilmeyen konu, kişi ve kurum yok denilecek kadar azdır. Hilmi Ziya aynı hassasiyet ve kapsayıcılığı Cumhuriyet dönemi için göstermemektedir. Berkes'in *Türkiye'de Çağdaşlaşması* ise diğerlerinin aksine başından sonuna bir 'tez' in ispatıdır. Bir anlamda ondan dört sene önce yayımlanmış olan *The Emergence of Modern Turkey*'e antitez niteliğindedir. Türk modernleşmesinin iç dinamiklerine dikkati çeken Berkes, Lewis'in aksine Batı müdahalesini yüceltmez ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kültürel temellerini kendi geçmişine ve iç dinamiklerine mâleder. Burada zikredilen her üç eser II. Meşrutiyet'i anlamak için vazgeçilmez giriş eserleridir. Ancak, her üçünün de iki yüz yıllık tarihi değişim sürecini karşıtlıklar inşa ederek açıklamaya çalışması tarihi simaları ak ve kara gibi ara renkleri olmayan alanlara hapsetmektedir. Aydınların neredeyse günden güne fikirlerinin değiştiği bir ortamda onları sabitlemek ve fikr-i sabit olmalarını beklemek dönemin hususiyetine ve anakronizme uygun düşmeyen bir yaklaşımdır.

1960'ların sonlarına doğru Osmanlı tarihi ATÜT tartışmaları ekseninde, toprak düzeni, maliyesi ve kapitalizmin Osmanlı'ya niçin gel(e)mediğine yönelik tartışmalarla sürer. Sencer Divitçioğlu'nun *ATÜT* kitabı, İdris Küçükömer'in *Düzenin Yabancılaşması, Batılaşma* bir yönüyle II. Meşrutiyet'e kadar getirilir. Aynı tarzda İsmail Cem'in *Türkiye'de Geri Kalmışlığın Tarihi* ve Stafenos Yerasimos'un *Az Gelişmişlik Sürecinde Türkiye* ile Doğan Avcıoğlu'nun *Türkiye'nin Düzeni* hem kendilerine münhasır metod hem de Türkiye'nin diğer değişim ve dönüşüm tezlerine anti-tez olma iddiasıyla değerlendirilmelidir. Bu eserlerde de II. Meşrutiyet'in Cumhuriyet dönemi ekonomik ve sosyal hayatın belirlenmesindeki rolüne dikkat çekilir.

II. Meşrutiyet'in Türk siyasî ve sosyal tarihindeki yerini belirlemek için aynı dönemlerde yabancı araştırmalar da yerlileri aratmayacak ölçüdedir. Milliyetçilik, Pantürkizm, Panislâmizm ve irredendizmin öncü araştırmacılarından Jacob M. Ladau ve Uriel Heyd'in çalışmaları büyük ölçüde II. Meşrutiyet'in fikir öncülerini analiz

eder. 1950'lerin başında Ramsaur, *Jön Türkler ve 1908 İhtilali'*nde bir anlamda Lewis'in öncülüğünü yapmıştır. Batılı dinamiklerin Osmanlı toplumuna yön vermesi ve yerli direnci karşı karşıya getiren Ramsaur, bu direncin sonunda pes ettiğini ön plana çıkarır. Bernard Lewis'in *Modern Türkiye'nin Doğuşu* adıyla Türkçeye tercüme edilen eseri de, II. Meşrutiyet için önemli bir kaynak olma durumu yanında, batılı tarih ve oryantalist zihniyetin bir şaheseri sayılabilir. Osmanlı modernleşmesine ve II. Meşrutiyet'e diğer yabancılardan farklı bakan Stanford Shaw, *History of Ottoman Empire and Modern Turkey*'de modern Türkiye'yi 1808'de başlatır, II. Abdülhamid dönemini her bakımdan 'Tanzimat'ın zirvesi' olarak kabul eder, 1908 devrimini de Türkiye Cumhuriyeti'ne giden yolun dönüm noktası görür. Bu haliyle Stanford Shaw'ın tezleri ile 1980 sonrası Zürcher'in tezlerinde paralellikler söz konusudur. 1980 öncesi önemli eserlerden biri de Alman şarkiyatçı Gothard Jaeschke'nin *Yeni Türkiye'de İslâmlık* eseridir. Daha çok din ve modernleşme sancılarını ve çatışmalarını merkeze almasından dolayı, diğerleri kadar etkili olmayan Jaeschke, II. Meşrutiyet okumaları için önemlidir. Buraya kadar verilen eserlerden özellikle yerli olanların etkisi ve yaygınlığı 1980'lerden sonra belirir. Berkes'in kitabı ancak 1978'de ikinci kez (aslında müellif tarafından yeniden yazılarak ilk olarak) basılabilmiş, Şerif Mardin'in kitapları ise ancak seksenli yılların ikinci yarısında tanınmaya ve etkili olmaya başlamıştır.

Buraya kadar Osmanlı modernleşmesini, Tanzimat, II. Abdülhamid, II. Meşrutiyet ve erken Cumhuriyet dönemlerini kültür, siyaset ve düşünce ekseninde araştıran çalışmalara değinildi. Bunların yanında bir de ilk bakışta bir edebiyat antolojisi ya da edebiyat tarihi gibi görülen, ancak yakın tarihin ve özellikle de II. Meşrutiyet'in entellektüel dünyasını derinlemesine inceleyen edebî kimlikli eserler vardır. Bunlar her ne kadar edebiyat tarihi ve antolojisi hükmündeyse de aynı zamanda Türk düşünce tarihinin mihenk taşlarıdır. Zira her ne kadar bu gün, belirgin ve müstakil bir Türk düşüncesi ekolünden ve felsefesinden bahsedilemiyorsa da, Türk düşüncesi ve felsefesi kendini edebî eserler mecrasında var kılmış, başta şiirde, folklor'da, halk hikâye ve deyimlerinde, Tanzimat'tan sonra da romana mündemîç olmuştur. Bu sarmal durum, birçokları tarafından özgün bir Türk düşüncesinin ve felsefi geleneğinin yokluğu şeklinde yorumlanmıştır. Evet, batılı tarzda bir felsefi gelenekten söz etmek güçtür, ancak Türk şiirinin tarihsel derinliği, toplum ve siyaset konularını muhtevi olması fevkalade üstün bir felsefi derinlik sunmaktadır. Meselenin bu boyutuna ilk dikkati çeken "*Türk Edebiyatı Tarihinde Usûl*" başlıklı çok önemli makalesiyle Fuat Köprülü, "*Çağdaş Türk Edebiyatında Sosyal Konular*" başlıklı kitabıyla Kemal Karpat ve sonrasında da "*Tanzimat'tan Sonra Aşırı Batılılaşma*" makalesiyle Şerif Mardin olmuştur. Edebiyattaki bu özellik Namık Kemal'in şiir ve yazılarında, Ziya Paşa'nın *Terkib-i Bend* ve *Tercii Bend*'lerinde sarihçe görülebilir. Bu bakımdan II. Meşrutiyet'i anlamak için öncelikle, Agah Sırrı Levend'in *Türk Dilinin Gelişme ve Sadeleşme Evreleri'*ne, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi'*ne, Nihad Sami Banarlı'nın *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi'*ne, İsmail Habib Sevük'ün *Türk Teceddüt Edebiyatı Tarihi ve Edebiyat Araştırmaları'*na, M. Fuad Köprülü'nün II. Meşrutiyet yıllarında makale olarak yayımladığı *Edebiyat Araştırmaları'*na, Kenan Akyüz'ün, *Modern Türk Edebiyatı'nın Ana Çizgileri'*ne ve tabii ki, Cemil Meriç'in *Bu Ülke, Kırk Ambar ve Mağaradakiler'*ine müracaat gereklidir.

II. Meşrutiyet okuması için, 1980 sonrası eserler, 1980 öncesinden üç bakımdan ayrılabilir. Evvela, bu dönemde *Annales Okulunun* etkisiyle, tarih yazımındaki metot farkı ve zihniyet kısmen değişmiştir. Saniyen, daha mikro dönem ve olaylara yöne-

linmiştir. Üçüncü olarak, 1980 sonrasında aşırı bir Batılı tercüme faaliyetinden söz edilebilir. Bununla birlikte 1980 sonrası eserlerden bir çoğu, 1940-1970 arası eserlerine eleştirel ya da en azından ihtiyatla bakabilmektedir. Bu dönem eserlerini de iki kısma ayrılabilir: Yerliler ve yabancılar.

Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*'ne 1908 devrimi ile başlar ve 1945'e kadar geçen süreyi 1908'in devamı sayar. Feroz Ahmad da *Türkiye'de Modernliğin Oluşumu'na Tanzimat*'la başlar ve II. Meşrutiyet'i en önemli dönüşüm noktası görür. Her iki tarihçinin eserleri, son dönem Türk tarihçiliğinde özellikle resmi tarih karşıtı tezlerin paralelinde değerlendirilmektedir. Jacob M. Ladau, *Pantürkizm ve Panislâmizm* araştırmalarıyla her iki kavramın anlaşılmasından ziyade daha da karmaşıklaşmasına zemin sağlamış gibidir. Zira ona göre II. Meşrutiyet'in önde gelen Rusya kökenli Türkçüleri pantürkisttir, Sultan Hamid de siyasî anlamda panislâmisttir. Oysa son yapılan derinlikli ve daha tarafsız araştırmalar bu görüşün hilafınadır. Benzer şekilde François Georgeon, II. Meşrutiyet literatürüne *Yusuf Akçura Biyografisi ve Osmanlı Türk modernleşmesi*'nde derlediği makaleleri ile katkı sağlamıştır. Ancak önemli eseri Akçura biyografisinin planı, metodu ve kavramların kullanımı, Landau tarzını yansıtır. Bu eserde Akçura pantürkizmin babası olarak sunulur. Japon araştırmacı Masami Arai, *Jön Türk Dönemi Türk Milliyetçiliği* ile dönem in Türkçü dergilerini nesnel ama tarihsel dönem bakımından sınırlıca inceler. Dolayısıyla Arai'nin incelediği dergilere daha geniş aralıkta bakıldığında vardığı sonuçların dışına çıkılmakta, hatta hilafına görüşler belirmektedir. Paul Dumont'un özellikle II. Meşrutiyet dönemi Rusya kökenli Türkçüler ve *Türk Yurdu* üzerine çalışmaları göz ardı edilmemelidir.

II. Meşrutiyet okuması için 1980 sonrası yerli araştırmaların başında ansiklopedik çalışmalar gelebilir. İletişim'in *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi ve Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce*, Hasan Celal Güzel'in çıkardığı *Türkler ve Osmanlı ansiklopedileri* bazı mikro konuları derinlemesine inceleyerek, yeni bilgi ve belgelerle II. Meşrutiyet'i daha etraflı ve anlaşılır kılmaktadır. Özellikle *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce* derlemesi dönemin önde gelen konu ve figürlerine yönelik mebzul miktarda mini düşünsel biyografi sunmakta ancak bazıları oldukça yüzeysel durmaktadır. Bu konularda, Tunaya'dan bolca etkilenilmesine karşın farklı yönleri bulunan *Türk Parlamento Tarihi*'nin ilk iki cildi de göz önünde bulundurulabilir.

II. Meşrutiyet dönemi bir yönüyle Tunaya'nın ifadesiyle 'bir devrin ve bir kuşağın partisi' olan İttihat ve Terakki Cemiyeti (İTC)'nin tarihidir. Bu cemiyetin kuruluşu, liderleri, politikası, Türk siyasî ve sosyal hayatına katkısı en uç noktalarda hep tartışılmalıdır. Bu konuda hâlâ anlaşılmayan, araştırılmayan ve ortak karara varılmayan meseleler vardır. En basitinden yakın tarihin en önemli siyasî teşekkülü olan İTC'nin Tunaya ve M. Şükrü Hanioglu'nun iddia ettikleri dibi 1889'da mı, yoksa Ali Birinci'nin iddia ettiği gibi 1895'te mi kurulduğu tartışılmaktadır ve bir uzlaşma sağlanmış değildir. İTC hakkında en geniş bilgileri Hanioglu'nun *Bir Siyasal Örgüt Olarak Jön Türkler ve İttihat ve Terakki* ve bu kitabın İngilizce genişletilmiş *The Young Turks in Opposition* ve cemiyetin 1902-1908 devresini inceleyen *Preparation for a Revolution* eserlerinde bulmak mümkün. II. Meşrutiyet'in sosyal ve siyasî çözümlemesinde Kemal H. Karpat'ın eserleri vazgeçilmezdir. Özellikle *İslâm'ın Siyasallaşması ve Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si* derlemesi ve *Türkiye'de Siyasal Sistemin Eorimi, Osmanlı'da Değişim* ve diğer eserleri Osmanlı-Türk modernleşmesini ve II. Meşrutiyet'in toplumsal ve siyasî konuları derinlemesine analiz etmektedir. Benzer

metot ve içerikle II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemlerini Selim Deringil *İktidar'ın Sembolleri ve İdeoloji, Simgeden Millete, II. Abdülhamid'den Mustafa Kemal'e*, eserlerinde farklı bir gözle inceler. İmparatorluktan ulus-devlete geçişte yeni bir toplum ve kimlik oluşmuştur. Bu karmaşık mesele üzerine Taner Timur'un özellikle *Osmanlı Kimliği* ve parlamenter sisteme geçiş ile siyasî yapının dönüşümüne Tevfik Çavradar'ın *Demokrasi Tarihi* ışık tutmaktadır. II. Meşrutiyet'in üçüncü derecede önemli sayılabilecek siyasî hareketi, sol hareketler üzerine ise, en temel kaynak Mete Tunçay'ın, *Türkiye'de Sol Akımlar 1908-1925* bulunmaktadır. Dönemin önemli tartışma konularından biri olan Japon ve Rus modernleşmesi ile Osmanlı'nın mukayesesi ise Selçuk Esenbel'in çalışmalarından öğrenmek mümkün. II. Meşrutiyet'i modern Türkiye'nin başlangıcı sayan Aykut Kansu, *1908 Devrimi*'nde, ihtilâli hazırlayan taşra müsebbiplerine dikkati çekmiş. Daha önce Zafer Kars'ın sadece Erzurum örneğinden hareketle 1908 devriminin ciddi toplumsal tabanı olduğu tezini Kansu, örnekleri çoğaltarak savunmaktadır. Ancak yine de devrimin bilinçli ve yaygın bir toplumsal tabandan hareketle yapıldığı ikna edici sayılmaz. Ahmet Turan Alkan *II. Meşrutiyet Dönemi Ordu ve Siyaset*'te özgün üslubu ve yorumu ile askerin siyasete karışması meselesinin temellerini inceler. İTC'nin karşısındaki en önemli siyasî güç *Hürriyet ve İtilaf Fırkası* her yönüyle Ali Birinci'nin tezinden okunabilir. Selçuk Akşin Somel, eğitim yoluyla vatandaş oluşturma ve ümmetten ulusa dönüşümün hikâyesini eğitim sistemi ve ideolojisindeki değişimi dikkate alarak incelerken, Ekmeleddin İhsanoğlu, II. Meşrutiyet ve öncesinde müspet ilimlerdeki ilerlemeleri ve Avrupa'nın nasıl yakından takip edildiğini kışkırtıcı tarzda irdeler. Dönemin basın hayatındaki nitel ve nicel gelişmeler, polemikler derli toplu olarak Orhan Koloğlu'nun çalışmalarında bulunabilir.

II. Meşrutiyet'in toplumsal olaylarını etraflı olarak inceleyebileceğimiz çalışmalar sınırlı olmakla birlikte özellikle kadın hareketleri, kadın dergileri, yazarlar, feminizm ve kadınlara ilgili diğer meseleleri etraflıca Şefika Kurnaz'ın *Cumhuriyet Öncesi Dönemde Kadın* ve Sadık Albayrak'ın *II. Meşrutiyet İstanbul'unda Kadın ve Toplumsal Değişim* derlemesinde bulmak mümkün. II. Meşrutiyet'in İslâmcılık düşüncesini, liderlerini ve görüşlerini bütün yönleri ile okuyabileceğimiz isim, İsmail Kara'dır. Alanında hâlâ tek olan ve diğer görüş ve ideolojilerden karşılığı bulunmayan *Türkiye'de İslâmcılık Düşüncesi* antolojisi, *İslâmcıların Siyasî Görüşleri, Din ve Modernleşme Arasında, Hilafet Risaleleri* ve daha pek çok kitabı döneme sadık bir tercümandır. II. Meşrutiyet okumalarında İsmail Kara, ana arterlerden biri durumundadır. Yine dönemin üç önemli fikir akımının toplumsal tezleri, *İçtihad, Sebülü'r-Reşad* ve *Türk Yurdu* dergilerinin kapsamlı bir taramasıyla tarafımızdan incelenmiştir. *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları* ve konuyla ilgili makalelerin bir araya getirildiği *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası* adıyla kitaplaşan bu araştırmalar II. Meşrutiyet'in sosyal tarihi ve aydınların düşünsel mecrası konularında genişçe bir tarama ve derleme özelliğini gösterir.

1980'li yıllardan sonra II. Meşrutiyet'in bazı temel kaynakları günümüz alfabe-sine aktarıldı. Bunlardan bazıları ihtiyar edilen metot yüzünden faydalanılamayacak durumdayken çoğunluğu dönemi okumaya büyük katkı sağlamıştır. Dönemin önde gelenlerinin hatıraları, belgeler ve süreli yayınların tıpkıbasımları gün geçtikçe çoğalmaktadır. *Türk Yurdu*'nun bütün sayıları, *Türk Derneği, İçtimâiyat Mecmuası, Yeni Mecmuanın fevkalâde nüshaları, Volkan* vd. yeni harflere aktarılmış bazıları edisyon kritiği de tabi tutulmuştur.

II. Meşrutiyet'i Özgün Kaynaklarından Okumak

II. Meşrutiyet'i özgün kaynaklardan üç farklı şekilde okumak mümkün: *Öncelikle*, dönemin süreli yayınlarından, *ikinci* olarak, dönemin önce gelen simalarının eserlerinden ve faaliyetlerini anlatan metinlerden, *üçüncü* olarak da, yorumlanması kaydıyla tarihî belge, kanunname, resmî yazışma ve arşiv kayıtlarından.

Dönemin basın hayatını belirleyen siyaset ve devletin coğrafi konumundaki ani değişimlerdir. İstanbul basını ile birlikte, bir de oldukça canlılık gösteren taşra ve 'uzak entelektüel merkez' basınları vardır. Dolayısıyla dönemin süreli yayınlarını incelerken bu entelektüel coğrafi genişliğe dikkat gerekir. Mesela, Akçura Kazan'dan Mısır'da çıkan *Türk gazete'sine* makale göndermekte, Baku'den bu makalenin eleştirisi yapılmakta, İstanbul'da tartışmalar yapılarak metin risale halinde basılmaktadır. Orta Asya'dan gelen para ile *Türk Yurdu* çıkarılmakta, *Bahçesaray'daki Tercüman* kardeş yayın sayılmakta, *İctihad* Cenevre ve Mısır'da basılmakta, Mekke'de hacılara dağıtılmakta, Abdullah Cevdet'in *Giyom Tell* önsözü Makedonya dağlarındaki İttihatçılarca kutsal bir metin gibi mütalaa edilmektedir. Dönemin bu karmaşık yapısı dikkate alınmadan büyük fotoğrafı ve tabi ki II. Meşrutiyet'i anlamak güçtür. Bir de, "fert fert aydınlar söz konusu olduğunda tek bir çizgiyi tutarlı ve istikrarlı bir şekilde baştan sona sürdürebilen nadirdir. Dönemin aydınları genellikle tutumları sık sık değişen ve çizgileri oraya buraya kayan bir özellik arz etmektedir. Bu karmaşık durumun dönemin siyasi zemininin uğradığı sürekli depremlerden kaynaklandığının tahmin etmek zor olmasa gerekir" (Şentürk, 2008: 28).

II. Meşrutiyet basın hayatında dönemin Türkçü, İslâmcı ve Batıcı görüşlerinin sözcüsü dergiler önemlidir. Her ne kadar belirgin vasıf bu olsa da dergileri kategorikleştirmek çok doğru sayılmaz. Siyaseten bu mümkün olmadığı gibi, sosyolojik olarak da mümkün değildir. II. Meşrutiyet'in dergileri her şeyden önce tam bir sosyolojik kaynak hükmündedir. Uzunca bir süre yayımlanabilenler hemen her konuya değinmişlerdir.

Sırat-ı Müstakim Eşref Edib, Âkif, Ahmed Agayef, Mehmed Şemseddin başta olmak üzere 1908'den önce çıkarılmaya başlanmıştır. Başlangıçta İttihatçılar desteklenirken ve hemen her kanattan aydın yazmakta iken 1911'de dergi *Sırat-ı Müstakim* olarak ad değiştirmiş ama bu sadece bir isim değişimi değil, kadro, siyaset ve zihniyet değişimi de olmuştur. Dergi İslâmcı görüş olarak adlandırılan siyasi ve toplumsal dönüşüm paradigmasının temsil kabiliyeti yüksek yayınlardandır. Osmanlı'da ve dünyada iletişim ağı hayli geniştir. *Beyanü'l-Hak*, benzer çizgide yayın yapmış, ancak daha seçkin bir kesime hitap etmiştir. Aynı minvalde daha dar kesimlere ve daha spesifik konularda yayın yapan, dinî içeriği yüksek, tasavvuf ve tarikat dergilerinden onlarcası bulunmaktadır.

Türklüğün/Türkçülüğün doğuşu ve gelişimi büyük ölçüde II. Abdülhamid döneminde başlamış, ancak yaygınlaşması ve kurumsallaşması II. Meşrutiyet döneminde gerçekleşmiştir. Hareketin önde gelen yayını önce *Türk Derneği* sonra da 1911'de Türk Yurdu Cemiyeti riyasetinde çıkan *Türk Yurdu'dur*. Her iki yayın üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak *Türk Yurdu'nun* 1911'den başlayıp Türk Ocaklarının 1931'de kapanmasına kadarki sürecini, düşünsel düzeyde inceleyenler sınırlıdır. Mehmet Özden, Yusuf Sarımay, Hüseyin Tuncer, Füsün Üstel, İbrahim Karaer, Paul Dumont, Masai Arai ve daha pek çok araştırmacının doktora tezi *Türk*

Yurdu ve Türk Ocağı merkezlidir. Ancak *Türk Yurdu*'nun 1931'e kadar olan dönemi daha derinlikli bir araştırmayı beklemektedir. Türkçülük hareketinin irili ufaklı başka yayınları da mevcut. Türklük hakkında batılı tarzda ilmî yayınlar yapmayı hedefleyen *Bilgi Mecmuası*, *Millî Tettebular Mecmuası*, İslâm ile kaynaşmış bir Türkçülük ideolojisini temin için "dinli bir hayat, hayatlı bir dini" şiar addeden *İslâm Mecmuası*, edebî konular içinde millet bilincine ağırlık veren Genç Kalemler ve halk bilinçlenmesini sağlamak isteyen *Halka Doğru*, *Türk Sözü* ve 1918'den sonra dönemin önde gelen aydınlarını bir arada toplamaya çalışan yüksek düzeyli tartışmalar amaçlayan *Yeni Mecmua* II. Meşrutiyet dönemini anlamada uğramadan geçilemeyecek yayınlardır.

II. Meşrutiyet'in ilginç ve tartışmalı yönlerinden biri de batıcı düşüncenin bu dönemde olabildiğince süzgecini seyrekletmesidir. 18. yüzyılın başından beri devam eden batılılaşma, bu dönemde farklı bir mahiyete bürünmüştür. Hareketin liderleri arasında Abdullah Cevdet, Celal Nuri, Rıza Tevfik, Kılıçzâde Hakkı başta gelir. *İçtihad* batıcılığın en yüksek düzeydeki sözcüsüdür. 1904'e Cenevre'de çıkmaya başlayan *İçtihad*, kısa süre Mısır'da 1911'den 1932'ye kadar da İstanbul'da yayımlanmıştır. *İçtihad* II. Meşrutiyet'in en ütopyik görüşlerine sayfalarını zemin kılmıştır. *İçtihad* Evi, Cumhuriyet inkılâplarının hazırlık bürosu gibidir. Rejim değişikliği hariç tutulursa diğer bütün inkılâpların tartışması dergide yapılmıştır. Bu yüzden de şiddetli tepkiler almıştır. *İçtihad* üzerine müstakil çalışmalar azdır. Hanioglu, Abdullah Cevdet'i siyasî ağırlıklı olarak incelerken *İçtihad*'ı bolca kullanmıştır. Ayrıca tarih merkezli yüzeysel olarak da incelenmiştir. Üç farklı dönemi gören dergi çok daha sistematik ve analitik değerlendirilmelidir. *İçtihad*, sürekli olarak *Türk Yurdu* ve *Sebilü'r-Reşad*'la tartışma halindedir. Dolayısıyla II. Meşrutiyet'in entellektüel dünyasını tanımak için mukayeseli okuma hayli önemlidir. *İçtihad*'la birlikte II. Meşrutiyet'te batıcı düşüncenin önde gelen yayınları arasında *Mehtap* ve Celal Nuri'nin *Hürriyet-i Fikriye*'si gelir. Bu dergilerde II. Meşrutiyet'in renkli simalarından Hüseyin Cahit de yazar ve sert polemiklere girer.

Türk sosyoloji tarihinin ilk dergisi *İçtimâiyat* II. Meşrutiyet döneminde yayımlanır. Batılı sosyal bilim kavramlarının Türkçeleştirilmeye/yerleştirilme çalışıldığı *İçtimâiyat* uzun ömürlü olamamıştır. Ancak kısa yayın hayatı sosyoloji tarihi açısından önemlidir. Aynı şekilde *Umum-ı İktisadiye ve İçtimâiye Mecmuası* da hem sosyolojik hem de iktisâdi açıdan dönemin ve Türk sosyal bilimlerinin öncü bir süreli yayınıdır. Cavit Bey, Ahmed Şuayb, Rıza Tevfik, Bedi Nuri, Ahmed Muhtar, Faik Nüznet gibi aydınların sosyal ve iktisâdi konulardaki düşünceleri bu dergide yayımlanmıştır. Deniz Karaman'ın dergi üzerine yaptığı ve yayımladığı tez Cavit Bey'i merkez almaktadır.

II. Meşrutiyet'te yayımlanmış aile, çocuk, kadın ve moda dergileri de dönemi anlamak açısından önemlidir. Her ne kadar bu dergilerden pek çoğu yüksek düzeyde fikrîyat barındırmasa da, toplumsal hayatın izlerini bulmak açısından canlı veriler sağlamaktadır. Şefika Kurnaz tezinde dönemin kadın dergilerini yüzeysel olarak inceler. Çocuk dergilerine yönelik bibliyografik çalışmalar bütünlüklü değildir. Bu dağınıklık II. Meşrutiyet dönemindeki kadın, aile, çocuk, eğitim ve günlük hayata yönelik kapsayıcı bilgi sunamamaktadır.

II. Meşrutiyet'i dönemin önde gelen aydınları üzerinden okumak için öncelikle, bu kişiler üzerine yapılmış biyografi ve monografilere başvurulabilir. Ancak bunlar sınırlı ve çoğu da pek sağlıklı sayılmaz. Yazının girişinde belirtildiği üzere, yakın

tarihin önemli simaları üzerine sağlıklı ve derinlikli biyografiler / monografiler azdır. Aydınlar arasında tasnifleme yapmak sadece dönemi anlamak açısından kolaylık sağlayabilir. Aksi halde aydınları siyasî görüşlerine göre tasniflemek yanlış sonuçların çıkmasına sebep olabilir.

Bu dönemde Türklük / Türkçülük düşüncesinin önde gelen isimleri Akçura, Agayef, Hüseyinzade Ali, Ziya Gökalp, Fuad Köprülü, Mehmed Emin, Ömer Seyfeddin ve Hamdullah Suphi'dir. Elbette daha pek çok isim var. Akçura'yı kendi eserleri üzerinden okumak için, hazırladığı *Türk Yılı'nı* ve *Türk Yurdu*'ndaki yazılarını mutlak ziyaret etmelidir. Onun en önemli eserlerinden biri *Üç Tarz-ı Siyaset* her ne kadar 1904'te yayımlanmış olsa da, II. Meşrutiyet'i anlamak için bir anahtardır. *Üç Tarz-ı Siyaset*'e ilk tepki Ali Kemal'den geldi, Kemal, zaten Osmanlı devletinin belirgin bir Osmanlılık ya da İslâmcılık siyaseti takip etmediğini, devletin toplumunu çağın gereklerine uydurabilmek için modernleşme çabası verdiğini yazdı. Bu eleştiriye Akçura'nın arkadaşı, Ahmet Ferit (Tek) cevap verdi. Ferit, Kemal'in aksine, Osmanlı devletinin belirgin bir Osmanlılık ve İslâmcılık siyaseti uyguladığını açıkladı. Akçura, her ne kadar Berkes tarafından 'unutulan adam' olarak zikredilse de bugün en sağlıklı araştırmalar onun üzerine yapılmıştır. Georgeon'un, *Türk Milliyetçiliğinin Kökenleri, Yusuf Akçura(1876-1935)*, M. Fevzi Togay'ın, *Yusuf Akçura'nın Hayatı*, David Thomas, *Yusuf Akçura and the Origins of Üç Tarz-ı Siyaset*, Rafael Muhammeddin'in, *Türkçülüğün Doğuşu ve Gelişimi* bunların başında gelir. Oysa aynı durum Akçura kadar önemli, Gökalp için daha geri bir düzeydedir. Hakkında onlarca eser yazılmasına karşın, fikirlerini takip için *Türkçülüğün Esasları, Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak, Türk Yurdu, Halka Doğru, Türk Sözü, İslâm Mecmuası, İctimaiyat Mecmuası, Küçük Mecmua, Yeni Mecmua* ve maarife yönelik düşünceleri için de Muallim Mecmuası'na karşılaştırmalı olarak dikkatlice bakılmalıdır. Hakkında yapılan monografilerden bazıları; Uriel Heyd *Foundation of Turkish Nationalism: The Life and Teaching of Ziya Gökalp*, Niyazi Berkes, *Ziya Gökalp, Turkish Nationalism and Western Civilization*, M. Emin Erişirgil, *Bir Fikir Adamının Romanı: Ziya Gökalp*, onu anlamada sınırlıdır. Taha Parla'nın *The Social and Political Thought of Ziya Gökalp*, eseri onun düşüncelerinin zaman içerisinde gösterdiği değişikliklerin dakik biçimde izlenebileceği önemli bir araştırma örneğidir. Azeri kökenli aydınlardan Ahmed Agayef'in *Sırat-ı Müstakim, Türk Yurdu* ve diğer Türkçü dergilerdeki yazıları onu tanımak için önemlidir. Malta'da kaleme aldığı *Üç Medeniyet* o dönem için Agayef'in felsefi ve düşünsel bakımdan en önde gelen eseridir. Fahri Kabasakal'ın biyografik araştırması yanında, A. Holly Shissler'in *İki İmparatorluk Arasında Ahmet Ağaoğlu ve Yeni Türkiye* biyografisi etraflı bir çalışmadır.

II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet'in önde gelen aydınlardan biri de Fuad Köprülü'dür. Onun düşünsel hayatını derinlikli olarak inceleyen biyografiden hâlâ yoksunuz. Köprülü, Osmanlı'nın geçmişini topyekûn inkâra kalkışanlardan değildir, ancak son dönem Osmanlı fikir, edebiyat ve düşünce hayatına dair çalışmaları azdır. Araştırmalarını ve görüşlerini izlemek için *Türk Yurdu, Türkiyat Mecmuası, Millî Tettebbular Mecmuası, Halka Doğru, Yeni Mecmua, Bilgi Mecmuası*'na müracaat gerekir. 1919'da basılan *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* Türk sosyal bilimleri arasında anıtsal bir önem ve değere sahiptir. Yakın zamanda İngilizcesi de yayımlanan ve ilk olarak 1913'te Türk Derneği'nin devamı sayılan Bilgi Derneği'nin yayın organı *Bilgi Mecmuası*'nda basılan "*Türk Edebiyatı Tarihi'nde Usûl*" makalesi alanında ilk ve önemli öncü hususiyetini hâlâ korumaktadır. *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu ve Bizans*

Müesseselerinin Osmanlı'ya tesiri konulu eserleri önemlidir.

Köprülü için verilen hükümler kısmen Mehmed Âkif için de geçerli. Hakkında onlarca yayın olmasına karşın, düşünsel coğrafyasına hakim biyografi yok denilebilir. Âkif'i anlamak için öncelikle *Sırat-ı Müstakim* ve *Sebilü'r-Reşad* koleksiyonları satır satır analiz edilmelidir. Aynı durum Aksekili Hamdi, Elmalılı Hamdi, İsmail Hakkı, Ahmed Naim, İsmail Fenni için gerekli. *İslâm Mecmuası*, *Beyanü'l-Hak*, *Ceride-i İlmiye*, *Ceride-i Sofiye*, *Mehâsin*, *İslâm Dünyası* gibi dergiler Türk modernleşmesine yerli ve geleneksel değerlerle barışık bir model sunmaya çalışan ulemanın ya da aydınların feryatlarıyla doludur. 1948'in CHP başbakanı Mehmed Şemseddin *Sebilü'r-Reşad* yazarlarındandır. Hemen her sayıda özellikle eğitim ve modernleşme temalı yazıları yayımlanır. Bu yazılarından müteşekkil *Zulmetten Nura* ve *Hurefattan Hakikate* eserleri entellektüel kimliğinin belirleyicisidir. Kitabın Cumhuriyet dönemi baskılarında ciddi farkların olması, Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e geçişte aydın tutumuna gösterilebilecek özgün bir örnektir. Yerli ve özgün bir felsefe oluşturma gayretinde olan Ahmed Naim üzerine İsmail Kara'nın biyografik yazıları öncüdür ancak Naim'in sayıları 20'ye yaklaşan nev'i şahsına münhasır felsefî ve dinî kitaplarının tetkiki gerekmektedir.

Hüseyin Kazım Kadri, II. Meşrutiyet'in siyaset, dil ve diğer konularında önemli düşünürlerdendir. *Büyük Türk Lügati*, *10 Temmuz İnkılabı ve Netâyici*, *Yirminci Asırda İslâmiyet*, *Ziya Gökalp'in Tenkidi* gibi alanında eşsiz kitapların müellifidir. *Hatıraları* yayımlanan yazarın, değişik konularda çok fazla yazısı vardır. Bütün yazılarını tespit için en başta, *Tanin*, *Servet-i Fünun*, *Resimli Kitap*, *Saadet*, *Tasvir-i Efkâr*, *Vakit*, *Malumat*, *İçtihad Sebilü'r-Reşad*, *Tan Yeni Asır*, *Devr-i Cedid*, *Hizmet* gibi dergiler taranmalıdır. Satı El-Husrî ve Emrullah Efendi II. Meşrutiyet döneminin lider eğitimci düşünürleridir. Özellikle Satı Bey'in özgün bir düşünsel hayatı olmasına karşın üzerine az sayıda araştırma var. Üstelik 1968'de vefat eden bu önemli kişinin, 1918 sonrası uzun hayatı hakkında Türkçe literatürde neredeyse hiç araştırma yok. Satı Bey'in eğitim, çocuk, birey, milliyet, Osmanlılık ve ümmet üzerine önemli görüşleri bulunmaktadır ve bunlar dönemin çok farklı süreli yayınlarına dağılmıştır. Süleyman Nazif hep edebî kimliği ile tanınırken, Osmanlı ve İTC muhalifliği fazla değinilen konular değildir. Rıza Nur da eğitime, siyasete ve Hürriyet ve İtilaf Fırkası'na müteallik görüş ve faaliyetleri, Cumhuriyet liderleriyle olan kavgası ve çok tartışılan *Hayat ve Hatıratım* başlıklı anılarıyla ile II. Meşrutiyet'i anlamada önemli biridir.

İTC'nin 1902'den sonraki önemli muhaliflerinden olan Teşebbüs-i Şahsî ve Adem-i Merkezî Cemiyeti ve lideri Prens Sabahattin II. Meşrutiyet'in özgün ve ilginç simalarındandır. 1918'de kaleme aldığı *Türkiye Nasıl Kurtulabilir?* eserinde en baştan beri Osmanlı toplumunun içinde bulunduğu buhrandan kurtulabilmesi için birey temelli bir toplum yapısı ve merkezî devlet yerine yerel idarelerin güçlü idaresini ve Anglo-Sakson eğitim modelini savunmuştur. Nezahet Nurettin Ege tarafından geniş bir biyografisi yazılan Prens'in bütün eserleri, Mehmet Ö. Alkan tarafından *Gönüllü Sürgünden Zorunlu Sürgüne* başlığıyla yayımlanmıştır ki, Prens'i anlamak için başucu bir kaynaktır.

II. Meşrutiyet'te hatırı sayılır ölçüde sosyalist hareket neş vü nemâ bulmuştur. Her ne kadar Türkçü, İslâmcı, Osmanlıcılar kadar halk katmanlarında karşılık bulmasa da aydınlar nazarında hayli takipçisi çıkmıştır. 1908'den 1925'e kadarki sosya-

list hareket Mete Tunca'y'ca incelenmiştir ancak, öncüler hakkında biyografiler azdır. Bu vadede, Hüseyin Hilmi ve *İştirak*, Mustafa Suphi ve *Yeni Dünya*, Hasan Fehmi ve *Serbesti* sosyalist düşüncenin temsilcileri sayılır.

II. Meşrutiyet'in ilk Âyan Meclisi Başkanı Ahmet Rıza Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e geçişte pozitivist fikirleriyle önce gelen bir aydın ve siyasîdir. Özellikle Meşrutiyet'ten önce çıkardığı *Meşveret*, düşünce hayatımız için önemlidir. Jön Türkler üzerinde hayli etkili olan Rıza'nın *Meşveret*, *Osmanlı* ve diğer bazı dergilerdeki yazılarının yanında *Vazife ve Mes'uliyet*, *Kadın*, *Asker* ve *Batı'nın Doğu Politikasının Ahlâken İflası* eserleri onu tanımak için başta gelir. Tunalı Hilmi de değişken fikir hayatıyla dönemin renkli simalarındandır. Osmanlılıktan Türkçülüğe geçişin özgün bir örneği olan Hilmi'nin *Hutbeleri* üzerine İsmail Kara'nın derinlemesine analizi, onun şahsında son dönem Osmanlı ayınının kimliği hakkında hayli geniş bilgiler ihtiva eder. Ancak bu her iki şahıs hakkında da derinlemesine monografiler yoktur.

II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı aydınlarını kendi eseleri üzerinden okumanın belirgin güçlükleri var. Dönem bilgisi bunların başında gelirken, bu aydınların bilgi kaynakları, etkilenme sahaları daha da önemlidir. Kimlerle, hangi düzeyde etkileşim içinde oldukları başlı başına çetrefil bir araştırma konusudur. M. Şükrü Hanioglu'nun *Blueprints For a Future Society* makalesinde işaret ettiği gibi, dönemin aydınlarının pek çoğunun yazdıkları bu günün ölçülerinde *intihal* hükmündedir. Bu sebeple, II. Meşrutiyet aydınlarını okumada merkez ve çevre entelektüel alanlara iyice eğilmek gereklidir. Merkez İstanbul'dur ama çevre hayli geniştir. Öyle ki, Kazan, St. Petersburg, Baku, Hindistan, Pakistan, Tahran, Kahire, Hicaz, Trablusgarp, Beyrut, Paris, Londra ve diğer Avrupa kentleri ile sıkı bir etkileşim söz konusudur. Bu etkileşimin boyutları hakkında bilgi edinmek geniş araştırmalarla ortaya konabilir.

II. Meşrutiyet'i Tartışmalar ve Belirgin Konular Üzerinden Okumak

Her şeyden önce II. Meşrutiyet siyasî konuların en yüksek perdeden seslendirildiği, fırka, cemiyet, parlamento, hilafet, meşveret, meşrutiyet, meclis, mebus, intihâb kavramlarının sıklıkla tartışma mevzu edildiği bir dönemdir. Millet, milliyet, kavim, kavmiyet, ırk, ümmet, ulus, devlet ve din kavramları da bitmeyen tartışma mevzularıdır. Ümmet esasına dayalı bir imparatorluğun yavaş yavaş Avrupa orijinli millet esasına dayalı modern bir devlete dönüşüm sancılarının en büyük ağrıları bu dönemde yaşanmıştır. Bu tartışmalar aydınları gruplara bölmüştür. Yapılan tasnifler aydınların siyasî alandaki görüş farklılığından harekettedir. Akçura daha 1904'te *Üç Tarz-ı Siyaset*'le Osmanlı devletinin kurtuluşu için Osmanlılık, İslâmcılık ve Türkçülük paradigmalarından hangisinin tercihi gerektiği istifhamıyla ve karar vermeden ünlü makalesini bitirir. Ancak 1908 ve sonrasında tercihini Türkçülük lehine çevirir. Bu zamana kadar *Sırat-ı Müstakim*'in yazarlığını yapan Akçura ve Ağayef artık, *Türk Yurdu*'nu tesis etmişlerdir. Burada Ziya Gökalp, Sadri Maksudi, Mehmed Emin, İsmail Gaspiralı gibi aydınlar ilmi Türkçülüğü kısa sürede siyasî Türkçülüğe tahavvül ederler. Kısa süre sonra da hem kendi aralarında hem de özellikle *Sebilü'r-Reşad* ve *Beyanü'l-Hak* yazarları ile ters düşerler. Gökalp ile Akçura bundan sonra bir araya gelmez. *Sebilü'r-Reşad* yazarları da şiddetli hücumla geçer. *Türk Yurdu* İslâmcılığa karşı çıkmaya Balkan Harbi'den sonra başladı ve her zamanki gibi şimşekleri üzerine çekti. Ebuzaia Tefik Akçura'yı görüşleri yüzünden ağır şekilde eleştirir, Tatar ve "hunhar"(kana susmuş) kavramlarıyla hakaret eder. Ahmed Naim,

Türkçüleri inkâr eden “safkan Türkçüler” ile İslâm'ın yanı sıra dil ve soydaşlığı da Türk kimliğinin temelleri olarak kabul eden “İslâmcı Türkçüler” olarak ikiye ayırır. Naim, milliyetçiliğin (asabiyet-i kavmiye'nin) Müslümanların birliğini ve kardeşliğini bozacağını iddia etti. Bu görüşlere en sert ve uzun tepki Ahmed Agayef'ten gelir. Agayef, İslâm'ın etnisiteyi değil, kabileciliği reddettiğini yazar. Bu fikrî kavga *Sebilü'r-Reşad* ve *Türk Yurdu* arasında ilk ve en önemli ayrımdır. Bu arada imparatorlukta iyice ümit kesilinceye kadar Osmanlıcılığı savunanlar da az değildir. Mehmed Emin bile, 1911'de meşhur şiiri “ben bir *Türkü*m dinim cinsim uludur”u, “Ben bir *Osmanlıyım*,...” şeklinde yazmıştır.

II. Meşrutiyet'te özellikle Türkçüler tarafından ‘millî’lik her alanı kapsayan bir kavram haline geldi. Millî maarif, millî banka, millî ekonomi, millî din tartışmaları yapıldı. Bu tartışmalar *İslâm Mecmuası*, *Muallim Mecmuası* ve *Yeni Mecmuası*’da sürdü. Millî ekonomi tesisi için yoğun gayretler verildi. Bağımsız bir devletin her şeyden önce bağımsız bir ekonomiye sahip olması gerektiği, ‘istiklâllerin anası, istiklâl-i ekonomidir’ düsturuyla benimsendi. *Türk Yurdu* bu konuya Parvus’u memur etti. *Sebilü'r-Reşad* ve *İçtihad* yerli malların kullanımı ve korunmasını savundu, halkı buna teşvik etti. *Ulum-i İktisadiye ve İctimaiye* de bu mevzunun nazariyatını yüksek seviyede yaptı.

Eğitimde modernleşme aydınların temel meselesiydi. Medeniyet’e tabi olmayı ‘seylâbe-i huruşân’a yani, ‘çoşkun akan bir sel’e benzeten aydınlar bu selin önünde durulamayacağı konusunda hemfikirdiler. Hemen hepsi, ya bu sel ile biz de değişeceğiz, dönüşeceğiz, din ve devleti kurtaracağız ya da boğulup gideceğiz endişesi içindeydiler. Bunu hem Mehmed Âkif, hem Abdullah Cevdet, hem Yusuf Akçura, hem de Ubeydullah Efendi neredeyse aynı cümlelerle ifade ettiler. Bunlara benzer şekilde Mustafa Kemal’in de demeçleri olmuştur. Avrupa medeniyetine esaslı bir karşı duruş hemen hiçbir kanatta yoktur. Herkes ‘Avrupacı’dır, belki ne kadar Avrupalı olunması gerektiği noktasında süzgeçler/düzemler farklıdır. Bu noktada da aydınlar arasında ayrışmalar olmuştur. Celal Nuri *İçtihad*’daki bir yazısında Avrupa’nın sadece ilmini, sanatını ve silahını almak gerektiğini söyleyerek bunun haricinde Avrupa’ya husumet gösterilmesini savunur. Buna karşı çıkan Abdullah Cevdet, medeniyetin bir bütün olduğunu, ‘Avrupa’nın gülüyle dikeniyile alınması gerektiğini’ söyler. Bundan sonra arası açılan iki batıcı yazar münakaşaya *İçtihad* ve *Hürriyet-i Fikriye* arasında devam eder. Tartışmaya Süleyman Nazif, Peyami Safa ve Rıza Tevfik ile daha pek çok isim katılır.

Modernleşmenin önemli alanlarından kadın, aile ve çocuk meselesi Tanzimat’tan müdevver konulardandır. İlk kadın, aile ve çocuk dergileri 1870’lerde yayımlanmıştır. II. Abdülhamid döneminde yayımlanan kadın ve çocuk dergileri II. Meşrutiyet’ten fazladır. En yetkin kadın yazarlar da bu dönemde yetişmiştir. Ancak II. Meşrutiyet döneminde feminizm, Avrupa ve İslâm’da kadın meselesi tartışılmaya başlanmıştır. Kadın sorunlarının tartışılmasına *Sebilü'r-Reşad*’ın kadın yazarları da katılır. Dergilerde *Nisâiyât köşesi* yer alır. *İçtihad*, *Kadınlar Dünyası* *Siyânet Risalesi*, *Kadınlık*, *Serbest Fikir*, *Sebilü'r-Reşad* ve *İslâm Mecmuası* en çok tartışmaların yapıldığı dergilerdir. Kadın yazarlardan Şair Nigar, Fatma Âliye, Lâli ve LV(rumuz) *İçtihad*’da, Fatma Latife ve Fatma Zehra, Aişe Makbule, Aişe Meliha, Muhsine *Sebilü'r-Reşad*’da, Halide Edib de *Türk Yurdu*’nda seslerini yükseltirler. Ancak kadın konusunu kadınlardan çok erkekler tartışır. II. Meşrutiyet feminizmi ve kadın hareketleri Avrupa’daki benzerlerine nazaran hayli sönük ve kötü bir kopya gibidir. Osmanlı

aydınlarınca kadın meselesinin aslında bir erkek meselesi olduğu dillendirilir. Rıza Tevfik *İçtihad*'da, tesettür ve kadın meselesinin toplumsal olduğunu, örtünmeye dâir Kur'an'da bir şey görmediğini belirtir. Tarihi araştırmalara göre bedevî Araplarda, Kırgız Müslümanlarında ve daha bir çok İslâm toplumlarında bu âdetin olmadığını, bizim bunu- uzun yaşamak amacıyla- Bizans'tan aldığımızı, kezâ Orta çağda Hıristiyanlarda da örtünme olduğunu, Çinlilerde kibâr-ı sınıf kadınların hâla yabancılarla görünmediği iddia eder. Bu tartışmalara Celal Nuri, *Kadınlarımız'ı*, Ahmed Cevat Emre, *Bizde Kadın'ı* yazarak katılır. Abdullah Cevdet "*Kadınlarda Gaye-i Hayat*" yazısında geleneksel kadına bakış zihniyetini ortaya koyar. Batıcı yazar, kadının en önemli görevi anne olmaktır der. Cevdet'in *Mehtab*'da yayımladığı "*Tesettür Meselesi*" başlıklı yazısıyla, bu günlere kadar bitmeyecek bir tartışma başlamıştır. *Sırat'ı-Müstakim* bu yazıya "*Tesettür-i Nisoân*" hakkında bir yazıyla karşılık vermiş, *Mehtap* ve yazının sahibi hakkında 'hissiyât-ı İslâmiyeyi cerihâdar' etmekten suç duyurusunda bulunmuş ve dergi kapatılmıştır. *Sebilü'r-Reşad*'da söylenilenlere cevap vermeyi kendine görev bilen Kılıçzâde Hakkı, tesettür meselesini "*tamamen hallolunmadıkça bitmeyecek bir mesele*" olarak görmüş ve örtünmenin kadın ve toplum için zararlarını sıralamıştır. Halil Fahreddin ve İzmirli İsmail Hakkı, "*Tesettür Meselesinin Tarîk-i Halli*" başlığıyla ona bir dizi cevap yazmıştır. Bu süreçte Hacı Zihni'nin *Meşâhîrî'n-Nisa*'sına atıflar yapılmış, İslâm tarihinden âlime, hâkime ve lider kadınlar örnek gösterilmiştir. İsmail Gaspiralı da Bahçesaray'da *Tercüman* gazetesi ile İstanbul'daki tartışmalara katılmıştır.

Kadınlarla ilgili tartışma alanlarından biri de çok eşlilik (taaddüd-i zevcât) olmuştur. *Sebilü'r-Reşad*'dan Aksekili Hamdi ile *İslâm Mecmuası*'ndan Mansurizâde Said uzun bir tartışmaya girişmiş, konuya başkaları da katılmıştır. Kadınlara ilgili boşanma, toplum hayatında çalışma, eğlence yerlerine kadınların da gitmesi, kadının tek başına sokağa çıkması, ekonomi ile uğraşması, tanışarak evlenme, medenî nikah yaptırma ve şahitlik müessesesinin kaldırılması, çocuk bakımında anne ve babaya düşen görevler en önemlisi de Avrupa medenî kanunun alınması yolunda tartışmalar ve teklifler yapılmıştır. Her yönüyle, toplumsal değişimin önemli bir göstergesi olan kadınlar üzerine II. Meşrutiyet döneminde yapılan tartışmalar bu günle kıyaslandığında daha yüksek bir entelektüel seviye gösterir.

II. Meşrutiyet'in önemli tartışma alanlarından diiri de dil ve dilde sadeleşme-dir. *İçtihad*'da Hüseyin Kazım Kadri, *Türk Lisanlarının Tevhidi* başlıklı uzun yazı dizisinde geniş alanlarda konuşulan Türkçenin ortak bir lügatinin oluşturulmasını savunur. Buna *Türk Yurdu* yazarlarından da destekler gelmiştir. Ufalı Toktamış, Akçura, Gökalp, Celal Nuri Türk dilinin sadeleştirilmesini ve halkın anlayabileceği bir dili savunmuşlar ama bunu dergi ve gazetelerine yansıtamamışlardır. Nuri, dil sadeleşmesi konusunda 'lisanın muhafazakârlıkla terakkî edeceğini belirterek, lisanı fazla liberalizmin dekadans tedennî, tefessüh demek olduğunu' belirtmiştir. *Türk Yurdu* ve *Hürriyet-i Fikriye*'de Süleyman Paşa ile Recaiâde Ekrem arasında Osmanlıca-Türkçe tartışması yapılır. Recaiâde mevcut lisanı Osmanlıca değil Türkçe denilmesinin doğru olacağını kabul etmiştir. Âkif *Sebilü'r-Reşad*'ın ilk yazısında âdeti bir dil manifestosu yayımlamıştır. İlgili yazıda, derginin dil ve edebiyat politikasını açıklamış 'Türkçe', 'yerli olmak', 'yerli edebiyata sahip çıkmak', 'dilini şivesine önem vermek', 'halk için yazı yazmak' gibi özellikleri ön plana çıkarmıştır. Bütün süreli yayınlarda, terimler ve imlâ, lügat, dinî dil ve alfabe konusuna yer verilmiştir. Alfabenin ıslaha muhtaç olduğu hemen herkes tarafından kabul edilirken, Batıcılar bir an önce Latin

alfabesini almaktan başka çare olmadığını savunmuşlar, hatta öncü çalışmalar yapmışlar, geleneksel modernizmi savunanlar ise, Arap alfabesinde sıkı bir ıslahın yapılmasını önermişlerdir.

Eğitim alanında II. Meşrutiyet'te büyük adımlar atılmış, sistemde ve eğitim felsefesinde değişimlere gidilmiştir. Cumhuriyet inkılaplarından Tevhid-i Tedrisat 1911'de tartışılmaya başlanmıştır. İlk, orta ve yüksek eğitimde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Hepsinden önemlisi bu dönemde fikrî düzeyi yüksek çok sayıda çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik eğitim dergisi çıkarılmıştır. *Muallim Mecmuası*, *Talebe Defteri*, *Şebab*, *Tedrisat Mecmuası*, *Terbiyet-i İbtidaiye Mecmuası*, *Yeni Fikir*, *Mir'at-ı Maarif* bunlardan bazılarıdır. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerini Mustafa Ergün'ün tezinden izlemek mümkündür.

Din, terakki, tedenni, medeniyet, maarif, fen, fünûn vb. kavramlar dönemin en zengin, heyecanlı ve karmaşık tartışma alanları arasında yer alır. Avrupa'dan ithal düşünce akımları, pozitivism, materyalizm, Darwinizm ve sosyal Darwinizm aydınların bocaladıkları bilinçli bilinçsiz bolca çevirinin yapıldığı ve Şerif Mardin'in ifadesiyle Avrupa'nın yeni sosyal nazariyeleri karşısında âdeta şaşakaldıkları bir dönem olmuştur. Materyalizm ve anti-materyalizm tartışmasında da saflaşmalar olmuştur. Rıza Tevfik, Abdullah Cevdet, Kılıçzâde Hakkı, Celal Nuri pozitivist ve materyalist felsefe tarafında yer alırken, Şehbenderzâde Filibeli, Ahmed Naim, Ferid Kam, Manastırlı İ. Hakkı, İzmirli Hakkı, İsmail Fennî gibi aydınlar materyalizme karşı reddiyeler yazmışlardır. II. Meşrutiyet aydınlarının felsefe ve düşünce akımları noktasındaki tartışmaları, üzerinde çok durulmayan önemli alanlardan biridir. Buna karşın, Orhan Okay'ın *Beşir Fuad ve Ahmed Midhat Efendi* monografisi öncü olmak üzere, Mehmet Akün'ün, *Materyalizmin Türkiye'ye Girişi ve İlk Etkileri*, Murtaza Korlaelçî'nin *Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi*, Abdullah Kaygı'nın *Türk Düşüncesinde Çağdaşlaşma'sı*, Neşet Toku'nun, *Türkiye'de Antimateryalist Felsefe'si* ve Atila Doğan'ın, *Osmanlı Aydınları ve Sosyal Darwinizm* çalışmaları temel kaynaklardır. Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemlerindeki bunlar ve benzeri konuların geniş bir şekilde tartışıldığı önemli kaynaklardan biri de 2009'da Bedri Gencer imzasıyla yayımlanan *İslâm'da Modernleşme'*dir.

100. Yılında II. Meşrutiyet

Buraya kadar entelektüel mirası anlatılan modern Türkiye tarihinin son derece önemli olayının yüzüncü yılı dolayısıyla 2008 yılı içinde bir dizi etkinlik gerçekleştirildi. Ancak bu etkinliklerin asla yeterli olduğu söylenemez. Sınırlı bir akademik çevrenin dışında neredeyse hiçbir yankı uyandırmamış, toplumsal hayatın farklı alanlarında hiçbir yansımazı olmamıştır. Osmanlı'nın yedi yüzüncü yılı kutlamaları bile II. Meşrutiyet'in yüzüncü yılı kutlamalarından çok daha geniş bir düzlemde ve sahiplenme ile gerçekleşmişti. Bu yıldönümünün böylesi sönük bir havada gerçekleşmesinde, resmî tarih yazımı ve geçmiş ile hesaplaşma zihniyetinin doğrudan bir ilgisinin olduğu varsayılmaktadır. Buna karşın sınırlı çevrelerden II. Meşrutiyet'in yüzüncü yılını anma adına, kitap, dergi, sempozyum, kongre, seminer, sergi ve TV ve radyo programları yapılmıştır. Bunların başında, kalıcı, detaylı ve farklı özellikleri olması yönüyle kitaplar gelmektedir.

II. Meşrutiyet'in entelektüel mirası adına Yapı Kredi Yayınları ve Aygaz işbirliğiyle hazırlanan *II. Meşrutiyet'in İlk Yılı* adlı eser, yazı ve görsel kaynak açısından

zengin bir derlemedir. Bu prestij kitabının hazırlığını Mete Tunçay, Nuri Akbayar, Raşit Çavaş, Yücel Demirel, Bahattin Öztunçay yapmışlardır. Kitapta yer alan yazıların yetkin isimlere verilmediği ve dolayısıyla bolca ve basit yanlışların yer aldığına yönelik eleştiriler yapılmıştır. Anma kitaplarından bir diğeri, Pınar yayıncılıktan çıkan ve editörlüğünü Asım öz'ün yaptığı *Yüzüncü Yılında II. Meşrutiyet* kitabıdır. Eserde II. Meşrutiyet üzerine farklı açılardan akademik çalışmalar yapanların yazıları bir araya getirilmiştir. Bu yazılar daha çok, II. Meşrutiyet döneminde Batılılaşma fikir hareketleri, kadın, aile, eğitim, anayasa, özgürlük, siyasi partiler, ideolojiler ekonomi vb. konularda geniş bir bibliyografya vermekte ve yeni yorumlar getirmektedir. Eserde döneme ilişkin görsel malzemeler de kullanılmıştır. Yine, aynı isimle Yeni İnsan yayınevi tarafından bir derleme daha yayımlanmıştır. *Yüzüncü Yılında II. Meşrutiyet* başlıklı kitapta, Hüseyin Tuncer, Dursun Dilek, Mustafa Oral, Nesime Ceylan, Veli Kalkan, Güçlün Yapıcı, Arif Pamuk, Halil Akkurt'un yazıları yer almıştır. Burada daha çok, tarih ve siyaset eksenli yazılar toplanmıştır. II. Meşrutiyet döneminde tarih yazımı, kadın hareketleri, hükümet, Jön Türkler ve edebiyat başlıklı yazılar vardır.

Yüzüncü yıl dolayısıyla yayımlanan diğer bir kitap da Yusuf Çağlar'ın hazırlığını yaptığı *II. Meşrutiyet, Kanun-ı Esasi'den Askerî Müdahaleye*, başlıklı eserdir. II. Meşrutiyet'in yüzüncü yılı münasebetiyle Zaman gazetesinde 2008'in yaz aylarında yayımlanan yorumların bir araya getirilmesinden müteşekkildir. Derlemede konunun önde gelen uzmanlarından M. Şükrü Hanioglu, Ahmet Turan Alkan, Herkül Milas ve Alev Alatlının oldukça yoğun birikimli yorumları yer almıştır. Sacit Kutlu tarafından hazırlanan ve ikinci baskısı İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları'nda yayımlanan, *Didar-ı Hürriyet Kartpostallarla İkinci Meşrutiyet 1908-1913* dönemin görsel tarafıyla ilgili oldukça önemli bir kaynak durumundadır. Anma kitapları içerisinde Eren yayınevinden çıkan *İkinci Meşrutiyet'in İlanınının 100 üncü Yılı: 100th Anniversary of the Restoration of the Constitution*, adlı çeviri eser görsel yönüyle önemlidir.

II. Meşrutiyet'in yüzüncü yılı anısına birçok tarih, bilim, sanat, düşünce ve edebiyat dergisi 2008 yılı yaz aylarına gelen sayılarını 'II. Meşrutiyet özel dosyası' olarak çıkardı. Bunların başında *Doğu Batı* dergisi gelir. 45 ve 46. sayılarını II. Meşrutiyet konusuna ayırmış ve alanın en önde gelen araştırmacılarının yepyeni bilgi ve yorumları bir araya getirilerek II. Meşrutiyet araştırmacıları ve meraklıları için temel bir başvuru kaynağı olmuştur. Yine nitelik, uzmanlık ve önem bakımından *Doğu Batı* ile benzer özellikleri taşıyan *Dîvân İlmî Araştırmalar* dergisi 24. ve 25. sayılarını *Meşrutiyet* dosyası yapmıştır. Burada da çok uzun ve akademik metinlere yer verilmiştir. *Türkiye Günlüğü* dergisi de 94. sayısını II. Meşrutiyet dosyası olarak okuyucularına sunmuştur. Bundan önceki dergiler için serdedilenler aynıysa *Türkiye Günlüğü* için de geçerlidir. Cumhuriyet döneminin en uzun süreli özel edebiyat dergilerinin başında gelen *Türk Edebiyatı* dergisi 417. sayısını II. Meşrutiyet özel sayısı olarak hazırlamış ve daha çok dönemin edebiyat ve siyaset ilişkilerini ön plana çıkaran araştırma, röportaj ve şiir ve edebî metinlerini bir araya getirmiştir. Türk dergiciliğinin tartışmasız en uzun süredir yayımlanan dergisi *Türk Yurdu* da 251. sayında II. Meşrutiyet'i dosya konusu yapmıştır. Bilindiği üzere *Türk Yurdu* II. Meşrutiyet senelerinde 1911'de yayımlanmaya başlamış ve o dönemin en önde gelen bir yayını olmuştur. Popüler tarih yazımının önde gelen dergilerinden *Toplumsal Tarih* de 175. sayısını II. Meşrutiyet'in karmaşalarına ayırmıştır. Burada Aykut Kansu'nun yazıları ön plandadır.

II. Meşrutiyet'in yüzüncü yılı dolayısıyla ulusal gazetelerde seri yazılar yayımlanmıştır. Ulusal gazetelerden *Zaman* ve *Radikal* konu hakkında en çok yazı yayımlayanların başında gelmiştir. *Radikal*'de Aykut Kansu oldukça geniş sayılabilecek bir içerikle dokuz hafta devam eden diziyi kaleme almıştır. *Zaman* gazetesinde ise M. Şükrü Haniyoğlu iki hafta, Ahmet Turan Alkan da üç hafta konuyla ilgili yazı dizilerini kaleme almışlardır.

Yüzüncü yıl anısında kitap ve dergi yayımlarının dışında önemli katkılardan biri de II. Meşrutiyet'in farklı yönlerinin tartışıldığı, *Kongre, sempozyum, seminer, söyleşi ve toplantılar* olmuştur. Bu noktada II. Meşrutiyet'in önemi karşısında, kesinlikle yeterli sayıda ve katılımda gerçekleştiği düşünülürse de 'durumu kurtaran' akademik faaliyetler yapılmıştır. Katılım ve program genişliği bakımından farklı büyüklükte elli'nin üzerinde faaliyetten söz edilebilir. Bunların başında 7-8 Mayıs 2008 tarihinde *IRCICA 100. yılında II. Meşrutiyet* başlıklı uluslar arası, katılım ve konu bakımından geniş bir sempozyum düzenlemiştir. Bundan kısa bir süre sonra Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, 1908-2008 *Jön Türk Devriminin 100. Yılı* başlığıyla iki gün süren ve uluslar arası bir sempozyum yapmıştır. Bu faaliyete de hayli yabancı araştırmacı katılmıştır. Bunlara benzer şekile 2008 yılı içinde II. Meşrutiyet anısında, Kadir Has Üniversitesinde, *İlanının 100. Yılında II. Meşrutiyet* başlıklı bir sempozyum, Hacettepe Üniversitesi'nde Mehmet Öz'ün başkanlığında Ali Birinci, Ahmet Turan Alkan, Aykut Kansu ve Mehmet Özden'in katıldığı *100. yılında II. Meşrutiyet* konulu bir panel düzenlenmiştir. Fatih Üniversitesi'nde *100. Yılında Osmanlı Topraklarında Meşrutiyet* konulu bir seminer yapılırken, Marmara Üniversitesi'nde de *100. Yılında II. Meşrutiyet* başlıklı ve hayli geniş katılımlı bir sempozyum düzenlenmiştir. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tarih Araştırma Merkezi ve Avrasya Enstitüsü tarafından *II. Meşrutiyetin 100. Yılı Münasebetiyle Eskiçağdan Günümüze Yönetim Anlayışı ve Kurumlar* konulu seminer yapılırken, Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Meşrutiyet'in 100. yılı adına düzenlenen bir seminerde *Meşrutiyet ve Sanat* konusu üzerinde durulmuştur. Galatasaray Üniversitesi'nde Tarih Vakfı ve Güllü Aybar işbirliğiyle *Mehmet Ali Aybar'ı Anma Sempozyumları'nın* on ikincisi düzenlenmiştir. 2008'in aynı zamanda Aybar'ın doğumunun 100. yılına denk gelmesi vesilesiyle *II. Meşrutiyet ve Aybar'ın Doğumun 100. Yılında Demokrasi, Toplumsal Dönüşüm, Sol* konulu bir sempozyum yapılmıştır. Türk Ocakları, İstanbul Şubesi tarafından *II. Meşrutiyet'in 100. yılında Osmanlı Coğrafyasında Milliyetçilik Hareketleri* başlıklı bilgi şöleni, Bilim Sanat Vakfında *Yüzüncü yılında II. Meşrutiyet* konulu farklı toplantılar ve Toplumsal Araştırma ve Eğitim Merkezi, *100. yılında II. Meşrutiyet* konulu bir sempozyum düzenlenmiştir. Etkinliğe alanın önde gelen isimleri katılmışlardır.

II. Meşrutiyet'in yüzüncü yılı etkinlikleri çerçevesinde *1908 İhtilâline Doğru Osmanlıların Paris'i* başlıklı sergi, Osmanlı Bankası Müzesi'nde açılmış ve François Georgeon tarafından gerçekleştirilen *Jön Türkler'in Paris'i* adlı 45 dakikalık belgeselin de izlendiği sergi, 31 Aralık 2008 tarihine açık kalmıştır. Yine bu minvalde, Vehbi Koç Vakfı'nın desteklediği önemli sergilerden biri Sadberk Hanım Müzesi'nde açılmıştır. *II. Meşrutiyet'in ilanının 100. Yılı* konulu sergide dönemin görsel malzemeleri sergilenmiştir.

Konuyla ilgili 2008 yılında yapılan etkinliklerden biri de TV programları olmuştur. Sencer Film tarafından yapılan, Celal Kazdağlı ve Ali Birinci'nin danışmanlığında çekilen ve TRT 1 ve TRT 2'de yayımlanan *100. Yılında II. Meşrutiyet* konulu 9 bölümlük belgesel konuyu hakkıyla ve bütün detaylarıyla ele alan bir TV yapımı

◆ Mustafa Gündüz

olmuştur. Bu belgeselde II. Meşrutiyet siyasî özellikleri, hadiseleri ile anlatılmış ancak dönemin kültürel ve fikrî gelişmeleri üzerinde fazla durulmamıştır. Temmuz 2008’de yayımlanan, Şükrü Hanioglu’nun danışmanlığında ve sunumuyla hazırlanan dört bölümlük *Paris’ten Manastır’a, İnkılâb-ı Azim* adlı belgesel ise, son derece yoğun ve doyurucu bir içerikle izleyenler ve dinleyenlere sunulmuştur. II. Meşrutiyet’in yüzüncü yılı etkinliklerine TRT’nin dışında diğer TV kanallarının neredeyse hiç itibar etmediği görülmüştür. Ancak KanalA, Kanal 7 ve CNN Türk kanallarında birkaç kez kısa oturumlu konuşmalar yapılmıştır. Böylece Türk tarihinin son derece önemli bir olayı olan II. Meşrutiyet’in yüzüncü yıl dönümü sönük bir şekilde uğurlanıp gitmiştir.

Kaynakça

(Burada sadece metin içinde geçen kaynakça bağlaçlarının açıklamalarına yer verilmiştir. Yazıda yararlanılan kaynaklar metin içinde zikredilmiştir).

Ahmed Muhiddin, **Modern Türklükte Kültür Hareketi**, (Yayına Haz.: Suat Mertoğlu), İstanbul: Küre Yay., 2004.

Gündüz, Mustafa. **II. Meşrutiyet’in Klasik Paradigmaları, Türk Yurdu, İctihad ve Sebilü'r-Reşad’da Toplumsal Tezler**, Anlara: 2007.

Karpat, Kemal H. **İslâm’ın Siyasallaşması, Osmanlı Devleti’nin Son Döneminde Devlet, Kimlik, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması**, (Çev.: Şiar Yalçın), İstanbul: İst. Bilgi Üniversitesi. Yay., 2005.

Mardin, Şerif. "Yeni Osmanlı Düşüncesi", **Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce, (Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi)**, C.1, İstanbul: İletişim Yay., 2002.

Şentürk, Recep. **Türk Düşüncesinin Sosyolojisi, Fıkıhtan Sosyal Bilimlere**, İstanbul: Etkileşim Yay., 2008,

Tunaya, Tark Zafer. **Amme Hukukumuz Bakımından İkinci Meşrutiyetin Fikir Cereyanları**, İstanbul: 1948, (Basılmamış Doçentlik Tezi).

INTELLECTUAL LEGACY OF SECOND CONSTITUTIONAL PERIOD'S IN THE HUNDREDTH ANNIVERSARY

Mustafa GÜNDÜZ*

Abstract

The Declaration of Second Constitutional Monarchy in 1908 is one of the most important events in the Turkish political, social and cultural life. This event is known as a revolution. After this time, state and social life developed different area and in the way of modernization has been significant way. Besides fundamental changes in state administration press, army, education, health and communication mechanism has begun to change radically. This change has created the infrastructure of modern Turkey Republic. Although the researches are done on a different wing Second Constitution, researches that covering of aspects of the lack of research is clear. In this paper, to understand the different aspects of second constitutional period, issues are based on academic studies on this period as a whole will be reviewed. Literature method was used in this paper.

Key Words: Late Ottoman period, Second Constitutional Monarchy, Republic, politics, economy, education, modernization, intellectual legacy.

* Assistant Dr.; Fırat University, Faculty of Education.

TANPINAR'DA ROMAN TEKNİĞİ AÇISINDAN RÜYA VE MÜZİK

Hülya BAYRAK AKYILDIZ*

Özet

Rüya ve müzik, sembolist edebiyatın ve onun kuvvetle etkilediği modern romanın sıklıkla kullandığı iki ögedir. Bu ögelerin biçime ve roman tekniğine yansımaları, yol açtıkları yeni anlatım biçimleri ve bunların Tanpınar'ın romanlarındaki görünüşleri bu yazının konusunu oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Tanpınar, sembolizm, rüya, müzik, roman tekniği

Giriş

Tanpınar'da rüya ve müzik kavramlarının roman tekniği açısından incelenmesi, içeriğin bir sanat eserine dönüştürülürken geçtiği aşamalara ilişkin bir değerlendirmeyi içerir. Bu aşamalar "nasıl anlatıyor" sorusunun cevabı olup, bize, bir bütün olarak roman tekniğini verir.

Söz konusu kavramların roman tekniğine nasıl etki ettiğine geçmeden önce, roman tekniği dediğimiz şeyin roman için önemini ortaya koymak yerinde olur.

Stevick, tekniğin oluşturulması sırasında romancının, hangi unsurun geliştirilip hangisinin özetleneceği; konunun hangi yönden geliştirileceği, karakterlerinin görünüşlerinin önemli olup olmadığı, fiziksel çevrenin ne kadarının gösterilmesinin gerektiği, zamanın geçişinin nasıl ifade edileceği, karakterlerin ne şekilde sunulacağı gibi sorular sorması gerektiğini söyler. (2004, 47) Kısacası, materyalin düzenlenmesi, içeriğin sunumuna ilişkin faaliyetler, teknikle ilgilidir.

Tekniğin başarısı, romanın da başarısıdır. Schröer, teknik ve öz ilişkisini ele aldığı makalesinde, sadece konudan söz etmenin sanattan değil, sadece tecrübeden söz etmek olduğunu gösterdiğini söyler. Öz/tecrübe ile bu özün nasıl ifade edildiği/sanat arasındaki fark tekniktir. Yazar konusunu ne kadar hassas bir teknikle işlerse, yarattığı eserlerin içeriği de o ölçüde tatmin edici olur ve anlamca zenginleşir. Sanatta konuyu işleyen teknik yoksa, işlenen konu da yoktur. Ortada sadece sosyal tarih kalır. (akt. Stevick,2004, 64)

İçeriği, tekniği belirleyen unsurlardan biri olarak kabul edersek bu iki unsurun dengeli bir birleşiminin, başarılı bir sanat eseri ortaya koymak için gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Tanpınar'da rüya ve müzik, romanın dokusu ve üslubunu belirleyici ögelerdir. Bu ögelerin roman tekniği açısından işlevi incelenirken öncelikle modern romanın sıklıkla kullandığı bu öğelere sembolizmin kaynaklık ettiğini belirtmek gerekir.

* Dr.; Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Araştırma Görevlisi.

Sembolist şairler, şiirde anlamın erişilmesi güç olması; gerçekliğin doğrudan tanımlar aracılığıyla yakalanmaya çalışılmıyorsa sezdirme, izlenim ve duyular aracılığıyla verilmesi gerektiğine inanırlardı. Bunun en önemli aracı ise bilinçdışına eğilme ve müzikten yararlanma idi. Bütün bunlar nesirde meyvelerini modern roman döneminde verecek bir dil ve üslûbun temelini atmıştır.

Rodenbach sembolizmi şöyle tanımlar: “Sembolik şiir düştür, rüyadır, ayrıntılardır, bulutlarla yolculuk eden sanattır. Sembolizmde gerçek yalnızca bir kalkış noktası, amaç, hedef ise yansımaları sunmaktır. Tıpkı şairin önündeki ince, beyaz kağıt gibi, ince ve beyaz bir madde, kesin olarak mevcut bir nesne. Ama o kesinlik, yüksekteki uçurumlara, boşluklara, mağaralara sızmamıza yarar” Nerval’in şiirlerinde ve düzyazılarında da kalkış noktası rüyalar ve düşlerdir. Nerval yalnız Baudelaire’i değil, Verlaine, Rimbaud ve Mallarmé’yi de etkiledi. (akt. Alkan, 2005, 84, 86)¹

Tanpınar’ın bu sanatçılarla tanışması, estetiğinde önemli değişimlere yol açar. Bir konuşmasında, Mallarmé’yi tanınmasıyla birlikte sembolistlerin tesirine girdiğini belirtir ve estetiğinin temellerini, şiir ve nesir anlayışını ortaya koyar. “Nesirde üslûp bakımından Valery ve Proust’un tesiri oldu” sözleriyle nesrinin kaynaklarını birinci ağızdan açıklayan Tanpınar, şiirde estetiğinin Valery’nin estetiği olduğunu söyler. “Yalnız bende musiki ve rüya çok tesirliydi. 1920’den sonra resim de çok tesir etti” sözleriyle hem şiirinde hem de nesrinde açıkça izlenen bu temel motiflerin, hedeflenmiş bir edebiyat anlayışının kurucu öğeleri olduğunu ifade eder. (akt. Alptekin, 2001, 40 -41)

1. Rüya

“Antalyalı Genç Mektup”² adıyla bilinen metinde Tanpınar şunları söyler:

“Rüyanın kendisinden ziyade şiir anlayışında bazı rüyalara içimizde refakat eden duygu mühimdir. Asıl olan bu duygudur. Musiki burada işe girer. Çünkü musiki durmadan değişerek içimizde alemini kurar. Bunu yaşadığımızdan başka bir zamana gitmek diye tarif edebilirim. Başka türlü ritmi olan ve mekânla eşya ile içten kaynaşan bir zaman.”

Tanpınar, devamla, bu “rüya hali”ne örnek verir:

“Ne İçindeyim Zamanın” şiiri, kozmosla insanın birleşmesini nakleder ki, bir çeşit rüya halidir. Görüyorsunuz ki hakikî rüyanın tesadüfleri ve tuhaflıkları ile alâkası yoktur” (akt. Kaplan, 1963, 176-177)

Bu anlayış Valéry’den gelmektedir. Tanpınar bu mektubunda ve diğer birçok yazısında bunu belirtir.

Ahmet Kutsi Tecer’e yazdığı bir mektupta (Tanpınar, 1974, 46) Bergson’dan Jung ve Jones’a mevcut ilmi literatürü göreyerek yazdığını söylediği “Şiir ve Rüya”

1 Nerval’in Tanpınar üzerindeki etkilerini açıkça ortaya koyan, iki yazara ait karşılaştırmalı metinler ve yorumları için bkz: Alkan, E., *Şiir Sanatı*, s. 487

2 Bazı kaynaklarda metne “Antalyalı Genç Kıza Mektup” başlığıyla rastlanmasının, Mehmet Kaplan’ın mektubu ilk yayımladığında bu başlığı kullanması ve sonra da bunun tashihi edilememesi olduğunu söyleyen Turan Alptekin, mektubun yazıldığı kişinin bir erkek öğrenci olduğunu söyler. Bkz. “Biol Emil ve Turan Alptekin Söyleşi”, *Kitaplık*, s.20, 2000

makalesinde uyanık hayat ile rüyanın içiçe iki oda gibi yanyana durduklarını ve dramın kahramanı maddeden ziyade ruh olduğu içinden birinden diğerine çok çabuk geçildiğini söyler. (Tanpınar,1969,30)

Tanpınar, bir konuşmasında da rüya estetiğinin peşinde olduğunu tekrarlar:

“Sanat, insanın realitesidir, fakat sanat eserlerinin rüyalarımıza refakat eden ruh haline ihtiyacı vardır. Benim rüya estetiğim nesrime tesir etti; *Abdullah Efendi'nin Rüyaları*'nda sürrealizm yapmaya çalıştım. Bu estetikte müzik esastır.” (akt. Alptekin, 2001, 42)

Çeşitli defalar dile getirdiği bu rüya estetiği, Tanpınar'ın -şiir ya da nesir-bütün eserlerine ağırlığını koyan müzik temasıyla böylece birleşir. Rüya-müzik-resim-şiir, birbirine sıkı sıkıya bağlı, bir nedensellik ilişkisi içinde birbirini doğuran bir yapıya sahip öğelerdir. Bu görüntü bizi simbolist edebiyatın kabul ve ilkelerine geri götürür.

Tanpınar, “şiir, bir duyguyu, bir düşünceyi, ‘ruh halı’nde verme sanatıdır” der.(akt. Alptekin, 2001, 43) Dolayısıyla burada amaçlanan o duygu ve düşüncenin yarattığı atmosferi canlandırarak bunları ifade edebilmektir. Tanpınar, ‘ruh halı’nin yansıtılmasına yalnız şiirde değil, nesirde de çok önem verir, anlatımı şiirsel kılan unsurlardan biri de budur.

Rüyalar, içinde bulunduğumuz zamanın dışında bir zamana sahiptir. Dolayısıyla başka bir gerçekliği vardır. Tanpınar, rüyaları çoğunlukla, kendini zamana ve dış gerçekliğe ait hissetmeyen kahramanlarının kaçış noktası, kendilerini yeniden kurdukları bir ikinci evren olarak kullanır. Bunun yanında rüyalar, vehim ve korkularla yüzleşilen ikinci bir gerçeklik alanı olarak da karşımıza çıkar.

Rüyalar, insanı bilinçdışıyla birlikte kavramaya çalışan psikanaliz için incelenmesi elzem olan bir alandır. Psikanaliz ve bir yöntem olarak rüya bu nedenle, modern romana ve simbolist edebiyata yaygın olarak etki etmiştir. Modern romanda rüya, yalnız romanın merkezine aldığı insanı, bütün derinliğiyle kavramanın bir yolu olarak değil, yeniden tanımlanan zaman ve mekân kavramlarının da, kişiye özgü şekilleriyle tezahür ettiği bir boyut olarak da önem taşır. Kırılıp bükülen, farklı dilimleri yanyana gelen zaman ve mekânıyla, gerçekliği, ne kronolojik ne de mantıksal dizilimle uyumlu olmak zorunda olan olay akışıyla rüyalar, modern romanlara yeni bir kurgu anlayışı için de esin kaynağı olmuştur. Tanpınar'ın romanlarında da rüyalar, bu amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır.

Akındaki değişim ve kırılmalar, tutarsızlıklar ve içerdiği simgelerle rüyalara özgü bir kurguyla yazdığı başlıca eser “Abdullah Efendi'nin Rüyaları” olsa da rüya-ya özgü diyebileceğimiz durum ve olaylara romanlarında da rastlanır.

Huzur'da Mümtaz'ın, ölümünün ardından Suat'la yüzleştiği sahne buna örnektir.

Sahnenin Dışındakiler'de İstanbul'a döndüğünden beri Sabiha'yı arayan Cemal, Nâsir Paşa'nın konağından, elinde Sabiha'ya ait bir resimle çıktığı bir sabah tesadüfen ona rastlar. Sabiha kısa bir konuşmanın ardından onu görmeye geleceğini vaad ederek kalabalığa karışır. Cemal şaşkın bir haldedir. Cemal'in bundan sonra anlattıkları, gerçekten olmuş mudur yoksa bir hayalden mi ibarettir anlaşılmaz:

"Yanımda duran ihtiyarca bir adam:

- Oğlum , dedi. Bu çocuk korkuyor... Sakın üstüne düşmeyin! Yıldızı çok büyük. Altında ezilmiş. Bu çocuğun üstüne düşmeyin. Allah hepimize iyilik versin!

Esmer ufak tefek bir adamdı. Fakat bakışları çok değişti. Kalın kaşların ardından simsiyah gözleri hiç rastlamadığım bir şiddetle etrafında ne varsa delip geçiyordu. Kendisine bir şeyler söylemek istedim. Fakat kalabalıkta o da kayboldu. Etrafımda herkes bir gölge gibi kayboluyordu." (SD,276)³

Bunların dışında Mahur Beste'de "İki Uyku Arasında" başlığını taşıyan bölüm, genel olarak bir rüyada olma halinin anlatımıdır. Ayna, saat, eski kitaplar, müzayedelerden taşan eşyalar, tıklım tıklım odalar gibi açık simgelerle dolu anlatımda, hikâyesini dinlediğimiz Behçet Bey'in de varoluşu, adeta bir rüya halidir. "Durmuş bir saate benzeyen" bu adam, aynalardan, saatlerden, eski eşyalardan taşan geçmiş ve onun gölgeleriyle yaşamaktadır. Mahur Beste, hayatını bir lanet gibi kuşatmıştır.

Sahnenin Dışındakiler'de Cemal'in, bir gece konakta Behçet Bey'in, tanburla Mahur Besteyi çaldığını duyduğu ve onu izlediği sahne de bir rüyayı andırır:

"Odanın bütün lambaları yanıyor. Ve Behçet Bey bu ışıktaki, ölen karısının resmine, sevdiği, âşıkıyla beraber söylemekten hoşlandığı, onun ölümünden sonra tenhada kendi kendine mırıldanarak bu ölüyü hatırladığı aşk bestesini okuyordu" (SD,110)

Denebilir ki Behçet Bey'in üç romana yayılan hikâyesi, bütünüyle rüya estetiğiyle karakterize edilmiştir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, rüya ve müzik, Tanpınar'ın romanlarında çoğu kez yan yana yer alır. Her ikisinin de tek başına işlevleri bulunsa da, kurguda iç içe geçmiş; rüyalar müziğe, müziğin uyandırdığı duygular rüyaya yaklaşmış haldedir.

Mehmet Kaplan, "Bir Şairin Romanı: Huzur" başlıklı makalesinde şunları söyler:

"Tanpınar'ın roman ve hikâyelerinde -Antalyalı gence mektupta sözü geçen bu "rüya hali"ne, murakabeye, musiki temine ve musikinin uyandırdığı duygu ve hayallerin tasvirine sık sık rastlarız. Onun kahramanları dış dünyaya doğrudan doğruya değil, rüyaya benzeyen bir ruh halinin arasından ve arkasından bakarlar" (1962)

Mümtaz, hasta için doktor bulmaya çıktığı bölümde, doktorun hazırlanmasını odada beklerken, odadaki gramofonda Suat'ın ölmeden önce dinlediğini mektubunda belirttiği konçerto çalmaktadır. Bunun üzerine yine Suat'ı, ölmeden önce bu konçertoyu dinlerken yüzünün aldığı hali düşünmeye başlar. Suat'ı bir gece önce rüyasında görmüştür, rüyasını hatırlamaya çalışır. Bu rüya da simgelerle doludur. Suat'ın renkli kalaslardan çakılan bir çarımha gerildiğini görmüştür. (H,364)⁴

3 SD: Sahnenin Dışındakiler

4 H: Huzur

2. Müzik

Huxley, Fransız sembolizmini “romanda musikleşme” olarak tanımlar. (akt. Schrorer, 2004,66) Tanpınar da müziği roman için kompozisyon örneği olarak düşünmektedir.

Tanpınar, 19.4.1960 tarihinde günlüğüne şunları yazar:

Nekahat devrimde⁵ musiki, büyük çalışma, vakit geçirme vasıtam oldu. Fakat bu büyük, büyüklüklerin büyüğü sanat hakkındaki ideallerimi de kaybettim. Musikiden şair olarak alınacak ders hiç de zannettiğim gibi değil. Şüphesiz ufuk açabilir (her sanat eseri gibi) fakat şiirden çok ayrı bir şey. Musikiyi göz önünde tutarak, onun Mallarmé'nin dediği gibi servetini alarak iş görmek, hiç olmazsa benim için imkansız.

Musiki saf şiir için daima örnek olabilir, bir krizi hatırlama için (romanda) örnek olacağı gibi. Fakat cevheri ayrı. (Çarşamba gecesi dinlediğim Bach: Motiflerin karşılaşması, o büyük neşe ve saadet ancak bir romanda taklit edilebilir.) (2007,182)

19 Ekim 1960'ta Tanpınar günlüğüne, Beşinci Senfonî'nin kendisine “büyük bir roman hissini” verdiğini yazar: *Yalnız bir noktada, baş tarafında motif çatışmalarının arasından birinci kemanın cümlesi çıktığı zaman şiirin kendisi oluyor.* (2007,225)

15 Mayıs 1961:

“Acaba hakiki bir musiki eseri büyük bir şiire, bir romana örnek oluşturabilir mi?

(...)

Şimdiye kadar musikiye iki türlü yaklaşıldı. Birincisi zahiren ona benzerlik için, ikincisi onun yüzünden dağılmak için. bir üçüncü şekil romanda: Huxley ve Dostoyevski'de olduğu gibi şekil ve procédés⁶ olarak bir şeyler almak. Mesela Dostoyevski'de romanın daima dört parçaya ayrılması. Her birinin ya durgun veya tam kriz bir finali bulunması.” (2007,291)

Huzur ve Saatleri Ayarlama Enstitüsü'ndeki bölümlendirmelerde bu ilke esas alınmış olabilir.

Huzur, “İhsan”, “Nuran”, “Suat” ve “Mümtaz” başlıklı dört bölümden oluşur. Berna Moran, bu adlandırmanın, söz konusu kişilerin, Mümtaz'ın hayatında oynadıkları rolden ileri geldiğini söyler. Daha önemlisi, bu dört bölümün, bir müzik yapıtındaki, özellikle bir senfonideki, bölümlerin işlevini yüklediğini öne sürer: Ona göre Tanpınar, Huzur'u bir müzik formuna göre düzenlemeye çalışmıştır. Bölümlerin her biri, belli bir duygunun, bir ruh halinin egemen olduğu “movement”lar gibi kullanılmıştır: birinci bölüm sıkıntılı, ikincisi neşeli, üçüncüsü melankolik, dördüncüsü çok sıkıntılı. Tanpınar, bununla da yetinmeyerek, her bölümü belli temalar etrafında kurmuş ve birtakım motiflerle beslemiştir. Birinci bölümde savaş teması ile temsil edilen toplumsal sorun ile ikinci ve üçüncü bölümlerde işlenen estetizm, dördüncü bölümde bir değerler çatışması halinde karşılaştırılır. Başka bir deyişle, Mümtaz'ın bunalımına yol açan değerler çatışması romanın yapısına da sızır. Bu tema ve motiflerin ele alınış biçimi, yapıyı bir müzik formuna yaklaştırarak romana bütünlük sağlar. (2003,274)

5 26 Mart 1960'ta bir ameliyat geçirmiştir.

6 Procédé (fr), dilimize teknik, usûl, yöntem şeklinde çevrilebilir.

Hilmi Yavuz, "Huzur Bir Müzikal Roman mı?" başlıklı makalesinde, Zeynep Bayramoğlu'nun 'Doğu-Batı: Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Gözüyle 'Huzur' Romanında Türkiye'nin Belirsizlikleri' ('Orient-Occident: Les Ambigüités de la Turquie Vues par Ahmet Hamdi Tanpınar dans son Roman La Sérénité') başlıklı tezinde yer alan değerlendirmelere yer vererek bu konuyu tartışır. Bayramoğlu, *Huzur*'un bir kuartet formunda kompoze edildiğini öne sürer. Berna Moran'ın bu romanın 'senfoni' formunda bestelendiğine; Mehmet Kaplan'ın ise Tanpınar'ın bir tema'yı, varyasyonlar ve kontrapuntolar aracılığıyla müzikal bir süreçte işlediğine ilişkin tespitlerine değindikten sonra, bu bağlamda ilk akla gelenin, Beethoven'ın 9. Senfoni'si olduğunu söyler. Ancak ona göre, *Huzur* ile bir müzik metni arasında bir bağıntı kurulacaksa, bu bağıntı 9. Senfoni ile değil, yine Beethoven'ın Opus 132 La Minör Yaylı Sazlar Kuartet'i ile kurulmalıdır. Bayramoğlu, "her şeyden önce, Tanpınar, yapıtında Beethoven'ın Opus 132'sinden birçok defa söz eder" der. Yavuz da bunu doğrularak romanda Opus 132'nin geçtiği yerleri örneklendirir.⁷ Bayramoğlu, Opus 132 La Minör Yaylı Çalgılar Kuartet'inin 3. muvmanının, gövdesini oluşturan koral bölümün, Beethoven tarafından 'dinsel bir amaçla' konulduğunu bildirir;– *Huzur*'un 3. Bölümünde icra edilen Dede'nin Ferahfeza Ayini de, taşıdığı 'mistik renk'le bu bölüme karşılık gelir. Kuartet'in 2. muvmanının aydınlık ve şen şakrak havasının, *Huzur*'un 2. Bölümünde Mümtaz'la Nuran'ın mutluluk imgeleriyle örtüşmektedir. Kuartet'in 1. ve 4. muvmanları da, *Huzur*'un 1. ve 4. bölümleriyle birebir bir müteakibiyet ilişkisi içindedir. (Bayramoğlu, 2001, akt, Yavuz, 2002)

Görüldüğü gibi Moran, *Huzur*'u müzikal bir roman olarak okuma konusunda yalnız değil. Bu okumalara temel oluşturan bölümlendirme ve bölümlerdeki ahenk ve tempo ölçütleri, *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* için de geçerli sayılabilir. Zira *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*'nde de dört ana bölüm vardır. Bunlar sırasıyla, "Büyük Ümitler", "Küçük Hakikatler", "Sabaha Doğru" ve "Her Mevsimin Bir Sonu Vardır" şeklindedir.

Birinci bölüm "Büyük Ümitler"de Aristidi Efendi'nin laboratuvarında altın yapmayı başarması, ya da Seyit Lütfullah'ın büyük defineyi bulması, Hayri İrdal ve anne babasının, halası ölüp mirasına konduklarında rahat yaşamaları gibi ümitler hüsranla sona erer.

"Küçük Hakikatler" bölümü, "büyük ümitler"ın sönmesinin ardından gelir ve Hayri İrdal'ın hayatındaki gelişmeleri anlatır: Harpten dönüşü, babasının öldüğünü öğrenmesi, Abdülsemel Bey tarafından evlendirilişi, çocuklarının oluşu, Abdülsemel Bey'in ölümü, mirası konusundaki sıkıntılar ve nihayet bu yüzden mahkemeye düşmesi, deli olup olmadığının anlaşılabilmesi için adli tabipliğe gönderilmesi, burada Dr. Ramiz'le tanışması, oradan kurtuluşu, karısının ölümü, Şehzadebaşı'ndaki kahve çevresine, ardından İspritizma Cemiyeti'ne girmesi, Cemal Bey'in yanında çalışmaya başlaması, onun karısı Selma Hanım'a aşık olması...

7 Tanpınar, *Huzur*'da Aldous Huxley'in *Ses Sese Karşı*'sında Opus 132 La Minör Yaylı Sazlar Kuartet'i için söylediklerini alıntılarken, Mümtaz'ın Kuartet'i bu kitabı okumadan çok önce dinlemiş olduğunu söyler. Tıpkı, Huxley'in kahramanı Spandriel gibi *Huzur*'un Suat'ı da, Opus 132'yi dinleyerek intihar edecektir. Mümtaz, İhsan için aradığı hekimin odasında onun bu konsertoyu dinlediğinin ayırda varır. (Yavuz, 2002)

◆ Hüllya Bayrak Akyıldız

“Sabaha Doğru”, Hayri İrdal’ın etrafındaki oyun ve yalanlardan büsbütün bunaldığı, enstitüde işlerin sarpa sardığı; “Her Mevsimin Bir Sonu Vardır” ise çözümlenin yaşandığı bölümdür.

Saatleri Ayarlama Enstitüsü de *Huzur* gibi inişli çıkışlı, farklı ruh hallerini temsil eden bölümlerle ilerleyip, “kriz son” olarak nitelendirebileceğimiz sonla biter.

Müzik, roman kompozisyonu için bir model oluşturmasının yanında, anlatım teknikleri içinde de önemli bir yer tutar. Göndermelerle metne giren müzik, anlatıyı zenginleştirir. Ancak müziğin açıklayıcı rolüyle romanda yer alışıyla, simgesel işlevini; bir başka deyişle teknik ve tematik işlevlerini birbirinden ayırdetmek gerekir.

Müziğin Tanpınar’ın romanlarında iki önemli işlevi, dolayısıyla iki kullanımı vardır:

1. Bir tema olarak, kültürün yapıtaşlarından, temel unsurlarından biri olması sıfatıyla, kültür ve buna bağlı olarak toplumsal kimlik üzerine tespitlerde dayanak ya da açıklayıcı öge olmak üzere,
2. Bir teknik olarak, kompozisyona model olma ve göndermeler yoluyla, bir görüntünün, durumun, duygunun ya da düşüncenin daha önce –yani romanın yazımından önce- müzik diliyle “mükemmel” olarak anlatımını metne eklemeyerek, romandaki o görüntü, durum, duygu ya da düşüncenin ifadesini mükemmelleştirmek üzere.

Burada müziğin teknik kullanımı üzerinde duracağız.

Bir durumun anlatılmasında, müziğin ya da buna bağlı türlere (opera vb) ilişkin örneklerin kullanımı, anlatıma zenginliğin yanı sıra kestirmelik de kazandırmıştır. Yazar, uzun uzun tasvir ya da çözümlemelere gerek duymaksızın, okuyucunun kafasında çizmek istediği resim ya da izlenimi bir atıfla çizer. “*Bir Wagner operasının şahısları gibi...*” (H,60) örneğinde olduğu gibi. Resim, edebiyat, mimari gibi sanatın diğer dallarına ya da farklı metinlere gönderme yapılırken de amaçlanan şey budur.

Bir müziğin, bir bestenin uyandırdığı duyguyla bir başka şeyin, -bir görüntünün, mekânın, duygunun vs.- uyandırdığı duygu arasında paralellik kurularak anlatımın pekiştirilmesi sağlanmıştır. Böylece yazar, anlatmak istediklerini anlatmak üzere seçmiş olduğu roman türünü, diğer sanatlarla yan yana getirerek, türe özgü sınırlılıkları kırmaya çalıştığı gibi bütün bu sanatların anlatım gücünü romanın emrine vererek bir anlatı zenginliği kurar. Aşağıdaki parçada bu durumun bir örneği görülmektedir:

Çengelköyü’nden Kandilli’ye dönerken, Kuleli’nin önündeki ağaçların suda yaptığı o çok değişik gölgeye Nühüft beste adını verdiler. O kadar içinden aydınlık bir alemdi ki, ancak Nühüft’ün uzlet yüzü uyanışların kamaştırdığı koyu zümrüt aynasında eşi aranabilirdi.

Böylece Boğaz’ın seçtikleri her yerine bir ad veriyorlar, hayallerinde İstanbul manzaralarıyla eski musikimiz birleşiyor, sestem, hayalden bir harita gittikçe büyüyordu. (H,167)

Anlatımın diğer sanatlarla ilişkisi, sanatları bir bütün olarak görme fikrini akla getirmektedir. Gerçekten de Tanpınar, bir şey anlatırken eğer anlatacağı şeyi daha önce daha iyi bir şekilde anlatabilmiş bir sanat eseri varsa bunu o sanatın diliyle anlatmaktan kaçınmaz.

Yazar, müziği açıklayıcı ve güçlendirici rolüyle çok kez yardıma çağırır. Suat intihar mektubunda ölmeden önce Beethoven'ın keman konçertosunu dinlediğini yazar. Daha sonra Mümtaz bu besteyi dinlerken onun Suat'ın ölümünde bir payı olup olmadığı ihtimalini düşünür. (H,365) Bestenin kasveti, verdiği ıstırap duygusu ile Suat'ın ölümü arasında ilişki kurulur. Dahası yazar, bu hüznü besteyi Suat'ın ölümüne eşlik ettirerek hem ölümün kendisini hem de bu ölüme sebep olmuş olabilecek ruh halini müzik aracılığıyla açıklamış ve derinleştirmiş olur. Adeta okuyucuya verdiği bütün tafsilatın yanısıra bu ölümü en iyi şekilde akılda canlandırmak ve anlamak için bu besteyi dinlemek gerektiği mesajı verilir. Yazar uyandırmak istediği etkiyi yalnızca roman kalıplarını kullanarak değil diğer sanatlardan da yararlanarak mükemmelleştirmeye çalışır. Yine aynı amaçla benzetmelerle zenginleştirilmiş tasvirlerle anlattığı mekân ya da görüntülerin okuyucunun kafasında kendisinin amaçladığı biçimde canlanmasından emin olmak için, uyandırmak istediği etkiyi ya da duyguyu yansıtan tablolara atıfta bulunur, uyandırmak istediği etkinin soyutluğunu, mevcut bir somut görüntü ya da tablolar üzerinden somutlaştırmaya çalışır. Her durumda okuyucunun atıfta bulunulan bu eserleri bilmesi, romanı anlamak, hiç değilse yazarın anlaşılmasını istediği biçimde anlamak için gereklidir.

Sonuç

Tanpınar genel olarak bir “ruh hali” oluşturmakla ilgilidir; sezdirmeye, dolaylı olarak anlatmaya ve hissettirmeye çalışır. Bu üslup, okuyucunun etkin katılımını gerektiren bir okuma süreci gerektirir. Yazar, eksik bıraktığı parçaları okuyucunun tamamlamasını ister. Tanpınar'da anlatı, bu belirsizliğe paralel bir çok anlamlılık boyutuna sahiptir. Tanpınar, bu çizgide bir anlatı kurabilmek amacıyla, rüya ve müziği roman tekniğine uyarlamak suretiyle kullanıma sokmuştur. Söz konusu kavramlar, insanı derinlemesine ve çok boyutlu olarak ele alan, bunu da estetik bir form içinde gerçekleştiren bir roman anlayışının önde gelen araçlarıdır. Tanpınar, gerek sembolist sanatçılara duyduğu ilgi ve bu kapsamdaki okumalarının zenginliğinin etkisi, gerekse deneysel olarak yaklaştığı modern roman serüveninin bir getirisi olarak bu araçlardan yararlanmışır. Bunu yaparken, bu araçları kendine özgü hale getirmeyi başarmış, üslubu içinde doğal ve kaynaşmış bir görüntüye kavuşturmuştur.

Karakterleri derinleştiren, romanda sergilenen tabloları çarpıcı hale getiren, anlatımı sıradanlıktan kurtaran ve kurguyu hareketlendiren işlevleriyle rüya ve müzik, Tanpınar'ın üslubunda ve en genel anlamıyla yazım tekniğinde önemli ağırlığa sahip öğeler olmuşlardır.

◆ Hüllya Bayrak Akyıldız

Kaynakça

- Alkan, E. (2005). **Şiir Sanatı**, İnkılap Yay., İstanbul
- Alptekin, T. (2001). **Ahmet Hamdi Tanpınar, Bir Kültür Bir İnsan**, İletişim Yay., İstanbul
- Kaplan, M., **Tanpınar'ın Şiir Dünyası**, İstanbul, 1963
- “Bir Şairin Romanı: Huzur”, **İ.Ü. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, C. XII, XIII, Aralık 1962
- Moran, B. (1978-1979), “Bir Huzursuzluğun Romanı: Huzur”, **Birikim**, s. 46-47
- Stevick, P. (1967). **Roman Teorisi**, Çev.: Sevim Kantarcıoğlu, Akçağ Yay., Ankara (2004).
- Tanpınar, A.H. (1975), **Mahur Beste**, (Tefrika: Ülkü, 1944), Dergah Yay., İstanbul, (2005)
- Huzur**, (1949) (Tefrika: Cumhuriyet, 1948), YKY, İstanbul, (2001)
- Sahnenin Dışındakiler**, (1973) (Tefrika: Yeni İstanbul, 1950), Dergah Yay., İstanbul, (2005)
- Saatleri Ayarlama Enstitüsü**, (1961) (Tefrika: Yeni İstanbul, 1954), YKY, İstanbul, (2003)
- Edebiyat Üzerine Makaleler**, (1969) Haz. Zeynep Kerman, Dergah Yay., İstanbul, (2005)
- Tanpınar'ın Mektupları**, Haz. Zeynep Kerman, Dergah Yay., İstanbul, 2001 (1974)
- Günlüklerin Işığında / Tanpınar'la Başbaşa**, (2007) Haz. İnci Enginün, Zeynep Kerman, Dergah Yay., İstanbul
- Yavuz, H., “Huzur Bir Müzikal Roman mı?”, **Zaman**, 31 temmuz 2002

“DREAM” AND “MUSIC” IN TANPINAR IN TERMS OF NOVEL TECHNIQUES

Hlya BAYRAK AKYILDIZ*

Abstract

Dream and music are the two elements that are frequently employed by the symbolist literature and the modern novel which is strongly influenced by it. The reflections of these elements on the form and the novel technique, the new narrative techniques that they have engendered and the appearance of these in the novels of Tanpınar consist the subject of this article.

Key Words: Tanpınar, symbolism, dream, music, novel techniques

* Ph.D.; Anadolu University, Faculty of Humanities, Department of Turkish Language and Literature, research assistant.

TURAN OFLAZOĞLU'NUN OYUNLARINDA TARİHî GERÇEKLİK VE BU TÜR ESERLERİN TARİH ÖĞRETİMİNE KATKISI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU*

Özet

Turan Oflazoğlu, yazdığı oyunlarda tarihî gerçekliğe sadık kalmıştır. Yazar, tarihî hadiseleri canlı ve dikkat çekici bir üslupla vermeyi başarmıştır. Okullarda tarihî olaylar anlatılırken Oflazoğlu'nun eserlerine müracaat edilmesi tarih eğitimini eğlenceli bir öğrenme süreci şekline dönüştürecektir. Tarih derslerinde işlenen konuların akılda kalmaması veya çabuk unutulması öğrenciler tarafından sıkça dile getirilen bir problem olmaya devam etmektedir. Edebî eserlerde işlenen tarihî olayların ise oldukça uzun bir süre okuyucuların hafızalarında kaldığı bilinmektedir. Bu çalışmamızda tarih dersinin işlenişine yardımcı olacak ve öğrencilere dersi sevdirecek öğretecek bir metot üzerinde duracağız. Tarihî hadiseleri kronolojik sırayla ve ezberci bir anlayışla vermek yerine derste işlenen tarihî dönemden bahseden edebî bir eserin öğrencilere okutturulması kalıcı öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Edebî eserdeki tarihî çizgilerden sapmaların ise sınıf ortamında uzman öğretici tarafından tartışma ortamında öğrencilere anlatılması dersi eğlenceli ve yararlı bir şekilde dönüştürecektir.

Anahtar Sözcükler: Turan Oflazoğlu, tiyatro, edebî eser ve tarih öğretimi

Giriş

Tarih derslerinin edebî eserler vasıtasıyla öğretilmesi öğrencilerde estetik haz bırakır. Edebî eserden kaynaklanan “hoşlanma duygusu” tarih eğitimini faydalı bir eğlence süreci haline getirebilir. Ancak tarihçi ile tiyatro yazarı arasında takip ettikleri yol bakımından farklılıklar mevcuttur. Tarihçi incelediği olay, devir ve kişileri belgelere dayandırarak anlatmak zorundadır. Tiyatro yazarı ise anlattığı olayları belgelendirmek zorunda değildir. Bununla birlikte tiyatro yazarı estetik kaygı taşımak durumundadır. Bu farklılıklara rağmen hem tarihî çizgiden sapmayan hem de estetik kaygıdan taviz vermeyen edebî eserlere rastlamak mümkündür. Oflazoğlu tiyatrolarını bu tür eserlerdendir. Öğrencilere tarih derslerini öğretirken Oflazoğlu tiyatrolarından yararlanmak kalıcı öğrenme sürecine katkı sağlayabilir.

Tarih Eğitimi

Geçmişimizin yeni nesillere sevdirmesi, özellikle de tarihî olaylardan ders almalarının sağlanması istenilen bir amaçtır. Tarih derslerinde öğrenciler bir hedef doğrultusunda geçmişten ders alarak yetiştirilmelidir. Eğitim, bireyleri önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda yetiştirme sürecidir (Fidan 1994: 23). Bu yetiştir-

* Yrd. Doç. Dr.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fak. TDE Bölümü.

me sürecinin öğrenme ile sonuçlanması arzu edilen bir gelişmedir. Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen kalıcı ve sürekli değişikliklerdir (Bacanlı 2001: 5).

Klâsik eğitim-öğretim uygulamalarının ortaya çıkardığı problemlerin başında bilgilerin sadece sınavlardan yüksek notlar almak için ezberlenmesi ve ardından hemen unutulması, öğrencilerin edindikleri bilgilerden ders olarak yaşamlarına yön verememeleri ve öğrenilen bilgilerin gereksiz olduğunu düşünmeleri gelmektedir. Özellikle tarih derslerindeki bilgilerin rakamsal ifadelerle ezberlenilmesi, öğrencilerde derse karşı bir soğukluk sürecinin başlamasına neden olmaktadır. Özellikle ülkemizde tarih dersleri ve tarihçilik konularında kavram kargaşası yaşanmaktadır:

"Toplumumuzda tarihçilik, 'ezbercilik', 'aktarmacılık', 'hikâyecilik' hatta 'masalcılık' şeklinde değerlendirilmiştir. Bu şekilde değerlendirenlerin sayısı hiç de az değildir. Hâlbuki tarihçilik, onların sandığı gibi 'ezbercilik', 'aktarmacılık', 'hikâyecilik', 'masalcılık' değildir. Çağdaş ve bilimsel tarihçilik, 'düşünmek', 'düşündürmek', 'keşfetmek', 'ilişkilendirmek', 'değerlendirmek', 'geçmişle günümüz arasında bağ kurmak' demektir" (Güler 2005: 77).

Öğrencilerin geçmişle gelecek arasında bağ kurabilmeleri için derslerde işlenen tarihî hadiseleri özümseyerek öğrenmiş olmaları gerekmektedir. Bu daha önce bahsettiğimiz öğrenme sürecini kalıcı hale getirmek için edebî eserlere müracaat etmek, öğrencilerde hem kitap okuma zevkini ve heyecanını arttırır hem de içerisinde tarihî olayların anlatıldığı edebî esere karşı merak duygusu oluşturur. Özellikle tarihî tiyatro oyunlarında öğrenciler kendilerini oyundaki kahramanlarla özdeşleştirirler. Böylece tarihi büyüü bir atmosferde yaşamış olurlar:

"Tiyatro oyunlarına konu olan tarih oyunlarında da, değişmezlikleri dışında, buna benzer kural dışı bir yön vardır. Öbür olaylardan daha çok çekerler dikkatimizi; ayrıca, etki alanları daha geniştir, doğurduğu sonuçlar bütün toplumu ilgilendirir. Tarih olayının toplumun malı olması, ona güncelde bulunmayan bir ayrıcalık sağlar. Hepimizin ortak temeli, ortak kaynağıdır o. Tiyatro oyunundaki tarih oyununu seyrederken, kendimizi büyüü bir perspektif içerisinde görür, derinlerden, ta ötelelerden kavrarız varlığımızı; kendimizi oyundaki kişinin yerine korken, değişmezle, sonsuzla, mutlakla özdeşleşiriz ve ölümsüzlüğümüz geçici bir süre için de olsa, aşılrken, ölümsüzlük özleminin tohumları ekilir içimize. Yaşama gücümüz artar." (Oflozoğlu 1985: 13).

Öğrencilere hem yaşama gücü aşlamak hem de tarihî hadiselerin büyüü atmosferini duyurmak gayesiyle tarihin edebî eserlerle anlatılması yararlı olacaktır. Geleneksel tarih öğretiminin modern eğitim anlayışı doğrultusunda kalıcı öğrenmeyi sağlayamadığı bilinen bir durumdur: "Alışılmış tarih öğretimi ders kitapları, öğrenci ve öğretmen üçlüsü arasında gerçekleşen, ucu kapalı ve öğrenci için varoluşsal değeri bulunmayan bir iletişimdir" (Elibol 2006: 54). Eğitim faaliyetlerini bir iletişim olarak düşündüğümüzde bunun en iyi nasıl sağlanabileceği konusunda Amerika başta olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde çalışmalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. "Edebiyat Aracılığıyla Tarih ve Okuma Eğitimlerini Bütünleştirmeye Yönelik Bir Araştırma" adını taşıyan, Smith vd. (1992: 370-375) tarafından yapılan çalışmada bir deney grubuna tarihî olayların anlatıldığı edebî eserler okutturulmuş, diğer gruba ise klâsik eğitim modeli ile tarihî bilgiler kazandırılmaya çalışılmıştır. Sonuçta edebî eserler vasıtasıyla Amerikan tarihini öğrenme başarısının diğer gruba nazaran % 60 oranında daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Amerika'da yapılan bu araştırmaya

◆ Hüseyin Doğramacıoğlu

benzer bir teklif olmak üzere tarih öğretimine alternatif bir yaklaşım sergilemek istiyoruz.

Tarihî Gerçeklik ve Oflazoğlu Tiyatroları

Turan Oflazoğlu, yazdığı tarihî tiyatrolarıyla bir dönem uzun süre hafızalardan silinmeyen IV. Murat, III. Selim Kılıç ve Ney, Kösem Sultan gibi eserler yazmış ve bunları sahnelemiştir. Yazarın hemen bütün oyunlarının zamanı, Osmanlı imparatorluğunun tarih sahnesinde bulunduğu dönemdir. Oyunlara göre bir sınırlandırma yapacak olursak, "Bizans Düştü, Fatih" ve Cem Sultan", Osmanlı İmparatorluğu'nun yükselme devrinde; "Genç Osman", "IV. Murat", "Deli İbrahim", "Kösem Sultan", Osmanlı İmparatorluğu'nun duraklama döneminde; "III. Selim, Kılıç ve Ney", duraklamanın sonu, çöküş devrinin başında geçen olayları anlatmaktadır.

Tiyatrolardan hareketle tarihî bilgileri öğrenmek eğitim açısından pratik ve eğlenceli bir yaklaşımdır. Bu tarz bir öğrenme modeli öğrencilerin tarihi bir ezber olarak değerlendirmelerinin önüne geçecektir. Canlandırma yoluyla yapılan oyunlarda öğrencilerin derse olan ilgileri de artacaktır:

"Canlandırma oyunları tarih dersi için ilginç bir yaklaşımdır. Öğretmenin yapması gereken o tarihî kişinin tarihteki rolünü öğrenciye gösterebilmektir. Tarihî olaylar canlandırılırken öğrenciler tarihi anlayacaklar, sadece olayları, sebepleri, sonuçları kitaptan ya da öğretmenin ağzından dinlemelerinden çok daha iyi algılayabileceklerdir. Bu oyunlar, sıradan bir derse bambaşka bir anlam yükler" (Elibol 2006: 64).

Tarihî olaylardan bahseden edebî eserleri okumak kronolojik bilgilerin ezberlenmesi ile kazanılan bilgiden daha uzun süre hafızada kalır. Ancak edebî eserdeki mimesis denilen hakikat, yazarın hayal süzgecine çarparak kırılır ve okuyucuya farklı yansıtılır. Bu yansıtma sürecinde tarihî bilgilerden sapmaların olması doğal bir süreçtir. Öğrencilere tarihî bir tiyatroyu okutup eserdeki hadiseleri sınıf ortamında gerçeğe uygunluk bakımından incelemek ve doğru çıkarımlar yapmak sahanın uzmanı olan öğreticiye düşmektedir.

← →

Realite -----[]-----Hayal Dünyası

Edebî eserlerdeki gerçeklik yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi realite ile hayal dünyası arasındaki bir çizgide bulunur. Realite çizgisine yakın bir noktada bulunan eserler bilgilerin tarihî çizgiden sapmadan öğrenilmesine yardımcı olur. Hayal dünyasına yakın eserler ise tarihin saptırılması ve yanlış bilgilerin öğretilmesi anlamına geleceğinden bir öğrenme modülü olarak tavsiye edilmez.

Tarihî tiyatrolar kurgu esasına dayandığından bütünüyle gerçekleri anlattığı iddiası doğru değildir. Tarihî tiyatro için "konusunu tarihten alan eser" hükmünü verebiliriz. Bu tür eserlerde tarihî olaylar yazarın hayal gücüyle yeniden şekillenir. Yazarın olayları yorumlaması ön plana çıkar. Bir tiyatro yazarının tarihçi olmadığı ve tarihî gerçeklere uyma gibi bir zorunluluğunun da bulunmadığı bilinen bir gerçektir. Ancak tarihî çizgiye yakın veya uzak edebî eserlerden söz edilebilir. Oflazoğlu'nun tiyatroları üzerine yaptığımız kapsamlı bir inceleme sonucunda yazarın eserlerini

oluştururken tarihçi Uzunçarşılı'dan büyük ölçüde yararlandığı, hatta eserlerindeki birçok cümlenin bu yazara ait olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Oflazoğlu'nun tiyatrolarının realite çizgisinin çok yakınında bulunduğu söylenilebilir. Bu durumu yazarın tiyatroları ve tarihî gerçeklerden hareketle değerlendirebiliriz. Bu tür değerlendirmeler özellikle tarih öğretimi sırasında ve sınıf ortamında yapılsa dersin daha etkili öğretilmesi sağlanabilir. Öğrencilere ezbere dayalı bir tarih anlatımı yerine devrin tarihî çerçevesini çizen bir edebî eserin onlara okutturulması dersi daha ilgi çekici kılacaktır. Ders sonunda tarihî çizgilerden sapmaların tespiti ise öğrenilen bilgilerin süzgeçten geçirilmesine yardımcı olacaktır. Özellikle Osmanlı tarihinden bahsederken padişahların etrafında şekillenen edebî atmosferi öğrencilere aktarmak, tarihle edebiyatı ortak parantezde birleştirip öğretmek anlamına gelecektir. Bu durumu Turan Oflazoğlu'nun eserlerinden hareketle değerlendirelim:

Oflazoğlu'nun IV. Murat adlı eseri, Yeniçeri ayaklanması, IV. Murat ve Nef'i etrafında şekillenen bir eserdir. Eserde vaka, Sultan Murat'ın 'Ayak Divanı'na çıkmasıyla başlar. Ayak Divanı kurulur. Yeniçeriler Hüsrev Paşa'nın katlinin hesabını sormaktadırlar. Padişah'tan Şeyhülislâm'ın, Defterdar Mustafa Paşa'nın Yeniçeri Ağası ve Musa Çelebi'nin kendilerine teslim edilmesini istemektedirler. Böylelikle onları linç etmeyi planlamaktadırlar. Padişah, onları Yeniçerilere vermez. Ama Recep Paşa Sadrazam olur. Bu arada zorbalar halktan zorla haraç toplamaktadırlar.

Bu arada Kösem Sultan ile Recep Paşa da toplanıp Sultan Murat aleyhinde kararlar almaktadırlar. Kösem Sultan, Yeniçerileri ayaklandırmak için elinden geleni yapar. Sultan Murat da Nef'i ile konuşur, ondan akıl alır. Kösem Sultan da Sultan Murat'ın validesidir ama onun aleyhinde çalışır. Recep Paşa da Yeniçerileri daha fazla kıskırtıp saraya doldurur.

Eserde IV. Murat, artık şahsiyetini ve otoritesini kurmuştur. Recep Paşa'yı cezalandıracaktır. Olay akışımı Oflazoğlu'ndan takip edelim:

"Sultan Murat:

-Gel beri topal zorbabaşı!

Recep Paşa:

-Hâşâ Padişahım! Hünkârımın rızasından zerre miktar dışarı çıkmış değilim ben!

Sultan Murat(haykırarak):

-Abdest al bre kâfir!

(Paşa'nın eli ayağı dolaşır)

-Bostancıbaşı! Kara Ali!

-Tez boğun şunu" (Oflazoğlu 1988: 70).

Aynı sahneyi Uzunçarşılı'dan dinleyelim:

"Recep Paşa, Padişahın eteğini öpeceği sırada Sultan Murat:

-Gel berü topal zorbabaşı!

diye seslendi. Çünkü Recep Paşa nikristen mustarip olduğu için topallayarak yürürdü. Bu sözden canı başına sıçrayan Recep Paşa:

-Hâşâ Padişâhım; vallah ve billâh Padişâhımın rızasından hariç zerre kadar vaz' u hareketim yoktur.' dediyse de artık sabrı taşan Padişâh:

-Bre kâfir! Abdest al! diye haykırdı. Çünkü Recep Paşa, ayak divanı günü padişâh dışarı çıkacağı zaman 'Padişâhım, abdest alıp öyle dışarı çıkın' sözleriyle

◆ Hüseyin Doğramacıoğlu

Sultan Murat'ın öldürülmesi ihtimalinin olduğunu imâ etmek istemişti"
(Uzunçarşılı 1983: 186-187).

Yukarıdaki bilgilerden anlaşıldığı üzere Oflazoğlu, bu sahneyi de tarih çizgisinden sapmayarak gözler önüne sermektedir. Hatta eserdeki cümleler ile Uzunçarşılı'nın cümleleri bazen bire bir örtüşmektedir.

Oflazoğlu'nun Kösem Sultan adlı diğer eserinde Kösem Sultan, küçük torunu tahta çıktığında askerlere ayarı bozuk para dağıtmayı planlar. Böylelikle hem bahşiş dağıtacak hem de piyasaya ayarı bozuk akçe sürecektir:

"Kösem:
Belgrat ve Bosna'da gümüşü eksik kestirilen paraları
İstanbul esnafına cebren dağıtarak
Ayarı tam parayla değiştirmek iş mi yani?
Bu yoldan ne büyük kazanç elde edebileceğimizi
Bir düşünün ağalar, kafaları çalıştırmak gerek" (Oflazoğlu 1982: 112).

Kösem Sultan ayarı bozuk paraları askerlere dağıtır. Askerlerin değeri düşük paralarla alışveriş yapacaklarını haber alan esnaf ise dükkânlarını kilitler. Bu hadiseler Osmanlı Tarihi'nde şöyle anlatılmaktadır:

"Kendi menfaatleri peşinde koşan ocak ağaları, mal memurlarıyla anlaşarak hazineye seksen akçeye alınan bir kuruş'un ulûfe yani maaşta seksene verilmeyip züüf yani ayarı bozuk olan akçe ile tebdil edilmek suretiyle bin kese akçede üç yüz kese kalacağına hesap ederek tatbikata başlamışlardı" (Uzunçarşılı 1983: 250).

Yukarıda anlatılan olayı haber alan esnaf, bozuk para karşılığında mal almak isteyen askerlere karşı dükkânlarını açmamaya karar vermişlerdir. Bununla birlikte yeniçeri zorbalarının esnafa zorla dükkânlarını açtırmak istemeleri üzerine esnaf ayaklanır ve padişahla görüşmek isterler. Divan kurulur ve IV. Mehmet tahtına oturur. Esnafı dinleyen çocuk padişah onları haklı bulur. Böylece halk dağılır. Oflazoğlu'nun kaleme aldığı Deli İbrahim adlı diğer tiyatrosunda İbrahim, Hümaşah yüzünden Kösem Sultan ile kavga eder ve Kösem Sultan'ı saraydan uzaklaştırıp İskender Çelebi Köşkü'ne sürer. Bu olaydan daha önce Yusuf Paşa, Hanya'dan döndüğünde Deli İbrahim'e elle tutulur bir hediye getirmez. Kösem Sultan ve Cinci'nin Sultan İbrahim'e ısrarları neticesinde Silahtar Yusuf Paşa katledilir:

"Sultan İbrahim, para ve hediye düşkünü olduğundan Yusuf Paşa'nın Hanya'dan iki direkten başka bir şey getirmediğini zihninde büyüterek (...) Yusuf Paşa'yı birdenbire saraya davet etmiş ve (...) Bir kulunuz dahi varıp ben kadar hizmet etsin, sözlerini pervasızca söylemesi üzerine Pâdişâh: 'Ne yabane sözler, Sana var git dedim, durma git, yoksa seni katlederim, diye evvelki emrindeki ısrarına arşı Yusuf Paşa tekrar: 'Şimdi vakti değildir, gidilmez.' Deyince Sultan İbrahim Bostancıbaşı'ya 'Kaldır şunu' diye emretmiştir. (...) Sonradan Yusuf Paşa'nın ölüsünü huzuruna getiren Sultan İbrahim yaptığına pişman olarak: 'Ne güzel, kırmızı elma gibi yanakları varmış, yazık oldu, kıydım, demiştir" (Uzunçarşılı 1983: 224-225).

Oflozoğlu'nun III. Selim Kılıç ve Ney adlı diğer tiyatro eserinde Yeniçerilere Nizam-ı Cedit kıyafeti giydirilmesi teşebbüsü anlatılır. Bu sahnede vurgulanan düşünce Musa Paşa (Köse)'nin devlete ihanet etmesi ve isyan çıkarmasıdır. Musa Paşa, Yeniçeri yamaklarını kışkırtmaktadır:

"Musa:

Hepimiz bir şeyler yapmalıyız din ve devlet elden gitmeden. Padişahın sizleri başışlamasını sağladık; ama Frenk esvabı giyilsin der ille de.

Kabakçı:

O mu ister bunu yoksa...

Ataullah:

O da ister, İngiliz dostu akıl hocaları da.

...

Musa:

Hemen reddetmeyin beni dinlerseniz, önce birkaçınız giyip denesin. Ola ki hoşunuza gider; ne de olsa renkli, gösterişli bir kılık, Avrupa işi ne de olsa. Medeni dünyadan gelme.

II. Yamak:

Gâvur işi o, gâvur.

III. Yamak:

Başka türlü görenler bizden değildir." (Oflozoğlu 1994: 135-136).

Yukarıda anlatılan bu olayı Uzunçarşılı'nın kaleminden dinleyelim:

"...Musa Paşa (Köse) Rumeli Kavağı'nda bulunan İstanbul Boğazı muhafızı Yeniçeri yamaklarına 'Nizam-ı Cedit giysisi giydirip onları bu teşkilata alması konusunda Boğaz Nazırı İngiliz Mahmut Efendi'ye emirler verdi. (...) Bunun üzerine galeyana gelip heyecana kapılan yeniçeri yamakları 'Biz kuloğlu kuluz. Baba ve dedelerimizden beri yeniçeriyiz. Bu bakımdan asla Nizam-ı Cedit giysisi giymeyeceğiz.' diyerek isyana başladılar." (Uzunçarşılı 1983: 170).

Bu olayın ardından Kabakçı Mustafa, isyana başlar. Ve III. Selim, tahttan indirilir. Eserin sonunda III. Selim ney çalar ve asiler onu öldürmek için saldırırlar ve Sultan Selim, saldıranlara karşı kendisini *neyle* savunmaya kalkışır ve onu öldürürler. Eserde yer yer III. Selim'in başucunda asılı duran *kılıç* ve *neyden* bahsedilir. III. Selim, zor durumda kaldığı zamanlar hep kılıcı almak için duvara elini götürür; ama her zaman kılıç yerine *neyi* alır ve onu üfler. Oflozoğlu'nun eserlerinde dile getirilen olaylar tarihin estetik bir duyuş içerisinde yorumlanmasından ibarettir. Oflozoğlu bir konferans metninde, asıl hedefinin tarihî gerçekleri belgelerle sıralamak olmadığını belirtir. Tarih kitabının başarısı nesnellığı ile ölçülürken tiyatro eserinin başarısı, yazarının dramatik estetiği oluşturmasıyla ölçülebilir:

"Tarih de tiyatro da doğrunun, gerçekliğin peşindedir; tarih bilimsel gerçekliğin, tiyatro ise estetik gerçekliğin; ikisi de inandırıcı olmak zorundadır. Tarih bunu kanıtlarla, belgelerle sağlar. Bir tarih kitabı ne denli güzel, ne denli etkileyici, çarpıcı bir üslupla yazılmış olursa olsun, kabul ettirmeye çalıştığı şeyleri nesnel kanıtlara dayandırmıyorsa, tarih bilimi açısından hiçbir değeri yoktur. Oyun yazarı ise, dramatik güzelliğin oluşması için gerekli unsurları bir araya getirememişse, işlediği ham maddeden başarılı bir oyun çıkaramamışsa, isterse en güvenilir belgelere dayansın, kimse umursamaz. Böyle olduğu içindir ki, tarih eserini de tiyatro eserini de ne olduğuna göre eleştirmemiz gerekir" (Oflozoğlu 1985: 9-10).

◆ Hüseyin Doğramacıoğlu

Tarih kitaplarıyla ve tiyatro eserlerinin ayrı gayelerle oluşturulmalarına rağmen ikisinin ortak estetik duyuru tarzıyla birleştirilebileceğini Oflazoğlu'nun tiyatroları bize ispat etmektedir. Tarih derslerinde işlenen konularla paralel olarak Oflazoğlu'nun tarihî bir eserinin öğrencilere okutulması dersin daha kalıcı ve aktif işlenmesine yardımcı olacaktır. Edebî eserlerdeki tarihî doğrular ve tarihî çizgiden sapsmaların öğretmen tarafından ders sonunda değerlendirilmesi öğrencilerin sentez yapma becerilerine de katkıda bulunacaktır. Zaten asıl amaç, tarih zevkini edebî zevkle harmanlayıp öğrencilere fikir üretebilme yeteneğini kazandırmak olmalıdır. Tarihin farklı yorumlanması olayların saptırılması anlamına gelmemektedir:

“Bütün tarihçiler incelenen bir olguyu, farklı üsluplarla söyleyip izah edebilir ve fikir üretebilir. Tarihçi, araştırıp inceler ve fikir üreterek sunar, bunları sunarken de kendince sunar. Nesnellige öznellik katar. Bu, şahit olunan hakikatin saptırılması değerdir. Aksine, hakikatlerin değerşik gözlüklerle ifade edilmesidir” (Güler 2005: 86).

Tarihi olayların farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi öğrencilerin ufkunu açacaktır. Edebî eserlerdeki tarihî hadiselerin sunumu, aslında olaylara farklı tepelerden bakmaktan ibarettir.

Yeni bir yüzyıla girdiğimiz şu zamanda dünyadaki birçok ülke kendi eğitim sistemini sorgulamaya başlamaktadır. Günümüzde okullarda karşılaşılan eğitim ile ilgili problemlerin geleneksel sistemden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Klâsik öğretim uygulamalarına baktığımızda bazı olumsuzluklar dikkat çekmektedir. Bunların arasında öğrencilerin derse katılımına izin vermeyen sınıf yapısı, sadece ders kitaplarına bağımlı kalınması, öğretmenin mutlak egemenliği, öğrencilerin araştırmadan hazır bilgiye teşvik edilmesi ve bilgi kaynağı olarak öğretmenin yalnızca kendini görüp öğrenciyi bunu sezdirmesi gibi yanlış uygulamalar sıralanabilir. Bununla birlikte son yıllarda Türkiye'nin başlattığı eğitim seferberliği dünyadaki birçok ülkeye model teşkil etmiştir. Öğrencilere performans ödevleri verilmesi, derse aktif katılımın sağlanması, deneysel ders işlenişine ağırlık verilmesi gibi uygulamaları Avrupa'daki ülkeler bile örnek almaya başlamaktadırlar.

İncelememize esas olarak aldığımız Turan Oflazoğlu'nun tiyatrolarının okullarda öğrencilere ücretsiz dağıtımının yapılması veya en azından bu tür kitaplara öğrencilerin kolay erişimlerinin sağlanması yeni eğitim seferberliği içerisinde anlamlı olacaktır. Böylece tiyatro, öğrencilere hayatın kendisini hissettirecektir:

“Hiç kimse bir sanat eserindeki kesafetle yaşayamaz, diyen Tanpınar, tiyatronun yoğunluğu ile hayattan farklı olduğunu ama hayatı en çok hissettiren sanat olduğunu belirtir” (Enginün 1986: 274).

Hayatı bu derece yansıtan tiyatro eserlerine okullarda gereken ilginin gösterilmesi bizce yararlı olacaktır. Tiyatro eserlerinden hareket eden eğitimciler etkili ders öğretimi için “Drama”yı tavsiye etmektedirler. Ancak:

“Bu yaklaşım daha çok, küçük öğrencilere yöneliktir. En basit tanımıyla bu, basit bir hikâyenin bir kısmı ya da tamamı alınarak öğretmen veya birkaç öğrenci tarafından okunarak sınıfta sergilenmesidir” (Demirel 2005: 43).

Küçük öğrencilere uygulanan drama tekniğinin büyüklere uygulanan tarzı ise tiyatro veya hikâye metninin onlara okutulmasıdır. Böylece, okunan edebî eserlerle bir yandan öğrenciler bilgilendirilirken diğer yandan onlara edebî zevk verilmiş olunur.

Geleceğimizi şekillendirecek olan bugünkü öğrencilere tarihimizin aydınlık ve zaferlerle dolu sayfalarını edebî eserlerle öğretmek yararlı olacaktır. Böylece genç nüfusa ümit ve heyecan aşılanmış olunacaktır:

“Milletler, buhranlı anlarında millî tarihlerinin şan dolu günlerini estetik bir şekilde ifade eden edebî eserler vasıtasıyla bedbinlikten kurtularak insanlığın devamı için elzem olan ümit ve imana kavuşmuşlardır” (Kerman 1998: 274).

Tarih ve edebiyatı ortak paydada birleştirip yeni nesillerin beğenisine sunmak, tarih eğitiminde kalıcı öğrenmeyi başarmak için alternatif bir teklif olarak düşünülebilir. Bu bağlamda tarihten bahseden edebî eserlerin, özellikle ergenlik dönemi ni yaşayan gençlerin sosyalleşme süreçlerinde, onlara benimseyebilecekleri bir model sunma noktasında yararlı ve zengin bir kaynak olabileceği düşünülebilir. Dünya’da tarihsel romanın ilk örneklerini verdiği kabul edilen Sir Walter Scott’un eserlerini İngiliz dilinde yazmış olmasını da bu zenginliğin nedenlerinden biri olarak saymak mümkündür.

Sonuç

Tarih öğretiminde karşılaşılan zorluklardan en önemlileri, dersin sıkıcı olarak düşünülmesi ve ezberci anlayışla kazanılan bilgilerin çabucak unutulması olarak belirtilebilir. Tarihi bilgileri edebiyatın sanatsal zevkiyle birleştirip sunmak, hem kalıcı öğrenmeyi sağlamak hem de dersi daha zevkli bir şekle dönüştürmek için değerlendirilmesi gereken bir yaklaşımdır. Böylece derslerde kuru bilgileri ezberletmek yerine öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmış olunacaktır. Edebî eserler vasıtasıyla daha önceden okunarak edinilen bilgilerin sınıf ortamında değerlendirilip tarihi çizgiden yani realiteden sapmaların tespit edilmesi, kalıcı bir öğrenme için alternatif bir teklif olarak düşünülmelidir. Böyle bir yaklaşım, edebî eserlerin doyumsuz zevkini tarihe taşımak anlamına gelir.

◆ Hüseyin Doğramacıoğlu

Kaynakça

- BACANLI, Hasan (2001). **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2005). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ELİBOL, Rukiye (2006). **Yapısalcı Öğrenme Modeline Göre Bir Tarih Dersi Örneği: Fatih Sultan Mehmet Dönemi**, Ankara., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi ABD, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ENGİNÜN, İnci (1986). "*Turan Oflazoğlu, III. Selim Kılıç ve Ney*", **Erdem**, C. 2, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ocak 1986'dan ayrı basım, Ankara.
- FİDAN, Nurettin, (1994). **Eğitime Giriş**, Meteksan Anonim Şirketi Yayınları, Ankara.
- GÜLER, İbrahim (2005). **Tarihin Toplumdaki İşlevi ve Öğretimi**, Ankara, Elif Kitabevi.
- KERMAN, Zeynep (1998). **Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- OFLAZOĞLU, A.Turan (1967). **Deli İbrahim**, Adem Yayınları, İstanbul.
- OFLAZOĞLU, A.Turan (1982). **Kösem Sultan**, Adam Yayıncılık, İstanbul.
- OFLAZOĞLU, A.Turan (1985). **Tarih ve Tayatro**, Türk Dili, C. XLIX, Sayı 397, Ankara.
- OFLAZOĞLU, A.Turan (1988). **IV. Murat**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- OFLAZOĞLU, A.Turan (1994). **III. Selim Kılıç ve Ney**, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- İsmail Hakkı UZUNÇARŞILI (1983). **Osmanlı Tarihi**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, c. III, Ankara.
- SMİTH, A. J. & MONSON, J. A. & DOPSON, D. (1992). "*A case study on integrating history and reading instruction through literature*", **Social Education**. 56 (7).

HISTORICAL TRUTH AT THEATERS OF OFLAZOĞLU AND A RESEARCH ABOUT CONTRIBUTION OF THESE ARTS TO HISTORY TEACHING

Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU*

Abstract

Turan Oflazoğlu had remained true to the historicity at their plays. Writer had managed to give historical events with bright and attractive style. When historical events had been told, benefiting from the arts of Oflazoğlu will turn into funny process the education of history. It's continue being a problem said by students frequently, not to stick in the mind or to forget immediately for the historical events. It was known that historical events were learned by belles lettres are stick in the mind for a long time. At this work we will discuss a method that will help to teach history lesson or endear lesson to students. It will contribute to permanent learning instead of narrating historical events with chronological order and teach by rote, to make students read belles lettres which narrated historical events. Discussing with students the historical divagation at the classroom by under supervision a specialist will be turn the lesson to funny and usefull form.

Key Words: Turan Oflazoğlu, theater, literary work and teaching of history

* Assistant Dr.; Kilis 7 Aralık University, Faculty of Arts and Science, Department of Turkish Language and Literature.

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNİN DAVRANIŞSAL AMAÇLARINA ORTAÖĞRETİM COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ULAŞMA DÜZEYİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Fazlı SOLMAZ*

Abdulkadir UZUNÖZ**

Özet

Ortaöğretim Coğrafya derslerinin davranışsal amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleşmediği düşünülmüştür. Bu sebeple orta öğretim coğrafya öğretmenlerinin ve öğrencilerinin coğrafya öğretiminin davranışsal amaçlarına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma modeli kullanılırken, araştırma yöntemi olarak survey (tarama), araştırma tekniği olarak da anket ve mülakat kullanılmıştır. Araştırma 2003 -2004 eğitim-öğretim yılı Trabzon ilinin bütün orta öğretim kurumlarını kapsamaktadır. Bunun için, Trabzon ili, ilçesi ve beldesinde görev yapan 29 öğretmene anket uygulanırken, yine bu okullarda okuyan 363 öğrenciye de anket uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin 10'unu ile bizzat yüz yüze görüşülerek yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır.

Araştırmada öğretmen ve öğrenci anketinden elde edilen veriler ışığında; orta öğretim coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretiminin davranışsal amaçlarına ulaştıklarını düşündükleri tespit edilirken, öğrencilerin motor becerileri amaçlardan; plan, kroki ve harita çizme, grafik, tablo, diyagramdan yararlanma ve yorumlama becerisini yeterince kazanamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen mülakatından elde edilen bulgularla özellikle 9. sınıf coğrafya ders saatinin az olduğu, coğrafya müfredatına göre ÖSS'nin değiştirilmesi ve öğrencilerdeki okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi gibi görüşler tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda coğrafya öğretiminin davranışsal amaçlarına yüksek seviyede ulaşılabilmesi için bazı tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim, coğrafya öğretimi, genel amaçlar, ulaşma düzeyi

Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972:12). Kişide gözlenmesi kararlaştırılan istedik özelliklere ise hedef denir (Sönmez, 2001:21). Hedefler dikey ve yatay olmak üzere iki aşamada değerlendirilir. Dikey hedefler; uzak hedefler, genel

* Yrd.Doç. Dr.; KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Söğütü, Akçaabat, 61335, Trabzon

** Dr.; DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Doktora Programı, Buca, 35150, İzmir

hedefler ve özel hedefler olmak üzere üçe ayrılır (Demirel, 2002). Uzak hedefler; politik felsefeyi, genel hedefler; eğitimin ve okulun hedeflerini, özel hedefler ise; bir disiplin ya da çalışma alanında öğrenciyi kazandırılması uygun bulunan bilgi, ilgi, tutum, alışkanlıklar, beceri ve yetenek gibi özellikleri kapsar (Bilen, 1999: 6). Yatay hedefler –diğer bir deyişle özel hedefler- ise; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde, aşamalı olarak üç alanda sınıflandırılmıştır. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) amaçlardır (Tekindal, 2002:114). Simpson ve Harrow psiko-motor alanı; 1.Algılama, 2.Kurulma, 3.Kılavuzla yapma, 4.Mekanizma, 5.Karmaşık Faaliyet, 6.Uyum, 7.Yaratma olmak üzere yedi basamakta sıralamıştır(Simpson, 1966; Harrow, 1972). Bunlardan psiko-motor davranışlar öğretilmesi ve yoklanması inanılanın aksine kolay olmasına rağmen bu konuda fazla ilerleme kaydedilememiştir(Özçelik, 1987). Bu sebeple ülkemiz ortaöğretim kurumlarında 2357 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan coğrafya öğretiminin genel amaçlarından özellikle psiko-motor amaçlar olan çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlamayı, bunlardan yararlanmayı öğrenmek ve onlarda plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini geliştirmeyi öğretmenlerin ve öğrencilerin ulaşamadığı sanılmaktadır. Yapılan bu çalışma ile ortaöğretim coğrafya öğretmen ve öğrencilerinin psiko-motor amaçlara ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri tespit edilip, ortaya çıkan problemlere bazı çözüm önerileri getirilmesi düşünülmüştür. Böylece yapılan bu çalışma konusunda ilk olduğu için bundan sonra yapılacak araştırmalara da ışık tutabileceğine inanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda Türk Millî Eğitiminin Motor becerileri hedefleri; beden bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmiş kişilik ve karaktere, yapıcı ve yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli beceri, davranışları ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak. Kendisini ve toplumu mutlu kılacak bir meslek kazandırmak olarak yer almaktadır. M.E.T. Kanunu'na bağlı olarak Coğrafya öğretiminin genel amaçları ise 2357 sayılı Tebliğler Dergisine göre; çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlamayı, bunlardan yararlanmayı öğrenmek ve onlarda plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini geliştirmektir.

Bu çalışmada da Ortaöğretim Coğrafya Dersinin Genel Amaçlarından davranışsal amaçlar hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesiyle bazı sonuçların elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Coğrafya öğretim programının davranışsal amaçlarına ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin ve öğrencilerinin ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri onların bireysel özelliklerine ve eğitimsel durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın amacına ulaşması için cevaplandırılmaya çalışılacak alt problemler ise şunlardır:

- 1- “Çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlamayı, bunlardan yararlanmayı öğrenmek ve onlarda plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini geliştirmek” amacına ortaöğretim coğraf-

ya öğretmenlerinin ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri deneyim ve cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

- 2- “Çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlamayı, bunlardan yararlanmayı öğrenmek ve onlarda plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini geliştirmek ” amacına ortaöğretim coğrafya öğrencilerinin ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri eğitimsel durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Metodoloji

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma modeli kullanılırken, araştırma yöntemi olarak survey (tarama), araştırma tekniği olarak da anket ve mülakat kullanılmıştır

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini, Trabzon ili Ortaöğretim Okullarında görev yapmakta olan Coğrafya Öğretmenleri ve Coğrafya derslerini almakta olan Öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi, Trabzon ilindeki bir belde, iki ilçe, dört orta öğretim okulu olmak üzere toplam 7 okulda 363 öğrenciyi ve bu okullarda görev yapan farklı deneyim ve cinsiyete sahip 29 öğretmeni kapsamaktadır. Anderson (1990)'a göre her ne kadar, araştırmalarda alınacak örneklemin evrenin % 3-5'ini temsil etmesinin yeterli olacağı düşünülse de bu çalışmada % 6 ile bu rakamın üzerine çıkıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılmak üzere bu okullardaki, öğrenci seçimi, 9., 10. ve 11. sınıflar arasından rast gele ilde 181 öğrenci, ilçede 87, beldede ise 93 öğrenci olarak gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde öğretmen seçimi de rast gele olarak, ilde 14 öğretmen, ilçe ve beldede 15 öğretmen olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

- 1- Öğrencilerin “Coğrafyanın Öğretiminin Davranışsal Amaçlarına Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşleri” tespit etmek amacıyla konu uzmanları ve araştırmacı tarafından hazırlanan *likert tipi öğrenci anketi*
- 2- Öğretmenlerin “Coğrafyanın Öğretiminin Davranışsal Amaçlarına Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşleri” tespit etmek amacıyla alan uzmanları ve araştırmacı tarafından hazırlanan *likert tipi öğretmen anketi*.
- 3- Öğrencilerin Coğrafya Öğretiminin Davranışsal amaçlara ulaşmasını etkileyen nedenleri tespit etmek amacıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış öğretmen mülakat formu

Öğretmen ve Öğrenci Anketi

Araştırmada öğretmenlere uygulanan anketler iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm tanıtıcı bilgileri tespit etmek amacıyla hazırlanmışken, ikinci bölüm ise motor becerileri amaçlara ulaşma düzeyinin tespiti için hazırlanmıştır. Benzer şekilde öğrenci anketi de iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm tanıtıcı bilgileri belir-

lemek, ikinci bölümde yine motor becerileri amaçlara ulaşma düzeyini ölçmek üzere hazırlanmıştır.

Öğretmen Mülakatı

Araştırmada, Öğretmenlere Coğrafya öğretiminin genel amaçlarından davranışsal amaçlara öğrenciler tarafından ulaşılmamasındaki sebepleri ortaya çıkarmak amacıyla iki adet soru sorulmuştur. Bunlar; 1-“Size göre; öğrencilerin plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini olumsuz etkileyen sebepler nelerdir? 2-“Size göre; öğrencilerin çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramlardan yararlanmalarını ve yorumlamalarını olumsuz etkileyen sebepler nelerdir?

Verilerin Analizi

Öğretmen ve Öğrenci Anketinin Analizi

Uygulanan anketlerden elde edilen bilgiler, “SPSS / PC 11,5 for WINDOWS” paket programına girilmiştir. Öğretmenlerin davranışsal amaçlara verdikleri cevaplar deneyimlerine ve cinsiyete göre crosstabs yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin davranışsal amaçlara verdiği cevaplar okullarının bulunduğu mekanlara ve sınıflara göre crosstabs yapılmıştır. Verilerden frekans ve yüzdeler elde edilerek çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Öğrenci anketinin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı: 76, öğretmen anketinin güvenilirliği: Cronbach alfa katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu rakamlar Özdamar (1999:522)’e göre oldukça yüksektir.

Öğretmen Mülakatının Analizi

Mülakattan elde edilen veriler kategorilere ayrılmıştır. Veriler yorumlanırken alınan cevaplar hiçbir değişikliğe uğratılmadan aynen aktarılmıştır. Böylece yapılan yorumlara okuyucunun verileri karşılaştırma imkânı sağlanmıştır. Ayrıca mülakata katılan öğretmenlerin kimlikleri gizli tutularak, onlara birer takma isim verilmiştir.

Uygulamayla İlgili Pilot Çalışma

Konuyla ilgili öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini tespit etmek için iki ayrı anket taslakları kullanılmıştır. Bu alanda uzman öğretim elamanları ve deneyimli öğretmenlerin görüşleri de alınarak öncelikle 25 öğrenci ve 3 öğretmen üzerinde anketlerin ön denemesi yapılmıştır. Ön denemesi bittikten sonra geliştirilen anketler uygulanmak üzere çoğaltılmıştır. Öğretmen anketleri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; “Tanıtıcı Bilgiler” ve 6 madde, ikinci bölüm; “Coğrafya Derslerinin Motor becerileri Amaçlarına Ulaşma Düzeyi” ve 3 madde şeklinde oluşmaktadır. Öğrenci anketleri de; iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; “Tanıtıcı Bilgiler” ve 3 madde, ikinci bölüm; “Coğrafya Dersinin Motor becerileri Amaçlarına Ulaşma Düzeyi” ve 3 maddeden oluşmaktadır. Çoğaltılan anketler araştırma gruplarına uygulanmak üzere Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından, öğrencilere ise derse giren öğretmenler tarafından uygulanmıştır.

Öğrenci anketlerinin sonucunda; öğrencilerin motor becerileri amaçları gerçekleştirmediği üzerinde yoğunlaşma tespit edilmiştir. Bu amaçların gerçekleşmesinin nedenlerini bulmak için yarı yapılandırılmış mülakat geliştirilmiştir. Hazırlanan sorular iki öğretmene sözlü olarak sorulmuştur. Daha sonra mülakat soruları üzerinde bazı değişiklikler yapılarak son şekline getirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin, “Öğrencilere Davranışsal Amaçlar Kazandırmak” İle İlgili Genel Amaçlara Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşlere Ait Bulgular

Tablo 1: Öğretmenlerin, “Öğrencilere Coğrafi Beceriler Kazandırmak” İle Genel Amaçlara Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşlerinin Deneyime Göre Durumu

AMAÇLAR	DENEYİM	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Fikrim Yok		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-Öğrencilerin, çeşitli haritaları, resimleri, istatistik grafik ve diyagramları yorumlama becerisini geliştirim	0-5 YIL	4	57,1	3	42,9							7	100
	6-10 YIL	5	55,5	3	33,3	1	11					9	100
	11-15 YIL	1	50	1	50							2	100
	16-25 YIL	2	18,3	8	72,7	1	9					11	100
	TOPLAM	12	41,4	15	51,7	2	6,9					29	100
2- Öğrencilerin, çeşitli haritalar, resimler, istatistik grafik ve diyagramlardan yararlanma becerisini geliştirim	0-5 YIL	4	57,1	3	42,9							7	100
	6-10 YIL	5	55,6	3	33,3	1	11					9	100
	11-15 YIL	1	50	1	50							2	100
	16-25 YIL	2	20	6	60	2	20					10	100
	TOPLAM	12	42,9	13	46,4	3	11					28	100
3-Öğrencilerin, plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini geliştirdim.	0-5 YIL	1	14,3	5	71,4			1	14,3			7	100
	6-10 YIL	2	22,2	2	22,2			4	44,4	1	11,1	9	100
	11-15 YIL			2	100							2	100
	16-25 YIL	1	9,1	7	63,6	3	27					11	100
	TOPLAM	4	13,8	16	55,2	3	10	5	17,2	1	3,4	29	100

Öğretmenlerin “Öğrencilerin çeşitli haritaları, resimleri, istatistik grafik ve diyagramları yorumlama becerisi geliştirmek” amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri incelersek, deneyim farkı olmaksızın bütün öğretmenlerin katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş belirttiklerini, buna karşın 6 -10 yıl deneyimli öğretmenlerin %11,1’inin ayrıca 16-25 yıl deneyimli öğretmenlerinde de %9,1’in fikrim yok şeklinde görüş belirttiklerini tespit etmekteyiz (Tablo 1).

Öğretmenlerin “Öğrencilerin, çeşitli haritalar, resimler, istatistik, grafik ve diyagramlardan yararlanma becerisi geliştirmek” amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri incelersek, yine önceki amaç gibi her deneyimden öğretmenlerin tamamının katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş belirttiklerini tespit ediyoruz. Buna karşın 6 -10 yıl deneyimli öğretmenlerin %11,1’inin fikrim yok şeklinde görüş belirttiklerini, 16–25 yıl deneyimli öğretmenlerin de kesinlikle katılıyorum diyenlerle aynı oradan (%20) fikrim yok dediklerini tespit ediyoruz (Tablo 1).

Öğretmenlerin, “Öğrencilerin, plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisi geliştirdim, amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşlerini incelersek, 11 -15 yıl deneyimli öğretmenlerin tamamının katıldığını görürken 26–25 yıl deneyimli öğretmenlerin %9,1’inin kesinlikle katıldığını, %63,6’sının katıldığını görüyoruz. Bununla birlikte 0–5 yıl deneyimli öğretmenlerin sadece %14,3’ü katılmadığını belirtirken, 6 -10 yıl deneyimli öğretmenlerin %44,4’ü gibi büyük bir rakam katılmazken, %11,1’i de kesinlikle katılmadığını belirtmiştir (Tablo 1).

Tablo 2: Öğretmenlerin, “Öğrencilere Davranışsal Amaçlar Kazandırmak” İle İlgili Genel Amaçlara Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu

AMAÇLAR	CİNSİYET	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Fikrim Yok		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-Öğrencilerin, çeşitli haritaları, resimleri, istatistik grafik ve diyagramları yorumlama becerisini geliştiririm	ERKEK	8	40	10	50	2	10					20	100
	BAYAN	4	44	5	55.6	0	0					9	100
	TOPLAM	12	42	15	51.7	2	6.9					29	100
2- Öğrencilerin, çeşitli haritaları, resimler, istatistik grafik ve diyagramlardan yararlanma becerisini geliştiririm	ERKEK	8	42	8	42.1	3	15.8					19	100
	BAYAN	4	44	5	55.6	0	0					9	100
	TOPLAM	12	43	13	46.3	3	10.7					28	100
3-Öğrencilerin, plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini geliştirdim.	ERKEK	3	15	10	50	3	15	3	15	1	5	20	100
	BAYAN	1	11	6	66.7	0	0	2	22.2	0	0	9	100
	TOPLAM	4	14	16	55.2	3	10.3	5	17.2	1	3,4	29	100

Öğretmenlerin “Öğrencilerin, çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlama becerisi geliştirmek” amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri inceleyecek olursak; erkek öğretmenlerin % 50’sinin katılıyorum, %40’ının kesinlikle katılıyorum ve %10’unun fikrim yok şeklinde görüş belirttiklerini tespit ediyoruz. Buna karşın bayan öğretmenlerin tamamının (% 44,4 kesinlikle katılıyorum, % 55,6 katılıyorum) olumlu görüş belirttiklerini görüyoruz (Tablo 2)

Öğretmenlerin “Öğrencilerin, çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramlardan yararlanma becerisi geliştirmek” amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri incelerseniz; erkek öğretmenlerin eşit oranda (%42,1) katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını görüyoruz. Bunun yanında bayan öğretmenlerin %15,8’i fikrim yok şeklinde görüş belirtmişlerdir. Diğer taraftan bayan öğretmenlerin tamamının (katılıyorum %55,6, kesinlikle katılıyorum % 44,4) olumlu görüş belirttiklerini tespit etmekteyiz (Tablo 2).

Öğretmenlerin “Öğrencilerin, plan kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisi geliştirme” amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşlerini incelerseniz; diğer amaçlardan farklı olarak erkek ve bayan öğretmenlerin daha değişik görüşler belirttiklerini tespit etmekteyiz (Tablo 2). Şöyle ki; bay öğretmenlerin %50’si katıldığını, %15’inin kesinlikle katıldığını belirtirken, diğer taraftan fikri olmayanlar ve katılmayanlar eşit oranda (% 15) olup, erkek öğretmenlerin % 5’i ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında bayan öğretmenlerin %66,7’si katıldığını, %11,1’i kesinlikle katıldığını belirtmişken, % 22,2’si katılmadığını belirtmişlerdir (Tablo 2).

Öğrencilerin, “Coğrafya Öğretiminin Davranışsal Amaçlarını Kazanmak” İle İlgili Genel Amaçlara Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşlere Ait Bulgular

Tablo 3’de Öğrencilerin, “Coğrafya Öğretiminin Davranışsal Amaçlarını Kazanmak” ile ilgili genel amaçlara ulaşma düzeyi hakkındaki görüşlerinin Belde, İlçe ve İl’e göre durumu ele alınmıştır.

Öğrencilerin “Çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlama becerisini geliştirme” amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri belde, ilçe ve il’ de de oldukça düşük olduğu görülmektedir. Beldedeki öğrencilerin, % 13,3’ü kesinlikle katıldığını, % 28,9’u da katıldığı görüşünü belirtirken, % 4,44 kesinlikle katılmadığını, % 53,3’ü gibi yüksek oranda katılmadığı görüşünü belirtmiştir. Bununla beraber ilçedeki öğrencilerin % 11,8’i kesinlikle katıldığını, % 20’si katıldığını ifade ederken, % 7’si kesinlikle katılmadığını, % 54,1’i de katılmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca il’deki öğrencilerinde % 14,1’inin kesinlikle katıldığını, % 28,8’inin de katıldığını tespit ederken, % 9’unun kesinlikle katılmadığını, % 38,4’ünün de katılmadığını tespit edebiliriz(Tablo 3).

Tablo 3: Öğrencilerin, “Coğrafya Öğretiminin Davranışsal Amaçlarını Kazanmak” İle İlgili Genel Amaçlara Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşlerinin Belde, İlçe ve İl’e Göre Durumu

AMAÇLAR	MEKÂN	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Fikrim Yok		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-Çeşitli haritaları, resimleri, istatistik grafik ve diyagramları yorumlama becerim gelişti.	BELDE	12	13.3	26	28.9			48	53.3	4	4.4	90	100
	İLÇE	10	11.8	17	20	6	7.1	46	54.1	6	7.1	85	100
	İL	25	14.1	51	28.8	17	9.6	68	38.4	16	9	177	100
	TOPLAM	47	13	94	27	23	6.5	162	46	26	7.4	352	100
2- Çeşitli haritalar, resimler, istatistik grafik ve diyagramlardan yararlanma becerim gelişti.	BELDE	13	14.6	31	34.8	2	2.2	40	44.9	3	3.4	89	100
	İLÇE	12	14.1	20	23.5	1	1.2	50	58.8	2	2.4	85	100
	İL	16	9	69	39	6	3.4	72	40.7	14	7.9	177	100
	TOPLAM	41	11	120	34	9	2.6	162	46	19	5.4	351	100
3-Plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerim gelişti.	BELDE	19	21.6	36	40.9	2	2.3	26	29.5	5	5.7	88	100
	İLÇE	4	4.7	17	19.8	1	1.2	56	65.1	8	9.3	86	100
	İL	27	14.9	63	34.8	1	0.6	61	33.7	29	16	181	100
	TOPLAM	50	14.1	116	32.7	4	1.2	143	40.3	42	11.8	355	100

Öğrencilerin, “Çeşitli haritalar, resimler, istatistik, grafik ve diyagramlardan yararlanma becerisini geliştirme” amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşlerinin belde ve il’de %50’nin altında olduğunu, hatta ilçe’de %40’ın altında olduğunu görmekteyiz. Şöyle ki; beldedeki öğrencilerin %3,3’ünün kesinlikle katılmadığını, % 44,9’unun katılmadığını tespit ederken, beldedekine yakın seviyede ildeki öğrencilerinde, % 7,91’nin kesinlikle katılmadığını, %40,7’sininde katılmadığını tespit etmek-

teyiz. Buna karşın ilçede ise daha düşük seviyede, öğrencilerin %2,3'ünün kesinlikle katılmadığı, % 58,8'ininde katılmadığı şeklinde görüş belirttiklerini söyleyebiliriz (Tablo 3).

Öğrencilerin, "Plan, kroki ve özellikle Türkiye Haritası Çizme Becerisini Geliştirme" amacına ulaşma seviyesi hakkındaki görüşleri belde, ilçe ve ilde büyük farklılıklar gösterdiğini belirtebiliriz. En yüksek seviyede ulaşma düzeyi beldede görülürken, ildeki öğrencilerin % 34,8'i bu becerilerin geliştiğini, % 14,9'u da kesinlikle geliştiğini belirtmektedirler. Bununla beraber ilçedeki öğrencilerin % 19,8'i geliştiği görüşünü belirtirken, % 4,6'sı da kesinlikle geliştiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın ilçedeki öğrencilerin % 9,3'ü kesinlikle gelişmediğini, % 65,1'i gibi büyük çoğunlukta gelişmediği şeklinde görüş belirtmiştir (Tablo 3).

Tablo 4: Öğrencilerin, "Coğrafya Öğretiminin Davranışsal Amaçlarını Kazanmak" İle İlgili Genel Amaçlara Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşlerinin Sınıflara Göre Durumu

AMAÇLAR	SINIFLAR	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Fikrim Yok		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-Çeşitli haritaları, resimleri, istatistik grafik ve diyagramları yorumlama becerim gelişti.	9. sınıflar	17	11.6	34	23.1	6	4.1	75	51	15	10.2	147	100
	10. sınıflar	13	11.8	35	31.8	7	6.4	49	44.5	6	5.5	110	100
	11. sınıflar	17	17.9	25	26.3	10	10.5	38	40	5	5.3	95	100
	TOPLAM	47	13.4	94	26.7	23	6.5	162	46	26	7.4	352	100
2- Çeşitli haritalar, resimler, istatistik grafik ve diyagramlardan yararlanma becerim gelişti.	9. sınıflar	18	12.2	49	33.3	6	4.1	63	42.9	11	7.5	147	100
	10. sınıflar	11	10	39	35.5	2	1.8	55	50	3	2.7	110	100
	11. sınıflar	12	12.8	32	34	1	1.1	44	46.8	5	5.3	94	100
	TOPLAM	41	11.7	120	34.2	9	2.6	162	46.2	19	3.4	351	100
3-Plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerim gelişti.	9. sınıflar	18	12.2	51	34.5	2	1.4	64	43.2	13	8.8	148	100
	10. sınıflar	23	20.7	37	33.3	1	0.9	43	38.7	7	6.3	111	100
	11. sınıflar	9	9.4	28	29.2	1	1	36	37.5	22	22.9	96	100
	TOPLAM	50	14.1	116	32.7	4	1.1	143	40.3	42	11.8	355	100

Öğrencilerin "Çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlama becerisi geliştirmek" amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri inceleyecek olursak; 9. sınıf öğrencilerin %23,1'inin katıldığını, %11,6'sının kesinlikle katıldığını, %4,1'inin de fikrinin olmadığını görmekteyiz (Tablo 4). Buna karşın %51'inin katılmadığını, % 10,2'sinin de kesinlikle katılmadığını belirttiklerini görmekteyiz. Bununla beraber 10. sınıf öğrencilerin ise katılma oranının yükseldiğini tespit ederken, (katılıyorum % 31,8, kesinlikle katılıyorum %11,8) yine de katılma oranının katılmama oranının %50 seviyesinde (katılmıyorum %44,5, kesinlikle katılmıyorum %5,5) olduğunu görüyoruz (Tablo 4).

Ayrıca 11. sınıflarda ise katılma oranının 10. sınıf öğrencilerinininkine yakın olduğu (katılıyorum %26,3, kesinlikle katılıyorum % 17,9) görülürken, 11. sınıflarda

fikrim yok oranının (% 10,5) 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin oranları toplamına eşit olduğunu tespit etmekteyiz (Tablo 4).

Öğrencilerin “Çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramlardan yararlanma” becerisi geliştirmek” amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri inceleyerek; 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin katılım oranının % 50’nin altında kaldığını görüyoruz (Tablo 4). Bununla beraber en yüksek katılım oranının toplam %46,8 (katılıyorum % 34, kesinlikle katılıyorum %12,8) 11. sınıflarda olduğunu tespit ederken, 9. ve 10. sınıflarda toplam katılım oranının eşit oranda (45,5) olduğunu tespit etmekteyiz (Tablo 4).

Öğrencilerin “Plan, kroki ve özellikle Türkiye Haritası çizme becerisini geliştirmek” amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri inceleyecek olursak, sadece 10. sınıf öğrencilerinin %50’den fazlası katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum (% 33,3 katılıyorum, %20,7 kesinlikle katılıyorum) şeklinde görüş belirttiklerini tespit ediyoruz. Buna karşın 11. sınıf öğrencilerinin katılım oranının en düşük oranda (katılıyorum %29,2, kesinlikle katılıyorum % 9,4) görüş belirttiklerini tespit ediyoruz(Tablo 4).

Öğretmen Mülakatından Elde Edilen Bulgular

Coğrafya öğretiminin davranışsal amaçlarına ulaşma düzeyini tespit etmek için öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan anket sonuçları, öğretmenlerin bu amaçlara yeterli seviyede ulaştıkları tespit edilmiştir. Buna karşın öğrencilerde coğrafya öğretiminin davranışsal amaçlarının oldukça düşük seviyede gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı görüş belirtmelerinden dolayı öğretmenlerle sözlü mülakat yapılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple değişik cinsiyette deneyimde olan toplam on öğretmene davranışsal amaçların gerçekleşme düzeylerinin öğrencilerde düşük olmasının nedenleri sorulmuştur. Bu çerçevede ilk olarak öğretmenlere, “Plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisinin öğrencilerde düşük seviyede gerçekleşmesinin nedeni sorulmuştur. On öğretmenden üçü böyle bir problemlerinin olmadığını, öğrencilerinin durumunun gayet iyi olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın geri kalan yedi öğretmen değişik sebepler ortaya atmışlardır.

Bunlardan; Hasan öğretmen, plan, kroki ve Türkiye haritası çizmenin öğrencilerin hoşuna gitmediğini, öğrencilere ısrar etmesine rağmen öğrencilerin “...hocam üniversite sınavında bize harita mı çizdirecekler?” şeklinde düşündüklerini söylemiştir. Yine benzer şekilde Ayşe öğretmen öğrencilerin bunları zaman kaybı olarak nitelendirdiğini, bu yüzden derse konuya öğrencilerin isteklendirme sağlayamadığını belirtmiştir. Serpil öğretmen bu soruya verdiği cevapta; öğrencilerin, “...biz bunu nasıl çizeceğiz? Bu beceri işi, hem ne işimize yarayacak” dediklerini anlatmıştır. Ayrıca kendisinin de bu düşünceye katıldığını, bunların zaman kaybına neden olduğunu ve bu asırda böyle işlere zaman harcamanın saçma olduğunu belirtmiştir.

Bu düşüncelerden farklı olarak Fatma öğretmen; öğrencilerin çalışmadıklarını ve hayatın farkında olmadıklarını, yalnız zamanla anlayacaklarını ifade etmiştir. Bununla beraber Fatma öğretmen “...Öğrenciler yetersiz, hiçbir şey öğrenmeden liseye geliyorlar. Düşünüyorlar ki; biz burayı nasıl olsa bitiririz” şeklinde görüş bildirmiştir. Serdar öğretmen de benzer bir açıklamayla; öğrencileri temelinin olmadığını belirtmiştir. Ayrıca “...bizim zamanımızda böyle miydi? Şimdi geçmek çok kolay. Biz Fransa’nın

Ruhr havzasını kaç bölgede öğrenirdik. Şimdiki öğrencilerin işi çok kolay hiç kalmadan ilköğretimi bitiriyorlar. Babaları, anneleri acaba çocuğu okulu bitirebilir mi, diye düşünmeden liseye veriyorlar. Çocuğun ailesi aman hocam lise diplomasını alsın yeter, bir işe koruz” şeklindeki görüşlerini bildirmiştir.

Yine farklı bir yaklaşımla Mete öğretmen; öğrencilerin köylerden geldiğini, maddi durumlarının yetersiz olduğunu “...öğle arasında ancak çubuk kraker yiyorlar” hatta birçoğunun okula yürüyerek geldiğini belirtmiştir. Ayrıca Safiye öğretmen, “...bu çocukların çoğu zaten derse geldiklerinde yorgun oluyorlar. Bundan dolayı da derse karşı ilgisiz kalıyorlar” demiştir.

Son olarak Buse Öğretmen problemin kaynağının yeterli eksersiz yapılmadığından kaynaklandığını iddia etmiştir. Şöyle ki; “...Öğretmenler ilköğretimden bu yana gerekli eksersiz yapılmıyor. Yani çizim için gerekli zaman ayrılmıyor. Bir de çizimle ilgili ödevlendirme yapılmıyor” demiştir.

Öğretmenlere, Öğrencilerin çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramlardan yararlanma ve yorumlama kabiliyetlerinin gelişmemesinin nedenleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde, üç öğretmenin ders kitapları ve araçların yetersiz olduğu, üç öğretmenin kullanılan yöntemlerin klasik olduğu, iki öğretmenin öğretmenlerin yetersiz olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bir öğretmenin ders saatlerinin yetersiz olduğunu söylerken, bir öğretilimde sorunun aileden kaynaklandığını söylemiştir.

Ders kitapları ve araçların yetersizliğini ileri süren öğretmenlerden; Hasan öğretmen bu soruya verdiği cevapta; “..Ders kitapları ve araçlar yetersizdir. Ders kitaplarındaki bazı grafik, istatistik ve resimler güncel değildir. Ders kitapları birkaç kişinin tekelindedir. Konunun uzmanları tarafından hazırlanmamaktadır. Yani tamamen ticaridir. Böyle olunca bir kere öğrenci de öğretmen de derse soğuk bakıyorlar. Ya İngilizce kitapları öyle mi, rengarenk, cıvı cıvı. Kitabın CD’si var, kaseti var. Bizim kitaplarsa farklı zihniyet, farklı ürün” diye ifade etmiştir. Yine benzer bir ifadeyle Serdar öğretmen, “...azizim ders kitabı bir kere kesinlikle değişmeli. Ders kitaplarının yanında öğrenciler ve öğretmenler için yardımcı kitaplar olmalıdır. Yıllardır aynı zihniyet artık bu sistem değişmeli Çocuklar ne yapсын, nasıl öğrensin, bizler bile sıkılıyoruz.” diye görüş bildirmiştir. Ayşe öğretmen ise; ders kitaplarının yanı sıra araç ve gereçlerin yetersizliğinden bahsetmiştir. Akabinde, “...sayın hocam, ders kitapları içerik yönünden eksik, okulda doğru dürüst harita yok. Okulumuzda tepegöz var, perde yok. Okul Müdürü herşeye para buluyor, perdeye gelince paramızın olmadığını söylüyor.” demiştir.

Kullanılan yöntemlerin klasik olduğunu ileri süren öğretmenlerden; Serpil öğretmen bu durumun ders işleniş yöntemlerinden kaynaklandığını, hâlâ eski klasik yöntemlerden kurtulamadığımızı ifade etmiştir. Örneğin; Serpil öğretmen, “...öğrencileri geziye götürmüyoruz. Böyle eğitim olmaz. Çocuklar televizyonda, kitapta, dergide gördüğünü gerçek hayatta görmeli. Zihninde canlandırdığını kendi gözleriyle görmeli. Coğrafya dersi dünya dersidir, Gezeceksin, göreceksin ama maddi imkansızlıklar elimizi kolumuzu bağlıyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer bir ifadeyle Fatma öğretmen de sebebin yöntemlerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Şöyle ki; “...efendim okulun donanımı eksik, konular ağır, zaman kısa, biz alışık değiliz. Hâlâ dersi ya biz anlatıyoruz ya da öğrenci anlatıyor. Bu şekilde gayet tâbi çocuklar bu becerileri geliştiremez” demiştir. Yine Buse öğretmen, okulların imkânlarından dolayı modern teknolojilerden yararlanamadık-

larını ifade ederken özellikle, “...İnternet denen bir mucize var. Avrupa’da çocuklar içerisinde dolaşüyor. Biz de ise internetin ne olduğunu bilmeyen öğretmen var. Hep aynı yöntemleri kullanıyoruz. Okullarda olsun teknoloji sınıfları, git oradan ödevini de yap, dersini de yap, her şeyini de yap” şeklinde ifade etmiştir.

Problemin öğretmenlerden kaynaklandığını ileri süren Kemal öğretmen; öğretmenlerin yetersiz olduğunu, hiçbir hazırlık yapmadan okula geldiklerini açıklamıştır. Şöyle ki; “...öğretmenlerin üniversite eğitimleri yetersidir. Liselerden, öğretmen okullarından itibaren yetiştirilmeye başlanmalıdır. Eğitim fakülteleri öğretmenlerin yetiştirilmelelerinde yetersiz kalıyor. Ayrıca öğretmenler ders planı yapmadan okula geliyorlar, ders işlenirken de ne yapacaklarını şaşırıyorlar” diye görüş belirtmiştir. Yine aynı şekilde Teomete öğretmen de; öğretmenlerin kendilerini yenilemediklerini, üniversiteden mezun olduktan sonra alanıyla ilgili çalışma yapmadıklarını ifade etmiştir ve “...öğretmenler mezun oluyor, üniversite bitiyor her şey bitiyor. Bu çok yanlış. Aradan beş- on yıl geçiyor, öğretmen çağın gerisinde kalıyor” diye görüş bildirmiştir.

Ders saatlerinin yetersizliğine değinen; Cesur öğretmen ise yaptığı açıklamada; “...ders saatleri yetersizdir. Konular uzun, süre kısa. Biz ne yapıyoruz müfredatı yetiştireceğiz diye acele ediyoruz. Öğrenci de konuyu anlamış anlamamış fazla önemsemiyoruz” demiştir.

Probleme farklı bir açıdan bakan Alp Tekin öğretmen, bütün sorunun aileden kaynaklandığını, ilgisiz olduklarını belirtiyor. Şöyle ki; “...Bütün sorun aileden kaynaklanıyor. Yıl içinde iki veli toplantısı yapıyorsun, gelmiyor. Başka zamanda okula uğradıkları yok. Oğlum, kızım ne yapıyor diye hiç düşünmüyorlar. Sorumsuzlar. Öğrenci de ilgisizlikten ne yapıyor? Yol gösteren, ilgi gösteren yok. Tabi ki derse, konuya karşı ilgisi, çabası yeterince olmuyor. Dolayısıyla çocuklar hiçbir şey öğrenmeden okuldan mezun olup, gidiyorlar.” diye açıklama yapmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

a. Sonuçlar

1-Öğretmenlerin, “Çeşitli Haritaları, Resimleri, İstatistik, Grafik ve Diyagramları Yorumlama Becerisi Geliştirme” amacına ulaşma düzeyi deneyim farkı olmaksızın yüksek oranda ulaştıklarını belirtmişlerdir. Sadece 6 -10 yıl deneyimli öğretmenler % 11 ve 16-25 yıl deneyimli öğretmenler % 9 oranında fikirim yok şeklinde görüş belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde öğretmenlerin cinsiyet farkı gözetmek sizin yüksek oranda bu amaca ulaştıklarını belirttiklerini görüyoruz. Sadece erkek öğretmenlerin % 10 oranında görüş belirtmediklerini tespit ediyoruz.

Öğrenciler arasında ise; en yüksek katılmama oranının (katılmıyorum % 54,1, kesinlikle katılmıyorum % 7,1) ilçede eğitim gören öğrencilerde olduğunu görüyoruz. Bununla beraber en düşük katılmama oranının (% katılmıyorum % 9, kesinlikle katılmıyorum % 38,4) il merkezinde eğitim gören öğrencilerin düşündüklerini tespit ediyoruz. Diğer taraftan öğrencilerin sınıflara göre ulaşma düzeyi hakkındaki olumsuz yargının en düşük oranda 9. sınıf öğrencilerde olduğunu görüyoruz.

2-Öğretmenlerin, “Çeşitli Haritaları, Resimleri, İstatistik, Grafik ve Diyagramlardan Yaralanma Becerisi Geliştirme” amacına ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri önceki maçta olduğu gibi öğretmenlerin deneyim farkı olmaksızın yüksek oranda bu amaca ulaştıklarını düşündüklerini tespit ediyoruz. Bununla birlikte 6-

10yıl deneyimli öğretmenler yine aynı şekilde % 11 oranında görüş belirtmemişlerdir. Fakat 16 -20 yıl deneyimli öğretmenlerde görüş belirtmeyen öğretmenlerin oranı %20' ye çıkmıştır. Bayan öğretmenlerin bu amaca ulaşma düzeyi % 100 iken, bay öğretmenlerin % 84,2 düzeyinde olduğunu görüyoruz.

Öğrenciler arasında ise; önceki amca ulaşma düzeyinde olduğu gibi ilçe de eğitim gören öğrencilerin en yüksek oranda (% 58,8 katılmıyorum, % 2,4 kesinlikle katılmıyorum) olumsuz düşündüklerini tespit ediyoruz. Bununla beraber farklı sınıflarda eğitim gören öğrencilerin bu amaca ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri pek farklılık göstermemektedir.

3- 6 -10 yıl deneyimli öğretmenler hariç (% 44,4), diğer öğretmenlerin, "Plan, Kroki ve Özellikle Türkiye Haritası Çizme Becerisini Geliştirme" amacına ulaşma düzeyine yüksek oranda ulaştıklarını ifade ettiklerini görüyoruz. Diğer amaçlardan farklı olarak ilk defa hem bay (% 15 katılmıyorum, % 5 kesinlikle katılmıyorum) hem de bayan öğretmenlerin (% 22 katılmıyorum) olumsuz görüş belirttiklerini görüyoruz.

Öğrenciler arasında ise; önceki amaçlarda olduğu gibi ilçede eğitim gören öğrencilerin yüksek oranda (% 65,1 katılmıyorum, % 9,3 kesinlikle katılmıyorum) olumsuz düşündükleri görülürken, beldede eğitim gören öğrencilerin bu amaca ulaşma düzeyi hakkında en yüksek oranda (% 40,9 katılıyorum, % 21,6 kesinlikle katılıyorum) olumlu düşündüklerini görüyoruz. Bununla beraber, 11. sınıf öğrencilerinin en düşük oranda (% 29,2 katılıyorum, % 9,4 kesinlikle katılıyorum) olumlu görüş ifade ettiklerini tespit ediyoruz.

4-Ders kitapları, araç-gereçler pedagojik yönden eksiktir. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin daha farklı etkinlikler yapmasını sınırlandırmaktadır.

5-Gerek okullarımızdaki imkânlar gerek öğretmenlerimizin donanımı onları geleneksel yöntemler kullanılmaları için zorlamaktadır.

6-Öğretmenlerimiz öğretmenlerimiz lisans aşamasında yeterince eğitim almıyor. Üniversite bittikten sonrada branşı ile alakalı/alakasız kendilerini yetiştirmeye çalışıp, güncellemiyorlar.

7-Müfredat ihtiyaca cevap vermemektedir. Konular fazla, ders saati az olduğu için dersler sağlıklı ve istenen şekilde işlenmiyor. Böylece öğrenciler ezbere yönlendiriliyor. Bu durum hem coğrafyaya olan ilgiyi ve sevgiyi azaltıyor hem de konuların öğrenilmesini güç kılıyor. Ayrıca ÖSS sistemi ile müfredatın uyumsuzluğu, öğrencilerin derse karşı motivasyonun azalmasına, ders ve konu ayrımı yapmasına yol açıyor.

b. Öneriler

1- Coğrafya dersinin uygulamaya yönelik konuları dikkate alınarak mevcut derslerin bazı konuları çıkartılarak, "Coğrafya Uygulama" dersi başlığı altında yeniden düzenlenmelidir. Bu ders 9. sınıf Coğrafya dersi gibi mecburi olmalıdır.

2-Dersin hedefleri ile öğrencilerin hedefleri aynı doğrultuda olması gerekirken, gerçekte bu durum sağlanamamıştır. Örn: Ülkeler Coğrafyası dersindeki konular ve Türkiye haritası, plan ve kroki çizme üniversite imtihanında soru olarak çıkmadığından ülkeler coğrafyası dersi ve beceri amaçlar öğrenciler tarafından gereksiz

olarak düşünölmektedir. Bu sebeple ÖSS soru sistemi yeniden düzenlenmeli

3-Ders içerikleriyle derse ayrılan sürelerin uyumsuzluğu giderilmeli. Özellikle, 9. sınıf coğrafya ders saati artırılmalıdır. Bu dersin içerdiği konuların ağırlığı itibarıyla en az 3 veya 4 ders saati olarak düzenlenmeli ve sınıf mevcudu en fazla 20 kişi olmalıdır.

4-Her orta dereceli okullarda fen bilimleri dersleri için olduğu gibi coğrafya araç-gereçlerinin bulunacağı birer coğrafya sınıfı bulunmalı.

5-Bilgisayar destekli eğitim, kalıcı öğrenmenin vazgeçilmez aracıdır. Harita, grafik, tablo, diyagram gibi çizimler daha pratik ve daha etkileşimli olarak bilgisayar sayesinde gerçekleştirilebilir.

6-Haritalardaki bilgiler güncel olmalı, öğrencilerin sorunlarına cevap verecek tarzda ve uygun ölçekte olmalıdır.

7-Zor anlaşılan konuların sebeplerini tespit etmek için öğrencilerle anket ve mülakat yapılmalı. Bu konulara yönelik teşvik edici ödüllü yarışma ve projeler tertip edilmeli

8-Kullanılan araç-gereç ve teknikler öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal çevresine uygunluk göstermelidir.

9-Öğrenciye temel kavramlar öğretilmeli, daha sonra ayrıntıya gidilmeli, soyut bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesinin güç oluşundan dolayı somut olandan soyut olana doğru öğretim gerçekleştirilmelidir.

10-Üniversitelerin YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile yeniden yapılanması sonucu Eğitim Fakültelerince yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri pedagoji üzerine yapılması kararlaştırılmıştır. Bu sayede coğrafya öğretimi konusunda gerekli öğretim üyeleri ihtiyacı karşılanacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar aldıkları eğitim derslerinin hem alan bilgisinde uzman hem de eğitim bilgisinde uzman öğretim üyeleri tarafından verilmesine imkan tanınacaktır. Böylece yeni yetişen coğrafya öğretmenlerinin daha nitelikli yetişeceğine inanılmaktadır. Bu sebeple gerekli ve yeterli öğretim üyesinin yetiştirilmesine önem verilmelidir. Coğrafya eğitimini Fen-Edebiyat fakültelerinde tamamlamış, eğitim fakültelerinde eğitim dersi alan öğretmen adayları iki farklı fakültede eğitim görmüş olmaları için bu durumun yaratabileceği muhtemel sorunlar göz önünde bulundurularak çözüm aranmalıdır.

11-Milli Eğitim Müdürlüklerince iller bazında, üniversite öğretim elamanlarının desteği alınarak öğretmenlerin mevcut problemlerinin çözümü için gerekli çalışmalar yapılabilir. Örn: Seminer, konferans ve paneller düzenlenebilir. Bu toplantılar sonunda sertifikalar dağıtılmalı ve öğretmenlerin mesleği ile ilgili yapacağı bir müracaatta bu sertifikalar dikkate alınabilir.

12-Coğrafya öğretmenlerinin buluşabileceği, her türlü yardımlaşmayı sağlayabilecekleri ortak WEB sitelerinin kurulması ve bilgilerin de sürekli güncelleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu site sayesinde ortak bir fon oluşturularak öğretmenlerin bir araya gelmeleri, eksik olan araç-gereçlerin temini sağlanabilir.

Kaynakça

- Anderson, G. (1990). Fundamentals of Educational Research. London et al.: The Farmer Press.
- Bilen, M. (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S., Çivi, C. (1999). Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama. İstanbul Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.,
- Demirel, Ö. (2002). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Pegama Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Meteksan Lmt. Şti.
- Harrow, A. J. (1972). A Taxonomy of Psycomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives, New York.
- Krathwohl, D.R. Benjamin S. B. and Bertran B. M. (1964). Taxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain, New York.
- MEB 2357 Sayılı Tebliğler Dergisi, cilt:55 1992, s:264.
- M.E.T.K 14.06.1973 tarih ve 1739 Sayılı Kanun, Resmi Gazete, 14574. 24 Haziran 1973
- Özçelik, D. A. (1987). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara. ÖSYM Yayınları.
- Özdamar, K. (1999). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I. 2. Baskı. Eskişehir:Kaan Kitapevi.
- Simpson, E. J. (1966). The Classification of Educational Objectives, Psycomotor Domain. Illionis.
- Sönmez, V. (1999). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2001). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1994). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara. Yargı Yayınları
- Tekindal, S. (2002). Hedefler İle Hedef Davranışları Belirleme ve Yazma. C. Öztürk ve D. Dilek (Editör): Hatat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (s.113-114).Ankara. Pegama Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1992). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara. Saydam Matbaası.
- Doğanay, H., 1989, Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretimi Programları, Coğrafya Makaleleri, Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları No:55, s:62-83 Erzurum.
- Doğanay, H., 2002, Coğrafya Öğretim Yöntemleri, Aktif Yayınevi, 5. Baskı, Erzurum.
- Doğanay, H., Zaman, S., 2002, Orta Öğretim Coğrafya Eğitiminde Hedefler-Stratejiler ve Amaçlar. Doğu Coğrafya Dergisi, Sayı:8, s:7-27, Erzurum.
- Girgin, M., Koca, H., Sever, R., 2003, Orta Öğretim Coğrafya Derslerinde Harita Kullanımı ve Sorunlar, Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı (9 Temmuz 2002), s:318-325, Ankara.
- Şahin, C., 2001, Türkiye’de Coğrafya Öğretimi (Sorunlar-Çözüm Önerileri), Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.

SECONDARY EDUCATION GEOGRAPHY TEACHERS' AND STUDENTS' IDEAS CONCERNING TO ACHIEVEMENT LEVEL OF GEOGRAPHY EDUCATION'S PSYCO-MOTOR OBJECTIVES

Fazlı SOLMAZ*

Abdulkadir UZUNÖZ**

Abstract

It is thought that psycho-motor objectives of secondary education's geography lectures are not realized in required level. For this reason, It is aimed to determine the achievement level of secondary education geography teachers and students to the geography education's psychomotor objectives.

In this research both qualitative and quantitative research models are used. Survey is used as research method, and questionnaire and interview are used as research technique. The research comprises entire secondary education society of Trabzon in 2003-2004 education year. In order to realize this, a questionnaire is applied to 29 teachers and 363 students in the schools of Trabzon and its districts. In addition, semi-structured inquire is applied to 10 of the teachers by discussing face to face individually.

In the light of the results of the questionnaire applied to the teachers and students; it is determined that secondary education geography teachers think they achieved to the psycho-motor objectives of geography education and the students think that they did not acquire the ability of benefit from and interpret graphics, table, diagram and drawing plan, sketch and map which are the psychomotor objectives of the general objectives. It is determined from the findings of teacher interviews that, geography lecture hours is not enough especially in 9. class, OSS should be modified according to the curriculum and student's reading habit should be developed. At the end of the research, some recommendations are presented to achieve the psycho-motor objectives of geography education in higher level.

Key Words: Secondary education, geography education, general objectives, level of achievement

* Assistant Dr.; KTU Fatih Faculty of Education, Söğütü / Akçaabat-Trabzon.

** Dr.; DEU Institute of Educational, Buca-İzmir.

GÜNÜMÜZ DÜNYA SORUNLARI KARŞISINDA COĞRAFYA EĞİTİMİ

İlhan TURAN*

Özet

Günümüzde, sosyal hayatın doğal ve beşeri faktörlere bağlı olarak sürekli olarak değişim ve bir gelişme göstermesi coğrafya öğretiminde niteliksel düşüncelerin önemini gündeme getirmektedir. Bu çalışma, konusu gereği derleme niteliğinde bir çalışma olup, çeşitli coğrafi yaklaşımları dikkate alarak, küreselleşen, değişen ve çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalan bir Dünya'da coğrafya eğitiminin rolünü ve önemini orta koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma 4 ana bölümden oluşturulmuştur. 1. Bölüm giriştir. Bu bölümde günümüz dünya sorunlarına değinilmiştir. 2. Bölümde, bu konuya dayanan coğrafya eğitimine dönük bazı düşünceler incelenmiştir. 3. Bölümde, 2005 coğrafya programının dünya sorunlarına bakışı ele alınmıştır. 4. Bölüm olan tartışma ve sonuç bölümünde ise dünya sorunları karşısında coğrafya eğitimine dönük tartışmalara değinilerek bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dünya problemleri, coğrafya eğitimi, coğrafi yaklaşımlar, 2005 Coğrafya Programı

Giriş

Coğrafya, gerek bilimsel anlamda gerekse medyatik bağlamda, Dünya'da olup bitenleri öğrenip anlamaya çalışan insanlar için ve ayrıca bu olaylarda başrolü oynayan aktörler için giderek değer kazanan bir bilim haline gelmiştir.

Bugün yaşadığımız dünyada, insanların önemli bölümü değişim ve gelişmenin içerisinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalarak bir yaşam mücadelesi sürdürmektedir. Özey (2001,1), insanoğlunun ilk dünyaya gelişinden 20.yüzyılın ortalarına kadar değişimin oldukça yavaş gerçekleştiğini, ancak bundan sonraki yıllarda akıl almaz oranda hızlandığını, bu değişimin nüfus, yerleşim ve ekonomik büyüme üzerinde etkili olduğunu ve günümüzde çeşitli sorunlara yol açtığını belirtmektedir.

İnsanlığı yakından ilgilendiren günümüz dünyasında ortaya çıkan bu sorunları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Özey, 1999, 243).

1. Savaşlar ve sınır anlaşmazlıkları,
2. Kuraklık ve açlık sorunu,
3. Nüfus artışı,
4. Irk, etnik grup, dil, din, mezhep ve cinsiyet ayrımcılığı gibi insan hakları ihlallerinden kaynaklanan sorunlar,

* Yrd. Doç. Dr.; Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çayeli-Rize.

◆ İlhan Turan

5. Yaşayış ve sağlıkla ilgili sorunlar,
6. Şehirleşme ile ilgili sorunlar,
7. Enerji sorunu,
8. Su sorunu,
9. Silâhlanma sorunu,
10. Çevre sorunları,
11. Yönetimle ilgili sorunları,
12. Terörden kaynaklanan sorunlar,

Sorunlar, temel amacında insanlığa hizmet etme olgusu bulunan coğrafya bilimi bağlamında düşünüldüğünde, coğrafya bu sorunların nedenlerini ortaya koymak ve bu konuda öğrencileri bilgilendirmek durumundadır. Çünkü Dünya çevresindeki olaylar, ister yakın olsun ister uzak olsun başka bir ülkede hemen yankısını göstermektedir. Örneğin, Körfez'deki petrol fiyatları, Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan Louisiana ve Texas'ta çok sayıdaki iş yerini etkiler. Uzak doğu borsalarında bir düşüş, Türkiye ekonomisini etkileyebilmektedir. Bunların insan yaşamındaki etkileri çoğu zaman çok büyük boyutlara ulaşabilmek de hatta toplumlari sarstığı zaman ülküttücü bile olabilmektedir. Bundan dolayı, öğrenciler eğitim sayesinde kendilerini, diğer insanları, yerleri ve çevreyi anlamaya çalışırlar ki; bu günümüz toplumu için hayati bir değer taşımaktadır ve bu da coğrafya sayesinde gerçekleşmektedir. (National Geography, Standards, 1994, 237).

Coğrafya eğitimi, başta yakın çevresi olmak üzere, üzerinde yaşadığı ülkesini ve dünyayı öğrenen bireylerin yetişmesine katkıda bulunmaktadır (Şahin, 2003, 82). Huckle (1983, 146), okul coğrafyasının politikasını açıklarken, "Bir toplum içinde ekonomik ve toplumsal değişimle okul coğrafya programının değişimi arasında ilişki nedir?" sorusunu yöneltir. Huckle (1983), öğrenci merkezli öğretimin programlarda yer almasının otomasyonun ekonomiye yansımalarının bir sonucu olarak yorumlanabileceğini belirterek, ekonomik anlamda daha becerikli teknokratların yetiştirilmesine dönük olarak eğitimde reformların yapıldığı görüşündedir.

Amerikalıların, The National Council For Geography Education'un internet sitesinde yer alan bir yazıda şöyle denilmektedir. "Amerika Birleşik Devletleri öğrencilerinin coğrafi bilgisi Japonya, İngiltere, Almanya ve Kanada gibi ülkelerden daha düşük seviyededir. İşin daha da kötüsü yıllar geçtikçe daha da azalmaktadır. Bu nedenle, şimdi pek çok öğrenci, ABD'nde yer alan önemli fiziksel özellikleri, şehirleri, yerel devletleri anlayamaz, haritaları okuyamaz durumdadır. Bu coğrafi bilginin eksikliği, utangaçlıktan daha da beterdir. Bir dünya lideri olan ülkemiz için tehdittir" (NCGE, 2008)." Site'de coğrafya eğitiminin gücüne dikkat çekilerek, "Dünya üzerinde son süper güç olarak ve uluslararası işlerde önemli bir oyuncu olarak yerler hakkında bilgi sahibi olmak son derece önemlidir. Amerika Birleşik Devletleri, kendi ülkesi yanında, dünyanın diğer yerleri hakkında temel bilgilere sahip vatandaşlara ihtiyaç duyar." sözlerine yer verilmiştir.

Günümüz dünya sorunlarını öğrenmede özellikle medyanın rolü giderek artmaktadır. Öğrencilerin günümüz savaşlarını ve uluslararası politik ilişkileri her şeyden çok televizyonlardan öğrendiklerini Fransız, Alman ve İngiliz öğrencilerin örneklem olduğu bir araştırma ortaya koymuştur (Branchereau, 1995, 135). Öğret-

men bu bağlamda güncel sorunları ele almak ve öğrencilerin olayları daha iyi analiz etmelerini sağlamak için hem milli düzeyde hem de dünya genelinde görsel ve işitsel kaynaklara ulaşmada öğrencilere yön gösterici olmalıdır.

Dünya Sorunları bağlamında Coğrafya Eğitimine Dönük Bazı Düşünceler

Eğitimin özünü becerikli, bilgili ve değerleri olan ve bu değerlerini koruyan insan yetiştirmek oluşturmaktadır. Bu amaçla öğrencilere, okullarda çeşitli dersler verilerek yetiştirilirler. Bu derslerden biri de coğrafyadır. Her ders belirli amaçlara yönelik olarak bir disiplin ve felsefe içerisinde verilmektedir. “Coğrafya eğitiminin felsefesi ne olmalıdır?” sorusu özellikle coğrafyacılar arasında hep tartışılır olmuş ve buna bağlı olarak da çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Özellikle günümüz dünyasının girişte belirtilen çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalması, bu sorunların anlaşılmasında ve hatta çözümünde etkili olabilecek coğrafya öğretimine dönük çeşitli düşüncelerin niteliği, coğrafya eğitimine yön vermesinden dolayı çok önemlidir. Bu düşüncelerin önemli bir bölümü mevcut olan ekonomik, politik ve ideolojik olaylar ve fikirlerden etkilenmiştir. Coğrafya öğretiminin felsefesine etki eden yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

A. Postmodernizmin Coğrafya Eğitimine Yansımaları

Postmodernizm, 1960’lı yıllarda ortaya çıkmış bir düşünsel harekettir ve öncelikle Fransız düşüncesinde yankı uyandırmış, 1970’li yıllarda ABD’de taraftar bulmuş, 1980’li yıllarda tüm Avrupa ülkelerinde yaygınlık kazanmış ve 1990’lı yıllardan itibaren de Türkiye’de tartışılmaya başlanmıştır. Önceleri sanat alanındaki tartışmalarda kendini gösteren bu hareket, kısa sürede sosyoloji, tarih, teoloji, siyaset, antropoloji, psikoloji, psikiyatri, dilbilim vb. düşünsel etkinliklere de el atmış ve insan düşüncesini ilgilendiren hemen her olguyu tartışma konusu yapmıştır (Aydın, 2006). Postmodernizmi, modernizmin bir devamı olarak niteleyenler olduğu gibi, moderniteden bir kopuş olduğunu ileri sürenler de vardır. Ne olursa olsun postmodernizm modernliğin açmazlarına karşı bir başkaldırı ve kökten bir eleştirisidir. (Aslan, Yılmaz, 2002, 94). Postmodernizm, temel olarak “Aydınlanma Projesi” denilen aydınlanma çağına bir eleştiri olarak ortaya çıkmıştır (Tümertekin, Özgüç, 2000, 318).

Postmodernizm üzerinde dikkat çeken coğrafyacı ise Soja’dır. Tümertekin’e ve Özgüç’e göre Soja, postmodern yaklaşımın mekan üzerindeki yerine değinirken, beşeri coğrafyanın nasıl siyaset ve ideolojilerle doldurulduğuna dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Postmodernizm, toplumdaki “diğerlerinin varlığına da dikkat çeker” ve bu bağlamda geleneksel sosyal bilimlerin toplulaştırıcı görüşüne karşı çıkar ve toplumsal yaşamın küresel bütünlük sergilediği düşüncesini reddeder (Özgüç, Tümertekin, 2000, 323).

Harvey, kapitalizmde meydana gelen değişimleri açıklarken, kitlesel üretim ve kitlesel tüketim çağıнын yerini çok daha esnek bir üretim ve tüketim sisteminin aldığını ve ekonomik dönüşümün post modernliğin kültürel koşulunu oluşturduğunu ileri sürmektedir ((Özgüç, Tümertekin, 2000, 320).

Postmodernist görüşler eğitim programlarına da yansımıştır. Postmodernistler bilginin uzmanlar tarafından pasif bir şekilde verilmesini daha sonra sınavlarda geri çıkartılmasını reddederler ve onlara göre, eğitim programları iki kat halinde oluşturulmalıdır. İlkinde genel amaçlar oluşturulmalı ikincisinde ise amaçlar öğret-

men ve öğrencilerin müşterek çalışmaları sonucunda ortaya konmalıdır. Bale (1996, 294), postmodernist düşüncelerin coğrafya öğretimine yeni bir bakış getirdiğini ileri sürmekte ve Postmodernizm çağının coğrafya eğitimi ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Postmodernizm, sosyal aktörler tarafından değişik amaçlar için farklı anlamlarda kullanılan akıcı ve açık bir kavramdır (Morgan, 2002,16). Postmodernist görüşü savunanlar, ırk, cinsiyet ayırımı gibi çeşitli konularda kapitalizmin yarattığı bozukluğu giderebilmek için sosyal haritalar, kültürel çalışmalar yaparak postmodernizmden yararlanılabileceği görüşündedirler (Morgan, 2002,16).

B. Radikal Coğrafyanın coğrafya eğitimine yansımaları

Radikal coğrafya 1960'lı yıllarda entelektüelliğin yeni bir çeşidi olarak yaygınlaştı (Peet, 1996, 67) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ırkçılık hareketleri, Vietnam Savaşı, pek çok coğrafyacıyı etkilemiş kalkınma çalışmalarına bir çerçeve sağlayacak kapitalist karşıtı Marksist Ekonomi'ye olan ilgiyi artırmıştır (Tümerekin, Özgüç 2000,302). Radikal coğrafya da Marksist ideolojinin etkisi altında şekillenmiştir. Marksist coğrafyacılar, çeşitli çevresel problemlerin nedenlerinin kapitalizmin toplum üzerine etkisinin incelenmesi ile anlaşılabilceği görüşündedirler (Cook, 1983, 75).

İlk radikal coğrafyacılar, 19.yüzyılda Reclus ve Kropotkindir (Cook, 1983,74). Beşeri coğrafyayı etkileyen bu görüşler, coğrafyanın öğretimine de yansımıştır. Cook (1983), Radikal coğrafyacıların "kapitalizmin toplum içerisinde ekonomik ve sosyal yönden etkilerini açıklayarak, işsizliğin gelecekte önemli bir sorun olacağını ileri sürerek, toplumdaki hoşnutsuzlukları ortaya koyarak toplumda radikal değişimlere gidilmesi gerektiğini, bunun için de eğitim veren kurumlarda değişimler için öğretmenlerin cesaretlendirilmesi gerekli olduğu" görüşünü savunduklarını belirtmektedir.

C. Eleştirel Okul Coğrafyası

Huckle (1997, 245), 1980'lerde Marksizm'in otoritesini ve eski gücünü kaybetmesi üzerine radikal eğitimcilerin "Eleştirel Teori" üzerinde etkin görüşleri olan Alman filozof, Habermas'ın görüşlerine yöneldiklerini belirtmiştir.

Eleştirel okul coğrafyası görüşünü savunanlar, "Genç insanların dünya üzerinde yerlerini anlamalarının ve kendilerini geliştirmelerinin potansiyel bir öneme sahip oldukları" düşüncesinden hareket ederek, onların kimliklerini oluşturmada, sosyal adalet ve demokrasiyi sağlamada, daha iyi bir dünya yaratmada eleştirel coğrafyanın etkin rol oynayacağı görüşündedirler (Hucke,1999, 241). Huckle'ye (1999) göre, eleştirel okul coğrafyasının önceliği, aşağıdaki sorulara öğrencilerin cevap bulmalarının sağlanacağı coğrafya programlarının hazırlanmasıdır.

1. Toplumun yapısını oluşturulan insan ile coğrafya (yerler, uzay, ve insan çevre) arasındaki ilişkiler nasıldır?
2. İnsan ve coğrafya toplumu oluşturmada hangi rolleri oynar?
3. İnsanlar, onları etkileyen yerel ve uzak coğrafyada cereyan eden tarihle, ekonomiyle, devletle sivil toplumla ilgili konuları nasıl anlamalı ve ilişkilendirmeli?

4. İnsanlara hayatın anlamını, ait olma duygusunu, özlemlerini, kimliğini ne sağlar?
5. Diğerleri ile etkileşimi sağlamak için, düşlerini oluşturmada insanlar hangi sosyal ve kültürel kaynakları kullanırlar?
6. Öğrenciler hangi özlem ve ait olma duygularını geliştirmeli ve arzu ve ihtiyaçları bastırmaya izin verecek ne çeşit coğrafya oluşturulmalı?

Öğretim faaliyetlerinde öğrencilere dayatmaksızın özgürleştirici bilgilere ulaştırılması eleştirisel coğrafyanın önemli görüşleri arasında bulunmaktadır. (Tümertekin, 2000, 305)

D. “Coğrafya Savaşmak İçindir” Görüşü ve Coğrafya Eğitimi

Fransız coğrafyacılarından Yves Lacoste; 1976’da kaleme aldığı “**La geographie, ça sert, d’abord, à faire la guerre (Türkçe: Coğrafya savaşmak içindir)**” adlı kitabında coğrafya biliminin hem kendisine hem de öğretimine dönük olarak oldukça dikkat çekici açıklamalar yapmıştır. Özey’e (1999) göre Lacoste, coğrafyanın ne işe yaradığını, ilginç örneklerle açıklamaya çalışır ve kitabında “coğrafya savaşmak içindir” tezini savunur ve şu cümlelerle bunu ifade etmeye çalışır. “Coğrafyacıların, antropologların, sosyologların, halk, etnik grup, aşiret, bölge, mahalle, gecekondu semt v.b.üzerinde yaptıkları monografiler, büyük güçlerin politik ve askerî haber alma servisleri için önemli bilgiler oluşturmaktadır. Uzun zamandan beri biriktirilen bu bilgiler gerektiği zaman, dünyanın herhangi bir yerine başarıyla ve hızla müdahale etme olanağı verecektir.”

“Coğrafya savaşmak içindir görüşünü benimseyen Lacoste” doğal olarak tezi- ni güçlendirmek için kitabında şöyle demektedir (Çeviri, Ertan, 2004, 21). “Bugün coğrafyanın baştan beri koruduğu siyasi ve askeri işlevine her zamankinden çok daha dikkat etmek gerekir. Günümüzde bu işlev, teknolojik yıkım yöntemlerinde ve haberleşmedeki gelişmenin yanı sıra bilimsel bilgedeki ilerlemeler nedeniyle de genişlemiş ve yeni şekiller kazanmıştır.”

Lacoste, coğrafyanın bugün öncelikle hiç olmadığı kadar savaş yapmaya yaradığını belirterek, topografyada değişim yavaş olsa da fabrikaların kurulması, ulaşım yollarının belirlenmesi, yerleşim ünitelerindeki hızlı değişimin strateji ve taktik saptamada önemli rol oynadığı görüşündedir.

Lacoste (Çeviri, Ertan, 2004) bu bağlamda coğrafya eğitiminin işlevsel yönüne dikkat çekerek “Okul coğrafyasında coğrafi bilginin bir stratejik güç olabileceği, bazı alan betimlemelerinin eylem ve politik araçlar için kullanılabileceğini, kovboy romanları ile coğrafya kılavuz kitaplarının ideolojik sonuçları arasında bir paralellik kurmanın mantıksız gibi görünse de aynı sonuçlara hizmet ettiği görüşünü” benimsemektedir.

E-“Daha İyi Bir Dünya İçin Coğrafya Eğitimi” Görüşü

Daha iyi bir dünya için coğrafya görüşü adlı kitap Avustralya’da, Fien ve Gerber editörlüğünde yazılmıştır. Kitapta aşağıda belirtilen hususlara dikkat çekilerek daha iyi bir dünya oluşturmak için coğrafya öğretim ilkeleri ortaya atılmıştır (1988).

◆ İlhan Turan

1. Dünya ve dünyada bulunan bütün varlıklara saygı,
2. Sağlıklı bir toplumun ön şartı olarak çevreyi koruma,
3. Dünyanın zenginlik kaynaklarının onun bütün sakinlerince paylaşımında isteklilik,
4. Doğal kaynakları gelecek kuşaklar için koruma,
5. İnsanlar arasında her türlü, inanç renk ve ırk ayrımını gidererek uyum sağlama,
6. Ekonomik büyümede alternatifler geliştirerek ölçülebilir ilerleme sağlama,
7. Doğal kaynakların çıkarım ve kullanımındaki adaletsizliklere ve çevrenin kötü şekilde bozulmasına karşı çıkma,
8. Nükleer silahları azaltma ve silahsızlanma,
9. Nükleer olmayan enerji geliştirme ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelme,
10. Toplumun bütün kesimlerini kapsayan çok katımlı ve açık demokrasi,

Daha iyi bir Dünya için coğrafya öğretiminin değerler eğitimi, gelişme eğitimi, barış eğitimi ve çevre eğitimi olmak üzere 4 konu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Hutchinson, 2000,12).

Bu görüşü savunan yazarlara göre “Daha iyi bir Dünya için coğrafya eğitimi”ne özgü düşünceler, bireyin ve toplumun yaşamına daha iyi katkılar sağlamakta sürdürülebilir kalkınmayı ekolojik anlamda gerçekleştirmede ve katılımcı demokrasinin dinamiklerini yansıtmaktadır. Bu nedenle, bu konuların coğrafya programlarına girmesi gerektiği düşüncesindedirler.

Fien ve Gerber, (1988) daha iyi bir dünya için coğrafya öğretiminin eğitimde muhafazakar yaklaşımlara meydan okuyan bilinçli kararlar oluşturmak için coğrafya öğretiminde içerik, yöntem ve amaç geliştirmeye ilgilendiğini açıklar ve sosyal adalet, demokrasiyi insan haklarını ve ekolojik sürdürülebilirliği sağlamada beceriler geliştirebilen eğitim anlayışını benimsediklerini belirtirler. “Daha iyi bir dünya için coğrafya öğretiminin” batı düşüncesinde geçmiş uzun gelenekten geldiğini açıklayarak merkezini ise 1930’larda John Dewey’in demokrasi ve yeniden sosyal yapılandırma çalışmalarının oluşturduğunu söylemektedirler.

Hicks (1988,14), daha iyi bir dünya için coğrafya programlarında 5 hedefin esas alınması gerektiğini belirtir. Bunlar;

1. Ekonomik refah,
2. Sosyal adalet,
3. Katılım,
4. Şiddetsiz bir ortam,
5. Ekolojik denge,

F. Sürdürülebilir Kalkınma İçin Coğrafi Eğitimi

İnsanlar ve ülkeler bir yaşamsal felsefe olarak “bugünü ve yarını dünden daha iyi yaşamak” eğilimindedirler. Bu amaca ulaşmak için doğal kaynaklar üzerinde

baskı ve savurganlığı göz ardı ederek gelişme çabası içerisindedirler. Böyle bir gelişme, Dünya doğal kaynaklarının tükenmesi bağlamında oldukça olumsuz etkileri olabilecek bir gelişmedir.

Doğal kaynakların korunması, doğal dengenin tekrar sağlanması ve özellikle sürdürülebilir bir kalkınmanın gerçekleştirilmesi, doğanın tüm ekolojik özelliklerinin bilinmesi ve bunların savurganlıktan uzak bir şekilde değerlendirilmesi ile mümkündür (Atalay,2008, 1).

Sürdürülebilir bir dünya için eğitim, çevre ve gelişme eğitiminin bileşkesini oluşturmaktadır. Çevre eğitimi, doğal çevrenin niteliğine odaklanırken, gelişme eğitimi sosyal çevrenin gelişmesine ve ekonomik büyümeye odaklanır. Bir yanda iklim değişiklikleri, ormanların tahribi, açlık, kuraklık, nüfus artışı, fakirlik gibi sorunlar diğer yanda ise insanın gelişme ihtiyacı. Bu iki ayrı noktayı birleştirmede coğrafya eğitimi önemli bir işleve sahiptir (Tilbury,1997, 105).

Uluslararası Coğrafya Birliği'nde (IGU), faaliyet gösteren Coğrafya Eğitimi Komisyonu, Birleşmiş Milletler'in 2005-2014 yıllarını kapsayan on yıllık süreyi "Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi" dönemi olarak kabul etmesini bir fırsat olarak değerlendirerek 21.yüzyıldaki küresel değişimler karşısında coğrafya öğretiminin niteliğini ve felsefesini ortaya koyma için bir deklarasyon yayınlamıştır. Çeşitli diller yanında Türkçede de yayınlanan Luzern (İsviçre) bildirisinde özetle şu hususlara dikkat çekilmektedir.

***Eğitmciler bireye özel bir ilgi duymaktadır.** Çünkü bireylerin eğitimi sürdürülebilir kalkınma anlayışına katkıda bulunmanın en önemli yollarından birisidir. Birey ve toplum arasındaki karşılıklı alışveriş, bireyin sosyalleşmesiyle birlikte toplumun gelişimini de sağlamaktadır.

***Eğitimin öğrencilerde sürdürülebilir davranışlar kazandırabilmesi için gerekli ön koşul bireyin belli doğal ve sosyal şartlarda eylem özgürlüğüne sahip olmasıdır.** İnsanların bilgileri, algıları ve değerleri sürdürülebilir kalkınmanın uygulanması için oldukça önemlidir. Bu bakış açısının sistemler açısından sonucu ekolojik ya da bütünsel (holistik) bir şekilde düşünmek gerektiğidir. Bunun anlamı doğa, toplum ve bireylerin birbirine bağlı oldukları noktasından hareket etmek gerekliliğidir.

***Sürdürülebilir kalkınma doğa, ekonomi ve toplumun sürdürülebilirliğine göndermede bulunur.** Bu kavramı milletler, kültürler, gruplar ve bireyler kendi ihtiyaçları doğrultusunda yorumladıklarından, sürdürülebilir kalkınma tartışmalı bir konudur. Böylelikle, bazıları tüketim seviyelerini artırmak için ekonomik sürdürülebilir kalkınmayı ön plana çıkarırken, diğerleri tehlike altında olan türleri korumak amacıyla çevresel sürdürülebilir kalkınmaya önem vermektedir.

***Sürdürülebilir kalkınmanın uygulanması için gerekli en önemli coğrafi yeterlilikler şunlardır:**

1. Coğrafi bilgi ve anlayış

- Ekosistemler arasındaki ve içindeki etkileşimi anlamak için dünyadaki büyük doğal sistemler hakkında coğrafi bilgi ve anlayışı geliştirmek.
- Yer bilinci ve algısı sağlamak için dünyadaki sosyo-ekonomik sistemler hakkında coğrafi bilgi ve anlayışı geliştirmek.

◆ İlhan Turan

- c. Mekânsal kavramlar ile ilgili coğrafi bilgi ve anlayış: öğrencilerin dünya anlayışı geliştirmesine yardımcı olacak coğrafya'ya özgü anahtar fikirler: konum, dağılım, mesafe, hareket, bölge, ölçek, mekân birliği, mekânsal etkileşim, zaman içinde değişim.

2. Coğrafi Beceriler

Yerelden uluslararası düzeye tüm coğrafya konularını araştırmak için iletişim ve düşünme becerileri ile pratik ve sosyal beceriler.

3. Tutum ve Değerler

Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası sorun ve problemlere İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'ne dayanarak çözüm arama.

***Sürdürülebilir Kalkınmayı Geliştirmek İçin Gerekli Disiplinler Arası Yeterlilikler:**

Belirli coğrafi yeterliliklerin yanı sıra disiplinler arası sürdürülebilir kalkınma becerileri de söz konusudur. Diğer disiplinlerle işbirliği içinde geliştirilmesi gereken sürdürülebilir kalkınma becerileri şunlardır:

1. Problemlere odaklanmak, alternatifleri değerlendirmek ve riskleri hesaplamak;
2. Kompleks neden-sonuç ilişkisi ve dinamiklerini algılamak, bir eylem sonucunda beklenen yan etki ve sonuçları düşünmek
3. Sistemler ve karmaşık ağlar kapsamında düşünmek, bilgiyi uygun metotlar ile bulmak, değerlendirmek, işlemek ve kullanmak
4. Diğer görüş ve fikirlere saygı duymak. Bununla birlikte kendi kişisel güdülerini düşünüp değerlendirmek
5. Kişiyi etik değerler bağlamında kendine ait bir hayat bakışı (bilinci) vermek
6. Kendi eylemlerini ve onların sonuçlarını değerlendirmek
7. Yaşam boyu öğrenmeyi kendi yaşam kalitesini arttıracak bir unsur olarak algılamak
8. Problem ve olayları farklı görüş açılarından değerlendirmek, yerel ve bölgesel tecrübeler ile küresel olayları ilişkilendirerek farklı yöntemlerle problemlerin çözümüne ulaşmak

***Coğrafya Eğitimi bu dünya üzerinde bireylerin barışçıl bir şekilde ve doğayla uyum içinde var olmaları için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumları sağlamalıdır.** Sürdürülebilir kalkınma gelecek odaklıdır. Bu insanlar ve doğa arasındaki barış ile dünyadaki farklı uluslar, kültürler, bölgeler ve nesiller arasındaki adaleti sağlamaya dönük bir kavramdır. Sosyal, çevresel ve ekonomik konuların yanında, sürdürülebilir kalkınma kavramı küresel sorumluluk ve siyasi katılımı da içerir.

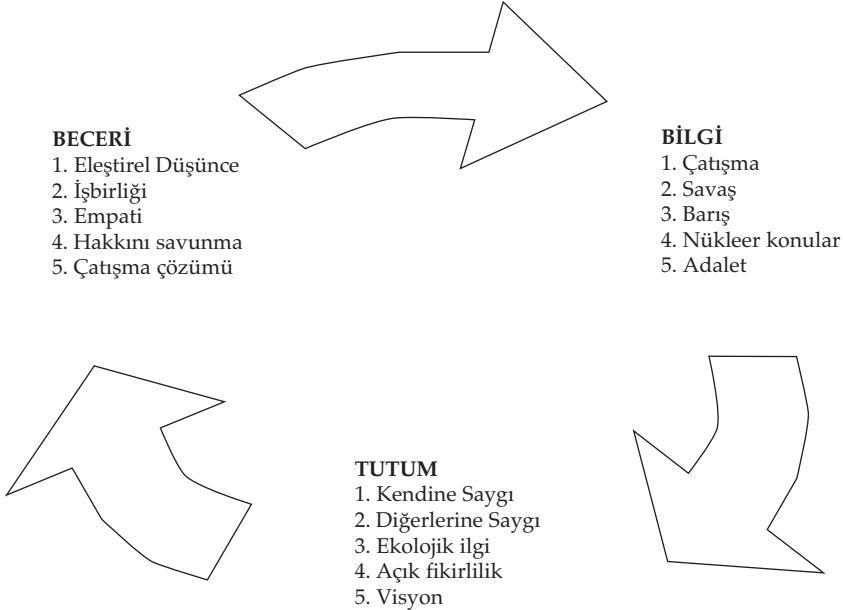
G. Barış İçin Eğitim

Günümüz dünyasında savaş ve şiddetin önlenmesine dönük olarak Birleşmiş Milletler Teşkilatı'nın bir kuruluşu olan UNICEF, barış için eğitime dönük olarak

Dünya'nın çeşitli yerlerinde çalışmalar yapılmaktadır (Örn: Mısır, Raunda, Sri Lanka). Bu çalışmalarda, öğrencilere yönelik olarak şiddete karşı tutumların geliştirilmesi, sorunlarda şiddet içermeyen çözümlerin üretilmesi gibi konuların eğitimi verilmektedir. Bu kapsamda, barış için eğitim "Kişiler, kişilerarası, gruplararası, milletler, milletlerarası düzeyde barışı sağlamak için yardım edici koşullar yaratmak, şiddeti ve çatışmayı önlemek için çocuklarda, gençlerde ve yetişkinlerde davranış değişikliği meydana getirebilmek için, ihtiyaç duyulan, bilgi, beceri, değer ve tutum geliştirme yöntemlerini icra etmek olarak" tanımlanmaktadır (Fountain,1999,1). UNICEF,

Barış eğitimiyle ilgili çalışmalara bakıldığında, farklı olanlara hoşgörülülük, küresel farkındalık, sosyal ve ekolojik sorumluluk, çatışmalarda çözüm üretme, konularında öğrencileri yetiştirmek amaçlandığı görülmektedir. Bu bağlamda, Doğanay (2002,180), bütün insanlığa saygılı ve insan haklarını tanıyan bireyler yetiştirmek, coğrafya eğitiminin temel amaçlarından biri olduğunu vurgulamaktadır.

Hick (2008), barış için eğitimde okul içi çalışma ve faaliyetlerin önemli bir yer tuttuğunu belirterek okullarda barışla ilgili eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini açıklamaktadır. O'na göre eleştirel düşünmeyi gerçekleştirebilecek demokratik toplumlar oluşturmak için sınıflar son derece önemlidir. Çünkü okulda öğrenciler bilgi ve tutumlar yardımıyla beceriler kazanmaktadır. Şekilde 1 de okulda coğrafya derslerinde öğrenilebilecek barışla ilgili bilgi tutum ve beceriye dönük kavramlar verilmiştir.



Şekil 1: Barış İçin Eğitimde Bilgi, Tutum ve Beceri Geliştirme (Hick, 2008)

Günümüz Dünya Sorunları Açısından Ülkemizde Yürürlükte olan 2005 Coğrafya Programı

2005 coğrafya öğretiminin amaçlarına bakıldığında günümüz dünya sorunlarına bakış için konu irdelendiğinde coğrafya öğretimi programı öğrencilerde, beceri ve kavram öğretimiyle birlikte aşağıdaki değerleri de kazandırmayı önemsemektedir.

- Dayanışma
- Hoşgörü
- Bilimsellik
- Sevgi
- Saygı
- Duyarlılık
- Vatanseverlik
- Barış
- Estetik
- Sorumluluk

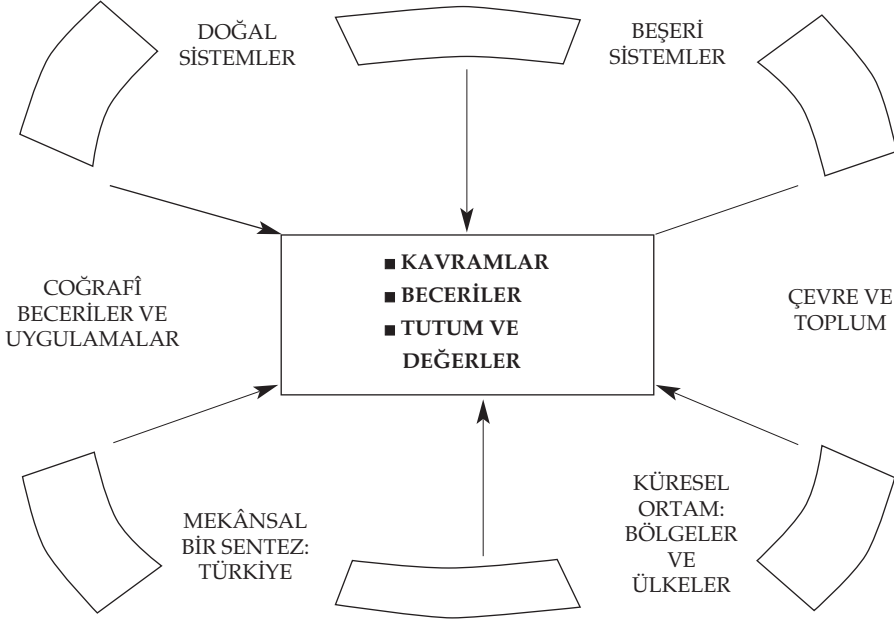
Bu değerler öncelikle coğrafyanın konusunu oluşturan mekân ve mekâna ait özelliklerin korunması, yaşatılması ve geliştirilmesine hizmet edecektir. Ülkemizde coğrafya eğitimine günümüz dünyasının sorunları açısından bakıldığında Atatürk'ün "Yurtta sulh, Cihanda sulh" sözünün programda yer alması ülkemizin coğrafya eğitim felsefesinde dünya barışını isteyen bir coğrafya eğitimi benimsediğini göstermektedir.

MEB'in 2005, coğrafya programı incelendiğinde günümüz dünyası sorunlarına dönük olarak coğrafya eğitiminde şu hususlara dikkat çekildiği görülmektedir:

"1.Oluşturmacı sınıfın gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yer olduğu unutulmamalıdır. Bu şekilde öğrenciler demokratik beceri ve değerlere sahip, bilimsel düşünmeye açık, insan haklarına saygılı, işbirliği içinde çalışabilen, Cumhuriyet sevgisi ve demokrasi bilinci gelişmiş, haklarını bilen ve sorumluluk sahibi Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları olarak yetişebilir.

2.Günümüzde dünyanın hemen her bölgesi karşılıklı etkileşim içerisindedir. Bu anlamda ekolojik, ekonomik, kültürel ve siyasal olarak dünyada ülkeler arasındaki ilişkiler artmıştır. Dolayısıyla "dünya algısı" zaman ve bulunan mekânsal konuma göre değişmekte ve ilişkiler de buna göre şekillenmektedir. Bu anlamda coğrafya öğretiminde yaşanan mekânı, ülkeyi ve dünyayı algılama, öncelikli amaçlardan birisidir.

3.Günümüz dünyasını anlama ve anlamlandırmada eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi, gelecek nesillere daha iyi imkânlar sunmak ve bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirilmelerini sağlamak açısından son derece önemlidir. Özellikle coğrafya gibi bilginin sık sık güncellenmesi gereken bir alanda program geliştirme daha da önem taşımaktadır.



Şekil 2: Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın çatısı (MEB, 2005)

Şekil 2 (MEB, 2005) de Coğrafya dersi öğretim program çatısında, coğrafya adını taşıyan dersler, 9.sınıftan 12.sınıfa kadar 5 ayrı öğrenme alanı içinde sunulmuş olduğu anlaşılır. Bunlar: “Doğal Sistemler”, “Beşeri Sistemler”, “Mekansal Açından Bir Sentez: Türkiye”, “Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler”, “Çevre ve Toplum”dur (Demirci, 2008,108).

Liselerimiz için hazırlanan bu coğrafya öğretim programı, önceki coğrafya öğretim programları ile karşılaştırıldığında çok farklı bir programdır. Önceki coğrafya öğretim programlarında içerik önemli yer tutarken, dersle ilgili etkinliklere fazla yer verilmemiştir (Tomal, Şenol, 2007, 175). Bu program ise etkinliklerle öğrencileri her konuda duyarlı ve etkin kılmayı amaçlamaktadır. Bu yönü ile yeni coğrafya programının dünya sorunlarını anlamaya önemli katkılar sağlayacağı açıktır.

Tartışma ve Sonuç

A. Dünya Sorunlarına Karşısında Coğrafya Eğitimi İle İlgili Düşüncelerin Boyutları ve Tartışmalar

Şahin (2003,27), kuraklık, iklim değişiklikleri ozon tabakasının incilmesi, doğal afetler çevre sorunları, fakirlik, açlık kıtlık salgın hastalıklar, ayrıca geri kalmışlık sömürgecilik, demokratikleşme, küreselleşme gibi bütün insanları ilgilendiren ve dünya sorunları olarak adlandırılan sorunları iyi kavrayabilen meslek sahiplerinin başında coğrafyacıların geldiğini belirtmektedir. Dünyanın her yerinde ortaya çıkan sorunları çözüme kavuşturabilmek için insanlığın duyarlı olmasını sağlamada daha doğrusu bilinçli vatandaş yetiştirmede coğrafya biliminin ve öğretiminin etkisi çok

güçlü olduğu için, coğrafya öğretiminin niteliği sadece eğitim dünyasında değil, aynı zamanda sosyal, siyasi ve ekonomik alanlarda da sürekli tartışılmaktadır. (Örneğin, *Türk Sanayicileri ve Isadamları Derneği* (TÜSİAD)ın “Coğrafya” adlı kitap çıkarılması bunun kanıtıdır) Bu tartışmalar coğrafya biliminde ve hatta öğretimine dönük uygulamalarında da sürekli yaşanmaktadır. Tartışmaların oluşmasında, ideolojik, ekonomik, sosyal ve politik görüşlerin coğrafya eğitimini de etkisi altına almasının önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu özellikleriyle coğrafya, sosyal bilimlerde kültürel çalışmalarda insanlık sahasında merkezi bir konumda olan entelektüel bir disiplin olarak göze çarpmaktadır (Morgan, 2002:267) Böylelikle coğrafya, günümüz dünya sorunlarına gerçekçi bir yaklaşımlarla çözüm aramak için yola koyulmuştur. Morgan’a göre (2002), okuldaki coğrafya öğretimi, toplumsal yapıyı oluşturmada, ülkelerin ekonomik ve kültürel büyümelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Morgan, (2002:17), öğrencileri bilinçlendirmek için eleştirel düşünmenin yollarının araştırılması ve okullarda eleştirel coğrafya öğretiminin düzgün bir şekilde yapılması için, önce akademisyenler tarafından eleştirel coğrafya öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiğine inanır.

İnsanlık tarihinde, öne çıkmış olan insan doğa ilişkisini uygun ve anlaşılabilir düzeylere indirme tüm öğretim programları ve bilimlerin evrensel ortak özellikleridir (Girgin, 2001, 130). Huckle (2002, 261), bu programların yürütülebilmesi için, ekonomi, toplum, devlet modern kültür, insan çevre ilişkilerini sorgulayan eleştirel bilgilerin olması gerektiğini belirtmektedir.

Fien ve Gerber tarafından ortaya konan daha “İyi bir Dünya için coğrafya Öğretimi” görüşü eğitimi üzerinde yapılan çalışma ve araştırmalarda hemen yankısını hissettirmiştir. Fien ve Gerber, çevre korumacılığı, kirlilik, fakirlik, göçler evsizlik, endüstriyel kazalar gibi günümüz dünya sorunları karşısında duyarlı öğrenciler yetiştirmek bu sorunlara alternatif çözümler üretmek böylelikle yarının hünerli ve aktif vatandaşlarını yetiştirmek amacı ile yapılacak bir coğrafya öğretiminin bütün dünya için faydalı olacağını açıklamıştır. Konu ile ilgili kapsamlı bir değerlendirme Morgan tarafından 2002 yılında yayınlanan “International Research In Geographical and Environmental Education” adlı bir dergide yapılmıştır. Morgan, “Teaching Geography For A Better World? The Post Modern Challenge And Geography Education” adlı makalesinde eleştirel coğrafya öğretiminin önemine bir vurgu yaparak, Fien ve Gerber’in bu kitapla birlikte özellikle eleştirel coğrafya öğretiminin gelişmesinde önemli katkılarının bulunduğunu açıklamıştır. Buna karşılık, kitabın editörlerinden biri olan John Fien, kitabın İngiltere’de yeterli ilgiyi görmediği bunun da en önemli nedeninin İngiltere’deki aşırı milliyetçilerin karşı çıkışları olduğunu açıklamaktadır. Diğer taraftan post modern coğrafyacılar da, daha iyi bir dünya öğretimi görüşüne onların bilgiyi serbest tutma görüşüne katılmadıkları için reddetmektedirler (Morgan (2002).

“Barış İçin Eğitim” ing. “Education For Peace” özellikle Birleşmiş Milletler, tarafından kabul görmüş bir eğitim yaklaşımıdır. Barış eğitimi, Lacost’un “Coğrafya savaşmak içindir” görüşündeki insanlığı kuşkulandıran ve korkutan görüşlere karşı Birleşmiş Milletlerin bu eğitim anlayışı son derece önemlidir. Konu bu bağlamda değerlendirildiğinde, “Atatürk’ün yurttta, sulh cihanda sulh” sözünün önemini daha da artırmaktadır.

Murphy (2006, 9), son yıllarda dünya sorunları karşısında, toplumsal tartışmalarda coğrafyanın giderek genişleyen bir pozisyona sahip olmaya başladığını

belirtmektedir. Özellikle küreselleşmenin etkilerinin, dünyanın insanların ve ekonomilerinin bilinip, üzerinde düşünülmesi gerektiğini söylemektedir. Murphy, Dünya sorunlarını iyi bir şekilde anlayabilmek ve tartışabilmek için ise coğrafya eğitiminin gerekli olduğunu savunmaktadır.

Beddis (1983, 48), “Eğer öğretmenler yaşadığı dünyayı genç insanların anlamlarını gerçekten isterlerse hâlihazırda peyzajı açıklamak zorunda değildir. Buna karşılık, o yerde ortaya çıkan bütün sosyal ekonomik ve politik olaylardan onları bilgilendirmelidir. Bir şey kesindir. Ne dünya, ne okul sistemi ne de coğrafya öğretimi uzun bir zaman diliminde hep aynı kalacaktır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencileri sürekli değişim içindeki bir yaşam için eğitilmeli” diyerek, değişim ve gelişimleri göz önünde tutan bir coğrafya eğitimini savunmaktadır.

Tümertekin, (2000,303) Blaut’un 1979 “Coğrafya toplumsal ve siyasal bakımdan tarafsız değildir. Hiçbir zaman olmamıştır ve asla olmayacaktır.” görüşünde olduğunu belirtmektedir. Konuya bu bağlamda bakılarak, Dünyadaki eğitim sistemleri gözden geçirildiğinde, ülke yönetiminde söz sahibi olanların sosyal, politik ve ekonomik olaylara özgü görüşlerini eğitim sistemlerine yansıttıkları görülmektedir.

Coğrafya toplumu etkileyen kararlar ve konular üzerine önemli katkılarda bulunmaktadır. Böylelikle insanlar yaşadıkları yerleri insan hakları bağlamında algılamaları gereklidir. Durum böyle olunca sosyal realite konuları coğrafyacıların ilgi alanı içinde olmalı ve coğrafya eğitimleri mevcut toplumun yapısı hakkında eleştirel farkındalıklarını geliştirmelidir. Toplumda aktif öğrenciler yetiştirmek isteyen bir coğrafya eğitimi politik yargı ve düşünceleri kullanmada güven ve beceri oluşturmaya hedeflemelidir (Gonzalo ve Villanueva,1995, 101)

Massey (2002,270), küreselleşen dünyada “vatandaşlık” kavramının yeniden tanımlanması gerektiğini belirtir ve bu “vatandaşlık” kavram ile birlikte etkin işlevde sahip olan “demokrasi” kavramına coğrafyacıların çeşitli katkılar sağlaması gerektiği düşüncesindedir.

B. Sonuç ve Öneriler

Küreselleşen, dünyada ister ekonomik ister sosyal olsun ve hatta isterse, politik her türlü olay, kısa sürede dünyanın uzak bir köşesinde yankısını hissettirmektedir. Dünya’da olup biten olayları öğrencilerin kavraması, sorunların nedenlerini anlayabilmeleri ve çözüm bulmada düşünceler geliştirmelerinde coğrafya eğitiminin önemi inkar edilemez bir gerçektir. Buna karşılık, coğrafya eğitimi sorunlara, içinde bulunduğu çağın ya da politik koşulların etkisi altında kalarak bir bakış ortaya koymakta, bu da dünya üzerinde standart bir coğrafya eğitiminin söz konusu olamayacağına temel bir göstergesi olmaktadır. Her şeye rağmen, Dünya ülkeleri günümüzde, hem doğal hem de beşeri çeşitli sorunlarla karşı karşıyadır. İşte bu sorunların anlaşılmasında, çözümünde ve dünyada barışık yaşayacak öğrenciler yetiştirmek için değer ve beceri geliştirmede, coğrafya eğitiminin ve onlara bu eğitimi verecek coğrafya öğretmenlerinin sorumluluğu da son derece önemli bir hal almaktadır.

Ülkemizde yürürlükte olan 2005 programı öğrencilerin günümüz dünya sorunlarını algılamalarında “coğrafi bilinçten” söz etmektedir. Öğrencilerde coğrafi bilincin oluşturulmak istenmesi öğrencilerde düşünce gücü geliştirme açısından doğru bir adımdır. Bununla birlikte, program günümüz dünya sorunlarının çözümüne dönük kazanımlar ve bunun için yapılacak etkinlikler bakımından yeterli midir?

Dünyadaki hızlı nitelikte ortaya çıkan değişimlere karşı ne ölçüde hazırız? Soruları hali hazırda tartışılmaya değerdir. Diğer yandan günümüzde Dünya’da coğrafya eğitiminin giderek önem kazanmasına bağlı olarak ülkemizde devlet tarafından teşvik edilecek ya Millî Eğitim Bakanlığı’nun bünyesinde ya da şu an coğrafya ile ilgili tek kurum olan Türk Coğrafya Kurumu içerisinde Amerika ve dünyanın çeşitli ülkelerinde olduğu gibi, bir coğrafya eğitimi çalışma komisyonu oluşturulmalı, bu çalışma komisyonu internet sitesine sahip olmalı ve çeşitli konularda başta öğretmenler olmak üzere öğrenci ve halkı çeşitli coğrafi konularda bilinçlendirmelidir.

Kaynakça

- Aslan Seyfettin, Yılmaz Abdullah, (2002), “Modernizme Bir Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm”, **C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt 2, Sayı 2.
<http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/120.pdf> Er. Tarihi: 30.5. 2008.
- Atalay İbrahim, (2002), **Türkiye’nin Ekolojik Bölgeleri**, Orman Bakanlığı, Yayın No: 163, İzmir.
- Aydın Hasan, (2006), “Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi”, **Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1 INASED
http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_postmodernizm_egitim_felsefesi.pdf
Er. Tarihi: 10.7.2008.
- Bale John, (1996), “The Challenge Of Postmodernism”, **Tradition In Geographical And Environmental Research, Understanding Geographical And Environmental Education**, Newyork:Cassel.
- Branchereau Jean-Pierre,(1995), Children’s Understanding Of War and International Politics, **Teaching For Citizenship In Europe**, Edit Audrey OSLER, Hanns-Fred Rathenow and Hugh Starkey, Trentham Boks, Staffordshire, England.
- Cook, Ian, (2002), “Radical Geography”, **Geographical Education: Reflection And Action**, Oxford University Pres, London.
- Demirci Ali, (2008), “Türkiye’deki Yeni Coğrafya Öğretim Programının Öğretmenlerin Bakışı Açısından Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı 178, MEB, Ankara.
- Doğanay Hayati, (2002), **Coğrafya Öğretim Yöntemleri**, Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları, Aktif Yayınları, Ankara
- Fien John, (1983), **Humanistic Geography**, **Geographical Education: Reflection And Action**, Oxford University Press. London.
- Fien John, Gerber Rod, (1988), **Teaching Geography For A Better World**, Glasgow, England.
- Fien John, (1999). “Towards a Map of Commitment: A Socially Critical Approach to Geographical Education” **International Research in Geographical and Environmental Education**, Vol. 8, No. 2.
<http://www.channelviewpublications.net/irgee/008/0140/irgee0080140.pdf>
Er. Tarihi: 9.9.2007.
- Fountain Susan, (1999), **Peace Education In UNICEF**,
<http://www.unicef.org/girlseducation/files/PeaceEducation.pdf>, Er. Tarihi:01.07.2008
- Girgin Mustafa, (2001), “Niçin Coğrafya öğreniyoruz”, **Doğu Coğrafya Dergisi**, Yıl 7 Sayı 5, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Graves, Norman, (1997), “Geographical Education In The 1990’s”, **Teaching And Learning Geography**, Editörler, Tilbury Daniella ve Williams Michael . Roudledge. London.
- Gonzalo Carmen, Villanueva Maria, (1995), “Geography and Multicultural Education:Using Student’s Own Experiences of Migration”, **Teaching For Citizenship In Europe**, Edit Audrey OSLER, Hanns-Fred Rathenow and Hugh Starkey, Trentham Boks, Staffordshire, England.

- Hick David, (1988), "Teaching Geography For A Better World", Ed. John Fien, Rod Gerber), **Teaching Geography For A Better World**, Glasgow, England.
- Hick David, (2008), **Which Way To Peace**
http://www.ppu.org.uk/learn/peaceed/pe_which1.html, Er Tarihi: 03.06.2008
- Huckle John, (2002), "Towards A Critical School Geography", **Teaching Geography In Secondary School**, Edited Maggie SMITH, The Open University, London.
- Huckle John, (2002), The Politics of School Geography, **Geographical Education: Reflection And Action**. Oxford University Press. London.
- Hutchinson Nick, (2000), "Teaching for a Better World in Geography", **Proceedings of the Civics & Citizenship in Geography Conference** A conference co-convened by Kevin M. Dunn and Ian H. Burnley of the School of Geography, The University of New South Wales, on 21 July 2000.
<http://www.bees.unsw.edu.au/school/staff/dunn/B6.pdf> Er. Tarihi: 10.10.2006
- International Geographical Union, **Commission on Geographical Education**
<http://igu-cge.tamu.edu/> Er. Tarihi: 13.07.2008
- Kızılçaoğlu Alaattin, "Coğrafya Dersi Öğretim Programı Hakkında Düşünceler"
<http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c9s16/makale/c9s16m1.pdf>
Er. Tarihi: 17.07.2008
- Lacoste Yves, (2004), Çeviren: Aylin Ertan, "Coğrafya Savaşmak içindir", Doruk Yayınları, Ankara.
- Massey Doren (2002), "Geography Matters IN A Globalized world". **Teaching Geography In Secondary School**. The Open University:London
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2005), **Coğrafya Dersi Öğretim Programı**
<http://ttkb.meb.gov.tr/> Er.Tarihi:10.10.2007.
[download/10492/Cografya_Egitim_Programlari_.htm](http://ttkb.meb.gov.tr/download/10492/Cografya_Egitim_Programlari_.htm), Er.tarihi:17.04.2008
- Morgan, John, (2002), "Teaching geography for a better World? The Postmodern Challenge and Geography education", **International Research in Geographical and Environmental Education**. Volume 11, No.1, International research Channel View Publications:UK
- Murphy, Alexander B.,(2006), "Enhancing Geography's Role in Public Debate", Volume 96 Issue 1,
<http://www.wku.edu/geoweb/gradcrse/assign1-500.pdf> Er. Tarihi: 14.5.2007
- National Geography Standards,(1994), "**Geography For, Life**", National Geographic Research&Exploration, Washington.
- The National Council For Geographic Education, <http://ncge.org/>, Er. Tarihi: 21.08.2008
- Özey, R., (1999), **Dünya ve Türkiye Ölçeğinde Siyasi Coğrafya**, Aktif Yayınları:İstanbul.
- Özey, R., (2001), **Günümüz Dünya Sorunları**, Aktif Yayınları:İstanbul
- Özgüç, N., Tümertekin, E., (2000), **Coğrafya Geçmiş. Kavramlar. Coğrafyacılar**, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Peet Richard, (1996), **Modern Geographical Thought**, Blackwell, London.
- Şahin Cemalettin, (2003), **Türkiye'de Coğrafya Öğretimi Sorunları ve Çözüm**, Önerileri, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Şahin Kemalettin, (2003), "İlk Ve Ortaöğretimde Coğrafya Müfredat Programlarının Geliştirilmesi", "**Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**", Cilt 11 No:1, Kastamonu.
- Tilbury Daniella, (1997), Environmental Education And Development Education: Teaching Geography For A Sustainable World ", **Teaching And Learning Geography**, Editörler, Tilbury, Daniella ve Williams Michael . Roudledge. London.
- Tomal Necati, Eren Şenol, (2007), "Lise 1. Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmenlerce Değerlendirilmesi", **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı 175, MEB, Ankara.

GEOGRAPHY EDUCATION AGAINST NOWADAYS WORLD PROBLEMS

İlhan TURAN*

Abstract

Nowadays, the occurrences continuously change and development of the social life depend on natural and human factors have revived importance of qualitative thought in the geography education. This study is a compilation study because of its subject matter and it aims at importance and role of geography education in a world facing many problems and issues, changing and globalizing by considering various geographical approaches

Research is made up of 4 main sections. First section is introduction. In this section, our current world problems are addressed. In the second section, in the context of these issues, some thoughts turned to geography education were examined. In the third section, it has been taken up view to the world problems of the geography curriculum 2005. The fourth section consists of discussion and result conclusion. In this sections, the discussion in geography education in the face of world problems have been taken up and some suggestions were presented.

Key Words: : World problems, geography education, geographical thoughts, the curriculum 2005

* Assist. Doc. Dr.; Rize University, Education Faculty, Department Of Primary Teaching, Çayeli-Rize.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN BİRLİKTE ÇALIŞMA YETERLİKLERİ

Hüseyin ÜNLÜ*

Ali Murat SÜNBÜL**

Latif AYDOS***

Özet

Genel eğitimin ayrılmaz ve önemli bir parçası olan beden eğitimi derslerinin yürütülmesinde beden eğitimi öğretmenleri önemli bir rol oynamaktadırlar. Beden eğitimi derslerinde öğretim sürecinin ve etkinliklerinin yürütücüleri olan beden eğitimi öğretmenlerinin bir takım yeterliklere sahip olması gerekir. Bu yeterliklerden birisi de beden eğitimi öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlikleridir. Birlikte çalışma yeterliği, bireyin kendi yeteneklerine duyduğu inanç gibi grubunda bir işi başarıyla yapabileceğine dair duyduğu inançla alakalıdır. Bu yeterliğe sahip öğretmenler, gruplarının çok sabır isteyen, stres düzeyi yüksek durumlarla karşılaştıklarında yeteneklerinin ve kapasitelerinin grup olarak bir işin üstesinden geleceğine inanırlar. Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlikleri kuramsal olarak ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, beden eğitimi, beden eğitimi öğretmeni, yeterlik, birlikte çalışma yeterliği

Giriş

Toplumsal bir varlık olarak tanımlanan insanın ilk çağlardan itibaren dikkat çeken en belirgin özelliği sahip olduğu ile yetinmeyip daha fazlasını, daha iyisini ve daha güzelini arama çabasıdır. Bu çaba, insanların ilk çağlardan bugünkü uygarlık düzeyine ulaşabilmesinde en temel etken olarak kabul edilebilir. Daha iyiyi ve daha güzeli arama çabasında yeterliklerin sınırlılığının farkına vararak diğer insanlarla işbirliği yapma gereksinimi ise, insanların örgütler oluşturmalarına yol açmıştır (Ağaoğlu, 2007:3). Bu gereksinimleri karşılamak için kurulan örgütlerden biri de eğitim örgütleridir. Eğitim örgütleri içerisinde kuşkusuz en önemli yere okullar sahiptir.

Bir toplumda eğitimin pazarlandığı ve eğitim hizmetlerinin üretildiği yerler olan okullar (Başaran, 1984:12) belirli yaş grubundaki bireylere, önceden belirlenmiş amaç ve programlara bağlı olarak belirli sürelerde verilen eğitimin yürütüldüğü mekânlardır (Şişman ve Turan, 2004:109). Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarında kendilerine bazı yasa ve yönetmeliklerle yüklenmiş olan örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçları vardır. Okulların kendilerine yüklenmiş olan ve kendilerinden beklenen bu

* Yrd. Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi BESYO, Aksaray.

** Doç. Dr.; Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konya.

*** Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi BESYO, Ankara.

görev sorumlulukları yerine getirmesi, okulun etkili ve verimli olması için okulda iyi, sağlıklı ve sürekli insan ilişkilerinin olması gerekmektedir (Çınkar, 2004).

Demokratik ve işbirliğine dayanan bir okul kültürünün oluşturulabilmesi ve başarının yakalanabilmesi için eğitim işinin en önemli öğelerinden birisi olan öğretmenlerin katılımına gerek duyulmaktadır.

Öğretmenlerin kendi aralarında birliktelik göstermeleri, birbirlerini kabul etmeleri, ortak eğitim amaçları üzerinde birleşmeleri ve ortak etkinliklerde bulunmaları okuldaki atmosferi iyileştirdiği gibi tek tek sınıfların atmosferine de olumlu etki yapacaktır. Öğrenciler, öğretmenlerin arasında tutarsızlık, karalama, çekişme hissettiklerinde ise tüm öğretmenler bu olumsuz duygudan payını almaktadır (Özden, 2007: 46).

Eğitim kurumlarında yapılacak her türlü değişikliğin ve yeniliğin en temel amacı, daha kaliteli, daha nitelikli ve daha etkili eğitim içindir. Türü ve düzeyi ne olursa olsun, okullarda öğretmenlerin birlikte yürüttükleri ortak etkinlikler vardır. Bu ortak etkinlikler; amaçlara ulaşma, programı gerçekleştirme, örgütsel sistemi yaşatma, öğrencilerle iletişim kurma, akademik kültür oluşturma ve okulun dış çevresine uyumunu sağlamaktır. Okullarda eğitimin kalitesi, büyük ölçüde öğretmenlerin bir ekip olarak ortaya koydukları performanstan etkilenmektedir (Arslan ve Sünbül, 2006). Buradan hareketle bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlikleri kuramsal olarak ele alınmıştır.

Birlikte Çalışma Yeterliği

Bandura'ya göre, yeterlik bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına denir (Senemoğlu, 1997). Ona göre yeterlik duygusu bilişsel mekanizmalar tarafından düzenlenen ve oluşturulan bir davranıştır (Leyser ve Wertheim, 2002).

Birlikte çalışma yeterliği ise, bir grubun bireyleri tarafından paylaşılan yetenekler temelinde yeni bir ustalık ya da ilgi talep edilen durumlar için öznel olarak kişinin sahip olduğu, içinde bulunduğu gruba yönelik güven ve yeterlik duygusu olarak tanımlanır (Arslan ve Sünbül, 2006; Schwarzer ve Schmitz, 1999).

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında yapılan araştırmalarda okullardaki yeterlik inancının organizasyonel boyutu belirlenmeye çalışılmıştır. Yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sadece kişisel yeterliklerine dair inanca sahip olmadıkları aynı zamanda okulun birleştirme gücüne dair algıları da vurgulanmaktadır. Bu tip algılarda ortaya çıkan organizasyonel durumda "birlikte çalışma yeterliği" olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997).

Woolfolk Hoy (2004) okullarda yeterliğin üç şekilde değerlendirilmekte olduğunu bunların; öğrenci, öğretmen ve birlikte çalışma yeterlikleri olduğunu, öğretmenin motivasyonun ve yeterliğinin de birlikte çalışma yeterliğinden etkilendiğini belirtmektedir.

Birlikte çalışma yeterliği gruptaki tüm bireylerin grubun kapasitesine duydukları inançtır (Goddard ve ark., 2004). Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliği, Bandura (1997)'nin yeterlik yapısı ve Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998) tarafın-

dan bu yapı üzerine oluşturulan öğretmen yeterlikleri üzerine oluşturulmuştur (Goddard ve ark., 2000).

Schwarzer ve Schmitz (1999) birlikte çalışma yeterliğini, bir grubun bireyleri tarafından paylaşılan yetenekler temelinde yeni bir ustalık ya da ilgi talep edilen durumlar için öznel olarak kişinin sahip olduğu, içinde bulunduğu guruba yönelik güven ve yeterlik duygusu olarak tanımlanmaktadır.

Hallsall (1998)'e göre; okul geliştirme, okulda ortak çalışma kültürünü gerektirmektedir. Bu kültür;

- öğretmenlerin okulda birbirleriyle birbiri için çalışmalarıyla,
- öğretmenlerin kendileri ve öğrencilerine verdikleri değer bir gereği olarak gönüllü katılım ve çalışmalarıyla,
- okulun vizyon, değer, amaç ve gelişme önceliklerine toplu bağlılıkla,
- öğretmenlikten çok liderlik rolleriyle gerçekleştirebilmektedir (akt. Balcı, 2001:190).

Görüldüğü gibi ortak çalışma kültürünü iki norm; (1) ortak amaçlar ve (2) birlikte çalışma duygusu belirlemektedir.

Birlikte çalışma yeterliği, gruba katkıda bulunma ve grup üyelerinin birbirinden etkileşim sağlayacağı bir yapının meydana getirilmesidir. Meydana gelen bu durum bireylerin tamamının gruba katılmasıyla mümkün olmaktadır. Birlikte çalışma yeterliği, istenen performans düzeyinde davranış gösterebilmek için grup üyelerinin inançlarını paylaşması ve yeteneklerini birleştirmesidir (Bandura, 1997).

Bir organizasyon içerisinde birlikte çalışma yeterliği algısı, bir bütün olarak sosyal sistemin performans yeteneğine dair grup üyelerinin duyduğu inançları sunmaktadır (Bandura, 1997). Öğretmen ve okul yöneticileri, birbirlerine ve öğrencilere karşı yargılayıcı, denetleyici, yönlendirici, aldırılmaz, umursamaz, üstünlük belirten, kesin ve değişmez tutumlar şeklinde yaklaşımlar sergilememelidir. Eğitim organizasyonlarında birlikte çalışma kültürü olumlu bir okul, davranış ve iletişim iklimini gerektirmektedir.

Birlikte çalışma yeterliği, bireyin kendi yeteneklerine duyduğu inanç gibi grubunda bir işi başarıyla yapabileceğine dair duyduğu inançla alakalıdır. Bu yeterliğe sahip öğretmenler, gruplarının çok sabır isteyen, stres düzeyi yüksek durumlarla karşılaştıklarında yeteneklerinin ve kapasitelerinin grup olarak bir işin üstesinden geleceğine inanırlar. Bu yüzden öğretmenlerin birlikte çalışma konusundaki gayretleri grubun hedeflerinin belirlenmesinde de etkili olacaktır. Yüksek yeterlik gösteren öğretmenlerin gurupları daha yenilikçi projeler gerçekleştirebilecek ve tüm zorlukların üstesinden gelebileceklerine dair yeteneklerine daha çok inandıkları görülmektedir (Schwarzer ve ark., 1999).

Araştırmalarda öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri ile alakalı olarak çok az çalışmanın yapıldığına işaret edilmektedir. Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998) öğretmenlerin yeterliklerinin, birlikte çalışma yeterliklerini etkilediğini, bu nedenle öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri ve yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla araştırılması gerektiğini belirtmektedir.

Okullar için birlikte çalışma yeterliği, okullardaki öğretmenlerin, öğrenci üzerinde olumlu etki uyandıracak davranışları yerine getirmesi ve bir bütün olarak bunların organize edilmesiyle ilgili olarak öğretmenlerin değerlendirilmesidir (Goddard ve ark., 2004).

Okullar öğrencileri ve öğrenci başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenler için önemli olan bir okulun öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunabilecek bir şekilde organize edilmesidir. Bandura (1993, 1997) birlikte çalışma yeterliğinin öğrenci başarısıyla sistematik bir şekilde ilişkisi olduğunu belirlemek ve “birlikte çalışma yeterliğini okullarda öğretmenlerin öğrencilere olumlu bir katkıda bulunabilmek amacıyla bir bütün olarak çaba sarf etmeleri” olarak tanımlamaktadır (Goddard ve ark., 2000).

Yeterlik ve birlikte çalışma yeterliği uygulama düzeyinde birbirinden farklılaşmasına rağmen her iki yeterlik inancında aynı bilgi kaynaklarına dayanmakta, aynı işlevleri göstermekte ve aynı süreçte işlemektedir (Bandura, 1997:478). Yeterliğin artırılmasında Bandura (1986, 1997) dört temel bilgi kaynağı olan: temel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygusal durumdan bahsetmektedir. Bu kaynaklar yeterliğin artırılmasında kritik bir öneme sahip olmasının yanında birlikte çalışma yeterliğinin artırılması içinde kritik bir öneme sahiptir (Goddard ve ark., 2004).

Birlikte çalışma yeterliği ile ilgili yapılan araştırmalarda grubun amacına ulaşması ile birlikte çalışma yeterliği arasında muhtemel bir ilgi olduğu ve araştırmalarda, birlikte çalışma yeterliği ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu ileri sürülmektedir (Goddard ve ark., 2000).

Little ve Madigan (1997) yapmış oldukları çalışmalarında birlikte çalışma yeterliğinin grup etkinliğinin tahmin edilmesinde en önemli yordayıcı olduğunu aynı zamanda grubun performansında arabulucu ve kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Goddard ve arkadaşları (2004) üst düzey hedeflerin öğretmenler üzerinde normatif bir baskı oluşturduğunu, bunun da öğretmenleri bu tür zor durumlarla karşılaştıklarında kolayca geçmelerinde ve üstesinden gelmelerinde cesaretlendirdiğini belirtmektedir. Bu tip normatif durumlar öğrenci başarısının artmasında öğretmenlerin bireysel yeterliklerinin artmasını sağlamaktadır.

Yüksek birlikte çalışma yeterlik algısının, bazı öğretmenler üzerinde ters etki yaptığı düşünülebilir. Örneğin; yüksek yeterlik sahibi meslektaşlarıyla kendilerini kıyasladıklarında kendilerinin bazı yeterliklere ve standartlara sahip olmadıklarını veya aynı eşitlikte beceriye sahip olmadıklarını görmelerini sağlayacaktır (Goddard ve ark., 2004). Bu durumun sahip olunması gereken yeterliklere, standartlara ve beceriye sahip olmayan öğretmenleri olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Skaalvik ve Skaalvik (2007) de yapmış olduğu çalışmada öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Yaptıkları çalışmada faktör analizi bulguları neticesinde öğretmen yeterlikleri ve birlikte çalışma yeterliklerinin yapı olarak birbirleriyle güçlü bir ilişkiye sahip olsalar da ayrı birer yapı olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedirler. Bu iki yapı arasında ters nedensel ilişki olsa da yapısal eşitlik analizleri sonucunda öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliklerinin öğretmen yeterliklerinin tahmin edilmesini sağlamak-

tadır. Ne yazık ki, öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri, öğrenci başarısı ve yeterlikleri arasında ilişkinin olduğunu ortaya koyan çok az çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri ve öğrenci başarısı arasında (Bandura, 1993; Goddard ve ark., 2000; Mawhinney ve ark., 2005; Tschannen-Moran ve Barr, 2004; Skaalvik ve Skaalvik, 2007), birlikte çalışma yeterliği ve öğretmen yeterliği arasında bir ilişki olduğu (Goddard ve Goddard, 2001) ileri sürülmektedir.

Birlikte Çalışma Yeterliğinin Öğeleri

Bandura (1986,1997) yeterliğin arttırılmasında dört temel bilgi kaynağından; temel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygusal durumlar, bahsetmektedir. Bu bilgi kaynaklarının yeterliğin arttırılmasında kritik bir öneme sahip olduğunu, bu bilgi kaynaklarının aynı zamanda birlikte çalışma yeterliğinin arttırılmasında da kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Tshnanen-Moran ve arkadaşlarının (1998) daha önce öğretmen yeterliği ile ilgili olarak tanımladıkları model üzerine inşa edilen öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinin geliştirilmesinde iki anahtar öğeden bahsedilmektedir. Bunlar: öğretim görevinin analiz edilmesi ve öğretim yeteneğinin değerlendirilmesidir (Goddard ve ark., 2000).

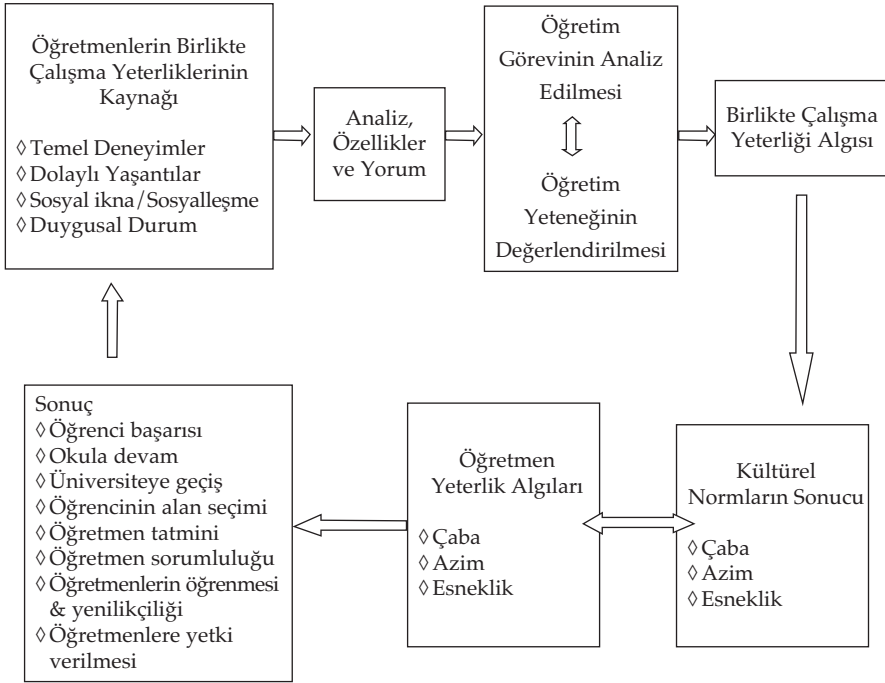
Öğretim Görevinin Analizi:

Öğretmenlerin öğretim ile meşgul olmaları için ne gerektiği ile ilgili olarak değerlendirilmeleridir. Bu analiz bireysel veya okul düzeyinde oluşmaktadır. Okul düzeyinde olan analizlerden okulda meydana gelen öğretim durumları hakkında yorumda bulunulmaktadır. Bunlar öğretmenlerin başarılı olmaları için neler yapmaları gerektiği hususunda görüşleri içermektedir. Bu faktörler sınıflandırıldığında, bunların öğrencilerin yetenek ve motivasyonlarını, öğretim materyallerinin elde edilebilirliğini, toplumsal kaynakların kullanılabilirliği veya kısıtlılığını ve fiziksel imkânların uygunluğunu içerdiği görülmektedir. Özet olarak öğretim görevinin analizi öğretmenlerin öğretim ile meşgul olmaları için ne gerektiği ile ilgili olarak değerlendirilmeleridir. Başarılı bir öğretim için okulda neler yapılmalı, ne gibi engellemeler ve sınırlamaların üstesinden gelinmeli ve başarılı olmak için hangi kaynakların kullanılabileceğini içermektedir (Goddard ve ark., 2000).

Öğretim Yeteneğinin Değerlendirilmesi:

Öğretmenlerin öğretim görevlerinin öğretim yeteneğine bağlı olarak analiz edilmesidir. Bir başka deyişle öğretmenlerin meslektaşlarının öğretim becerileri ve performansları hakkında yorum yapmasıdır. Meslektaşlarının öğretim becerisini, yönetimini, uygulamasını ve uzmanlığını analiz etmesidir. Okul düzeyinde, öğretim yeteneğinin analiz edilmesi öğretmen gurubunun becerisi, yöntemi, uygulama ve tecrübesi hakkında yorumlar üretmektedir. Öğretim becerisinin değerlendirilmesi aynı zamanda okuldaki tüm öğrencilerin başarılı olacağını dair bir grup inancının oluşturulmasıdır (Goddard ve ark., 2000).

Öğretim görevi ve yeteneğinin analiz edilmesi eş zamanlı olarak meydana geldiği için öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinde baskın olan bu iki yapının ayrılması güçtür. Kısaca öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri üzerinde özellik analizleri ve dört temel bilgi kaynağı, temel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygusal durumun değerlendirilmesi temel etken olarak görülebilir (Gist ve Mitchell, 1992; Goddard ve ark., 2000).



Şekil 1- Birlikte Çalışma Yeterliğinin Okullardaki Önerilen Bilgi Modeli, Etkisi ve Değişimi (Goddard ve ark., 2004:11).

Bu süreçte örgüt ve örgütün dikkati, öğretim görevi ve öğretim yeteneği olmak üzere iki baskın öge üzerine odaklanmaktadır. Öge öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmelerinde örgütün yeterli kapasiteye sahip olmadığı konusunda iki baskın ögenin değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmelerin etkileşimi okullardaki öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliklerinin şekillenmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin yüksek düzeydeki birlikte çalışma yeterliklerini üst düzeydeki hedeflerin kabul edilmesi, güçlü örgüt çabası ve en iyi performansa ulaşmak için ısrar olarak kurumsallaştırabiliriz. Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliklerinin değerlendirilmesi, öğretmenlere kendileri ile ilgili algılarının sorulması veya grubun bir bütün olarak tamamının sorulmasıdır.

Bu iki farklı durum şu örneklerle açıklanabilir:

- Bireysel yönelimli öğretmenler: çok zor öğrencilere ulaşabilirim,
- Grup yönelimli öğretmenler: bu okuldaki öğretmenler çok zor öğrencilere ulaşabilirler (Goddard ve ark., 2000).

Okullarda birlikte çalışmayı gerektirecek birçok durum bulunmaktadır. Bunlar; öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, şube öğretmenler kurulu, sınav komisyonları, onur kurulu, disiplin kurulu, eğitsel kulüpler, rehberlik ve sosyal

etkinlikler kurulu gibi çalışmalarda öğretmenler birbirleriyle veya okul yönetimiyle birlikte çalışmaktadırlar.

Birlikte çalışmanın beraberinde getireceği faydaları şu şekilde sıralanabilir (Elma, 2002):

- 1- Eğitimde (okulda)değişimi başlatma,
- 2- Eğitimdeki değişimlere karşı direnci kırma,
- 3- Sorunlara yeni ve yaratıcı çözümler bulma,
- 4- Okuldaki çalışma ilişkilerini geliştirme,
- 5- Eğitsel, yönetsel ve örgütsel amaçlara dönük sonuçlar elde etme,
- 6- Okulu yenileştirme ve geliştirme,
- 7- Çalışanlar için işi daha anlamlı hale getirme,
- 8- Katılımcı ve paylaşımcı bir kurumsal kültür oluşturma,
- 9- Kurumsal yaratıcılığı ön plana çıkarma,
- 10- Verimliliği kurumsallaştırma,
- 11- Kaliteli eğitim ve öğretim hizmeti sunma.

Okullarda özellikle beden eğitimi derslerinde öğretmenlerinin birlikte çalışmaları beden eğitimi dersinin verimli bir şekilde geçmesi açısından önemlidir.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Birlikte Çalışma Yeterlikleri

Okullarda yürütülen eğitim hizmetlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için beden eğitimi öğretmenlerinin de gösterdikleri performans önem taşımaktadır. Beden eğitimi dersinin yapısı ve doğası gereği diğer derslerden farklı olarak ele alınması gerekmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri de diğer öğretmenler gibi aynı yaşam şartlarında ve okul ortamında çalışmalarına rağmen; derslerinde güvenli bir ortam oluşturmak, çeşitli imkânlar ve finansal destek sağlamak gibi durumlardan dolayı diğer öğretmenlere nazaran daha fazla çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Siedentop ve ark., 1986). Beden eğitimi öğretmenlerinin ders verme, ders dışı programları uygulama, spor kulübü (kolu) ile ilgili çalışmaları yürütme gibi sorumluluklarının yanı sıra zümrenin diğer üyeleri ile birlikte çalışma gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Pulur ve Tamer, 1999).

Büyük ya da küçük tüm okul sistemlerinde başarılı öğretim programlarının gerçekleştirilmesinde beden eğitimi öğretmenlerinin de milli eğitim müdürlüğü, okul içi beden eğitimi spor ve izcilik şubesi, liğ heyeti, okul idaresi, okuldaki diğer öğretmenler, okul aile birliği, mesleki dernek ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde çalışması gerekir. Bu çalışmaların verimli bir şekilde geçmesi ve başarılı olunması açısından beden eğitimi öğretmenlerinin birlikte çalışması son derece önemlidir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenleri, çoğu zaman okul dışı aktiviteler; antrenman, maç vb ve düzenlemeler; tören ve kutlamalar ve bunların hazırlıkları için öğrencilerle birlikte olmak durumundadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin gerek okul içi gerekse okul dışı faaliyetlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi birlikte çalışma duygusuna sahip olmak gibi

kurumsal bir durumu gerektirir. Böyle bir okulda iş doyumunun yüksek olduğu, ilişkilerin daha samimi ve daha sıcak olduğu bir ortam oluşacak eğitim programları büyük ölçüde amacına ulaşacaktır.

Olumlu okul ikliminin oluşmasında beden eğitimi öğretmenlerinin, kurumsal ve çevresel rolleri son derece önemlidir. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmaları bir bütün olarak işlevsellik kazanırsa daha faydalı olacaktır. Bu açıdan olumlu okul ikliminin oluşturulmasında beden eğitimi öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterliğine sahip olması büyük önem taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Demokratik ve işbirliğine dayanan bir okul kültürünün oluşturulabilmesi ve başarının yakalanması için eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenlerin birliktelik göstermeleri, birbirini kabul etmeleri, ortak eğitim amaçları üzerinde birleşmeleri ve ortak etkinliklerde bulunmaları tartışılmaz bir gerçekliktir.

Etkili okul, okuldaki tüm bireylerin özellikle öğretmenlerin birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu gerektirir. Böyle bir okulda iş doymu yüksek, ilişkiler samimi ve eğitim programları büyük ölçüde amacına ulaşmaktadır. Bu tür okullarda, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan ve öğrenmeye yardımcı olan ortak bir misyon ve pozitif bir okul iklimi anlayışı vardır.

Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinin Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi içerisinde yer alan yeterlik yapısı ve daha sonra Tshnanen-Moran ve arkadaşları (1998) bu yapı üzerine oluşturdukları öğretmen yeterlikleri yapısına dayandığı görülmektedir. Birlikte çalışma yeterliği gruptaki bireylerin grubuna kapasitesine duydukları inançlar olarak ele alınırken, birlikte çalışma yeterliğine sahip öğretmenlerin üst düzeyde çaba gerektiren ve stres düzeyi yüksek zor durumlarla karşılaştıklarında bile grubun yeteneğinin ve kapasitesinin bu işin üstesinden gelebileceklerine dair bir inanca sahip oldukları görülmektedir.

Birlikte çalışma yeterliğinin, öğretim görevinin analizi ve öğretim yeteneğinin değerlendirilmesi gibi iki önemli ögesi bulunmaktadır. Öğretim görevi analizi ile öğretmenlerin öğretim durumları hakkındaki görüşleri ve başarılı olmak için yapılması gerekenler hususundaki öğretmen görüşlerini içermektedir. Öğretim yeteneğinin değerlendirilmesi ise grup içerisindeki öğretmenlerin birbirlerinin becerileri ve performansları ile ilgili değerlendirmelere varmalarıdır.

Olumlu okul ikliminin oluşmasında öğretmenlerin bireysel, kurumsal ve çevresel rolleri bir bütün olarak işlerlik kazanırsa daha faydalı olacaktır. Bu açıdan olumlu okul ikliminin oluşturulmasında öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğine sahip olması büyük önem taşımaktadır.

Okulu, öğrenme ve öğretim sürecini geliştirmek için öğretmenler grupla çalışmanın kurallarını bilmeli ve bu konuda üzerine düşen sorumlulukları yerine getiremelidir. Tüm okul çalışanları ne sorumluluklarının ne olduğu, nasıl çalışacaklarını ve amacın ne olduğunu, çalışmalarının ne gibi süreçleri içerdiği konusunda ortak bir vizyona sahip olmalıdır.

Kaynakça

- AĞAOĞLU, E. (2007). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular. **Sınıf Yönetimi**. Kaya, Z (Ed.).Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ARSLAN, C. ve SÜNBUİL, A. M. (2006). Öğretmenlerin Birlikte Çalışma Yeterlikleri. **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (1), 25-36.
- BALCI, A. (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BANDURA, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28, 117-148.
- BANDURA, A. (1997). **Self Efficacy: The exercise of control**. Newyork: W. H. Freeman and Company.
- BAŞARAN, İ. E. (1984). **Eğitime Giriş**. Ankara.
- ÇINKAR, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. **Millî Eğitim Dergisi**. 161.
- ELMA, E. (2002). Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar: Eğitim Kurumlarında Takım Çalışması. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. 33.
- GİST, M. E. & MITCHELL, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. **Academy of Management Review**, 17 (2), 183-21.
- GODDARD, R. D., HOY, W. K. & WOOLFOLK HOY, A. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, Empirical evidence, and future directions. **Educational Researcher**, 33 (3), 3-13
- GODDARD, R. D., HOY, W. K. & WOOLFOLK HOY, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. **American Educational Research Journal**, 37, 479-507.
- GODDARD, R. D. & GODDARD, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. **Teacher and Teacher Education**, 17, 807-818.
- LEYSER, Y. & WERTHEIM, C. (2002). Efficacy Beliefs, Background Variables and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers. **The Journal of Educational Research**, 96 (1).
- LITTLE, B. L. & MADIGAN, R. M. (1997). The relationship between collective efficacy and performance in manufacturing work teams. **Small Group Research**, 28(4) 517-534.
- MAWHİNNEY, H. B., HAAS, J. & WOOD, C. (2005). Teachers' perceptions of collective efficacy and school conditions for Professional learning. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville, Tennessee.
- ÖZDEN, Y. (2007). Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. **Sınıf Yönetimi**. KARİP, E (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- SCHWARZER, R., SCHMITZ, G. S., ve DAYTNER, G. T. (1999). Collective Teacher Efficacy. http://web.fuberlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Collective_Teacher_Self_Efficacy/collective_teacher_self_effica.htm. 17.10.2007 tarihinde indirilmiştir.
- SCHWARZER, R. ve SCHMITZ, G. S. (1999). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument]”, **Zeitschrift für Pädagogische Psychologie**, 14 (1), 12-25.
- SENEMOĞLU, N. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)**. Ankara: Ertem Matbaacılık.

- SKAALVİK, E. M. & SKAALVİK, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. **Journal of Educational Psychology**, 99 (3), 611–625.
- SİEDENTOP, M.A., MAND, C. & TAGGART, A. (1986). **Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12**. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı**. Özden, Y (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- PULUR, A. ve TAMER, K. (2001). **Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kozan Ofset.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLKHOY, A. & HOY., W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68, 202–248.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & BARR, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. **Leadership and Policy in Schools**, 3, 187–207.
- WOOLFOLK HOY, A. (2004). What Do Teachers Need to Know about Self-Efficacy? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April 15, 2004. Session 52.070: What Preservice Teachers Should Know about Recent Theory and Research in Motivation?

PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' COLLECTIVE EFFICACY

Hüseyin ÜNLÜ*

Ali Murat SÜNBÜL**

Latif AYDOS***

Abstract

Physical education teachers have an important role while carrying out physical education courses, which are inseparable and important piece of general education. Physical education teachers, who are executer of the teaching process and activities in physical education courses, must have some qualifications. One of these qualifications is physical education teachers' collective efficacy. Collective efficacy related with a group's beliefs in its competence for successful action, similar to an individual's belief in his or her competence. This group of teachers can believe in the capacities to cope successfully with stressful events that challenge the group as a whole. In this study, it is aimed to deal with theoretically the physical education teachers' collective efficacy.

Key Words: Education, physical education, physical education teacher, efficacy, collective efficacy

* Assistant Dr.; Aksaray University BESYO, Aksaray.

** Associated Proffesor Dr.; Selçuk University Faculty of Education, Konya.

*** Assistant Dr.; Gazi University BESYO, Ankara.

ORTAÖĞRETİMİN GENEL LİSELER ÖRNEĞİNDE SPOR BÖLÜMLERİNDE OKUTULAN DERS KİTAPLARININ YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Ahmet Yılmaz ALBAYRAK*

Özet

Bu çalışma; ortaöğretimin genel liseler örneğinde spor bölüm'lerinde okutulan ders kitaplarının yeterlilik düzeylerini araştırabilme amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla, Trabzon il merkezinde spor bölümüne mevcut 7 genel lise örneğinde spor bölümü öğrencileri katılımcı grup olarak alınmıştır. Spor bölümü öğrencilerinin cinsiyet, sınıf, ders kitapları hakkındaki görüşleri araştırılıp veri olarak hazırlanmıştır. Çalışma, 244 spor bölümü öğrencisi ile yapılmış veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. SPSS istatistik programı kullanılarak yapılan analiz sonucunda, ders kitaplarının fiziksel ve görsel tasarım özelliklerinin spor bölümü öğrencilerinin gelişim düzeyleri için yeterli düzeyde olduğu, eğitsel, bilimsel, dil ve anlatım tasarım özelliklerinin spor bölümü öğrencilerinin gelişim düzeyleri için yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ders kitaplarının yeterlilik düzeyleri, spor bölümü öğrencileri

Giriş

Ders kitapları; ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru bir biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlardır (KÜÇÜKAHMET, 2003, s.18).

Bir derste, bilgilerin öğrenciye aktarımı sürecinde öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun, öğretim programları esas alınarak hazırlanmış basılı eğitim aracı olarak kullanılan ders kitabı “ Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği” nde “Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış basılı eser” olarak tanımlanmaktadır (CEYHAN- YİĞİT, 2004, s.18).

Ders kitapları, eğitimin vazgeçilmez araçları olarak bir çok işlevi yerine getirirken öğretimin daha nitelikli olmasına da önemli katkılarda bulunmaktadır. Ders kitaplarının ana işlevleri; bilgi verme; bilgileri dizgeleştirme; kendi kendine öğrenme, eş güdülmeme ve kişilik geliştirme olarak sayılabilir. Kitaplar bu işlevleri, ders alanına giren bütün gerekli bilgileri içeriğinde toplayarak ve aynı zamanda bilgilerden hareketle, gerekli deneyimleri kazandırmak için çeşitli amaçlar doğrultusunda yapı-

* Beden Eğitimi Öğretmeni, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

lacak alıştırmalar ile; belirli etkinlikleri yerine getirilmesi şeklinde sağlarlar (TUGİ-AD; 1993).

Eğitim sistemimizde ders kitapları yoluyla yapılacak öğretim, bir aktarım yöntemi olarak oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. İlköğretimden başlayarak ders kitapları öğretmenleri yönlendirmenin yanı sıra konuların çerçevesini de belirlemektedir denilebilir. Hatta bazı durumlarda öğretmenler ders kitabını; hedefleri kazandırmada birer araç olarak görmekten çok birer amaç olarak ele alıp konuları tamamen kitaptan takip etmektedirler (KÜÇÜKAHMET, 2003).

Ülkemizde okul eğitiminde ders kitapları her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Çağdaş anlamda ders kitaplarının eğitim programları ve bu kapsamda öğretim ve ders programları yürürlükte olmadığı durumlarda, bir derse ait program yerine bile kullanıldıkları görülmüştür. Bir diğer anlatımla ders kitaplarının okul programlarının üstlenmiş olduğu toplumsal , siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme işlevlerini yerine getirmek bakımından büyük önem taşıdığı söylenebilir (KÜÇÜKAHMET, 2003, s. 34). Türkiye’de 7 ilde yapılan bir araştırmada, ders kitabının % 72,64 oranı ile ülkemizde de en fazla kullanılan araç-gereç olduğu; yine % 69,5 oranında bu ders kitaplarının her ders kullanıldığı ortaya çıkmıştır (SEVEN, 2001).

Öğrenme – öğretme süreci içinde bu kadar önemli bir yere sahip olan ders kitaplarının bu süreçteki öneminin yanı sıra nasıl hazırlandıkları da çok önemli bir konudur. Eğitim alanında giderek yaygın hale gelen kitap yazma ve yayın yapma, nicelikten çok yazılan kitapların niteliklerini de tartışır duruma getirmiştir (KILIÇ-SEVEN, 2002, s.3).

Günümüz Türkiye’inde spor faaliyetlerinin önemi günden güne artmakta ve ülkemizin tanıtılması suretiyle dünya spor arenasında Türk Sporunu birçok başarıya imza atmaktadır. Bundan dolayı spor faaliyetlerinin büyük bir reklam aracı ve maddi kazanç olmasına paralel olarak, geleceğin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, antrenörlerinin, monitör ve spor yöneticilerinin nasıl yetiştirildiği de tartışılması gereken bir konu haline gelmiştir. Özellikle spor bölümü ya da bölümlerinin mevcut olduğu genel liselerin spor sınıflarında okutulan ders kitaplarının yukarıda açıklanan konular ışığında nasıl hazırlandıkları ve nitelikleri konusunda yapılacak olan çalışmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

Problem ve Amaç

Öncelikle Trabzon il merkezinde spor bölümü mevcut bulunan 7 genel lisede spor bölümü öğrencileri ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile ders kitaplarının yeterlilik düzeyleri hakkında bir çalışma yapmanın faydalı olabileceği ümit edilmiştir. Bu Çalışmayla aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Spor bölümlerinde okutulan ders kitaplarının fiziksel tasarım özellikleri, spor bölümü öğrencilerinin gelişim düzeyleri için yeterli midir?

Spor bölümlerinde okutulan ders kitaplarının görsel tasarım özellikleri, spor bölümü öğrencilerinin gelişim düzeyleri için yeterli midir?

Spor bölümlerinde okutulan ders kitaplarının dil, anlatım tasarım özellikleri, spor bölümü öğrencilerinin gelişim düzeyleri için yeterli midir?

Spor bölümlerinde okutulan ders kitaplarının eğitsel tasarım özellikleri, spor bölümü öğrencilerinin gelişim düzeyleri için yeterli midir?

Spor bölümlerinde okutulan ders kitaplarının bilimsel içerik tasarım özellikleri, spor bölümü öğrencilerinin gelişim düzeyleri için yeterli midir?

Materyal ve Metot

Trabzon il merkezinde spor bölümü mevcut genel liseler örneğinde, spor bölümü öğrencilerinin ilgili görüş ve beklentileri bu çalışmanın materyalini oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini Trabzon il merkezinde bulunan 7 genel lise, örneklem grubunu ise 7 genel lise örneğinde spor bölümü ya da bölümlerinde eğitim gören ikinci sınıftan 105 öğrenci, üçüncü sınıftan 139 öğrenci olmak üzere toplam 244 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 64 'ı kız, 180' i erkektir. Hazırlanan anket formlarının pilot çalışması Nisan 2005'de 60 öğrenci ile yapılarak çalışma sonunda anket soruları üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Pilot çalışmayı takip eden günlerde gerekli değişikliklerin yapılmasıyla birlikte 244 spor bölümü öğrencisi katılımcı grup olarak çalışma yapılmıştır.

Ortaya konulan problemlerin cevaplarına nicel araştırma yoluyla ulaşılabileceği düşünülmüştür. Verilerin toplanması ve analizinde "Tarama (Survey) Modeli" kullanılmıştır. Bu yöntem içerisinde anket metodu kullanılmış, uygulanan anketin ölçeklendirilmesi "Likert Tutum Ölçeği" tekniği ile yapılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS İstatistik Programı kullanılarak analiz edilmiş ve anlamsal olarak birbirine benzeyen anket soruları "Anket İlkeleri" başlığı altında gruplandırılarak tablolar halinde verilmiştir.

Bulgular

Sınıf

Trabzon il merkezinde spor bölümü mevcut liselere ait SPSS yöntemiyle ulaşılan sınıf durumlarına ait istatistiki araştırma sonuçları Tablo 1 ' de sunulmuştur.

Tablo 1: Trabzon İl Merkezinde Spor Sınıfı Mevcut Liselerdeki Spor Sınıfları Dağılımı

Spor sınıfları	f	%	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Lise 2. Sınıf	105	43.0	43.0	43.0
Lise 3. Sınıf	139	57.0	57.0	100.0
Toplam	244	100.0	100.0	

Tablo 1' de Trabzon il merkezinde spor sınıfı mevcut liselerdeki spor sınıfı öğrencilerinin sınıf durumlarına ait frekans ve yüzdeleri yer almaktadır. Buna göre ankete katılan 244 öğrencinin % 43.0' ü lise 2. sınıf , % 57.0'i lise 3. sınıftır.

Cinsiyet

Trabzon il merkezinde spor bölümü mevcut liselerdeki spor sınıfı öğrencilerine ait SPSS yöntemiyle ulaşılan kişisel bilgilerden cinsiyetlerine ait istatistiki araştırma sonuçları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2: Trabzon İl Merkezindeki Spor Sınıfı Mevcut Liselerdeki Spor Sınıfı Öğrencilerine Ait Cinsiyet Dağılımı

Spor sınıfları	f	%	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Bay	178	73.0	73.0	100.0
Bayan	66	27.0	27.0	27.0
Toplam	244	100.0	100.0	

Tablo 2' de Trabzon il merkezindeki spor bölümü mevcut liselerdeki spor sınıfı öğrencilerine ait cinsiyet frekans ve yüzdeleri yer almaktadır. Buna göre ankete katılan 244 öğrenciden % 73.0'ü bay , % 27.0'si de bayandır.

Anket İlkeleri

Bu bölümde yer alan anket soruları, anlamsal olarak birbirine benzeyenler "Anket İlkeleri" alt başlığı içerisinde toplanarak sunulmuştur. Anket ilkeleri başlığı altında 3-10 nolu tablolar yer almaktadır.

Tablo 3: Ders Kitaplarının Bilimsel Seviyelerine İlişkin Düşünceleri

Anket İlkeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders kitaplarında yer alan ünite ve konuların bilimsel seviyede olduğunu düşünüyorum.	75	30.7	22	9.0	53	21.7	53	21.7	41	16.8
Ders kitaplarında yer alan ünite ve konuların bir çoğunun bilimsel çalışmalardan uzak olduğunu düşünüyorum.	63	25.8	22	9.0	49	20.1	70	28.7	40	16.4

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların birinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 38.5 iken, kararsızlık düzeyleri % 21.7 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 39.7 ile en yüksektir. İkinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 45.1 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri 20.1 ve (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 34.8' dir.

Tablo 4: Ders Kitaplarının Gerekliliği Konusuna İlişkin Düşünceleri

Anket İlkeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuların öğretmen tarafından anlatılsa bile ders kitaplarının olması gerektiğini düşünüyorum.	47	19.3	38	15.6	14	5.7	76	31.1	69	28.3
Ders kitaplarının dersleri her zaman tekrar etme ve hatırlama kolaylığı sağladığını düşünüyorum.	30	12.3	35	14.3	18	7.4	95	38.9	66	27.0
Ders kitapları olmadan da derslerin işlenebileceğini düşünüyorum.	37	15.2	79	32.4	42	17.2	60	24.6	26	10.7
Ders kitaplarının öğrenmeye aktif katılımı sağladığını düşünüyorum.	25	10.2	26	10.7	31	12.7	108	44.3	54	22.1

Tablo 4’de görüldüğü gibi katılımcıların birinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılmıyorum) % 59.4 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri % 5.7 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 34.9’ dur. İkinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 65.9 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri %7.4, katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 26.6’ dır. Üçüncü ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 35.3 iken, kararsızlık düzeyleri % 17.2 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 44.6 ile en yüksektir. Dördüncü ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 66.4 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri % 12.7 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 20.9’ dur.

Tablo 5: Ders Kitaplarının Fiziki Özelliklerine İlişkin Düşünceleri

Anket İlkeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders kitaplarını estetik yönden uygun, net ve temiz baskılı olduğunu düşünüyorum.	37	15.2	44	18.0	52	21.3	89	36.5	22	9.0
Ders kitaplarının fiziki özelliklerinin uygun olduğunu düşünüyorum.	29	11.9	43	17.6	49	20.1	93	38.1	30	12.3
Ders kitaplarının boyutlarının çok uygun olduğunu düşünüyorum (ağırlığı, yaprak sayısı, uzunluk ölçüleri)	52	21.3	45	18.4	43	17.6	82	33.6	22	9.0

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların birinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 45.5 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri % 21.3 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 33.2'dir. İkinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 50.4 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri %20.1 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 29.5'dir. Üçüncü ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 42.6 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri % 17.6 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 39.7'dir.

Tablo 6: Ders Kitaplarının Genel Özelliklerine İlişkin Düşünceleri

Anket İlkeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders kitaplarındaki görsel tasarımın (grafikler, tablolar, resimler ve kullanılan renkleri) uygun olduğunu düşünüyorum.	33	13.5	43	17.6	47	19.3	94	38.5	27	11.1
Ders kitaplarındaki renk-yazı koordinasyonunun okumayı yeterince kolaylaştırdığını düşünüyorum.	36	14.8	45	18.4	53	21.7	78	32.0	31	12.7
Ders kitaplarının sayfa düzenini ve yazı tipinin (yazım şekli, yazı büyüklüğü) algılama kolaylığı bakımından uygun olduğunu düşünüyorum.	35	14.3	47	19.3	36	14.8	99	40.6	27	11.1

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların birinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 49.6 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri %19.3 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 31.1'dir. İkinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 44.7 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri % 14.8 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 33.6'dır. üçüncü ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 51.7 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri %14.8 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 33.6 dır.

Tablo 7: Ders Kitaplarının Sosyal Hayatımızdaki Yerine İlişkin Düşünceleri

Anket İlkeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dersler dışında da ders kitaplarının faydalı olabileceğini düşünüyorum.	35	14.3	29	11.9	41	16.8	101	41.4	38	15.6
Ders kitaplarının fazlasıyla gereksiz bilgilerle dolu ve sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	90	36.9	46	18.9	31	12.7	46	18.9	31	12.7

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların birinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 57.0 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri %1 6.8 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 26.2’dir. İkinci Dördüncü ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 31.6 iken, kararsızlık düzeyleri %12.7, katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 55.8 ile en yüksektir.

Tablo 8: Ders Kitaplarının Yazım Yapısına İlişkin Düşünceleri

Anket İlkeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders kitaplarında ki cümlelerin çok uzun, karışık ve anlaşılmasını zor olduğunu düşünüyorum.	15	6.1	45	18.4	62	25.4	88	36.1	34	13.8
Ders kitaplarındaki cümle uzunluklarını, kelime sayılarını algılama kolaylığı bakımından uygun olduğunu düşünüyorum.	41	16.8	66	27.0	54	22.1	63	25.8	20	8.2
Ders kitaplarında paragraf uzunluklarının birbiri ile ilişkililiği'nin uygun olduğunu düşünüyorum.	25	10.2	79	32.4	60	24.6	47	19.3	33	13.5

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcıların birinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 49.9 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri % 25.4 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 25.4’dür. İkinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum % 34.0 iken, kararsızlık düzeyleri % 22.1, katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 43.8 ile en yüksektir. Üçüncü ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 32.8 ile iken, kararsızlık düzeyleri % 24.6 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 42.6’dır.

Tablo 9: Ders Kitaplarındaki Şekil ve Grafıklere İlişkin Düşünceleri

Anket İlkeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders kitaplarında yer alan grafik, şema ve tablolardan hiçbir anlam çıkartmadığımı düşünüyorum.	15	6.1	45	18.4	62	25.4	88	36.1	34	13.8
Ders kitaplarında yer alan formül ve hesaplamaların algılama seviyeme uygun olduğunu düşünüyorum.	41	16.8	66	27.0	54	22.1	63	25.8	20	8.2
Ders kitaplarında yer alan anlaşılması zor ve yabancı kelimelerin kitap sonunda açıklanmasının uygun olduğunu düşünüyorum.	25	10.2	79	32.4	60	24.6	47	19.3	33	13.5

Tablo 9'da görüldüğü üzere katılımcıların birinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 55,7 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri % 17,2, katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 27,1'dir. İkinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) %33,6 iken, kararsızlık düzeyleri % 22,5 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 43,9 ile en yüksektir. Üçüncü ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 57,0 ile en yüksek iken, kararsızlık düzeyleri % 14,3, katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 28,7'dir.

Tablo 10: Ders Kitaplarının Amaçlarına İlişkin Düşünceleri

Anket İlkeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders kitaplarının ders amaçlarına göre düzenlenmiş olduğunu düşünüyorum.	51	21.9	93	38.1	32	13.1	35	14.3	33	13.5
Ders kitaplarında konular ve ünitelerin gelişim ilkelerine göre düzenlenmiş olduğunu düşünüyorum.	39	16.0	58	23.8	61	25.0	59	24.2	27	11.1
Ders kitapları hazırlanırken dil ve anlatım öğelerinin bizlerin görsel okur yazarlık düzeylerinin hiç dikkate alınmadığını düşünüyorum	29	11.9	65	26.6	56	23.0	58	23.8	36	14.8
Ders kitaplarında kullanılan dil ve anlatım öğelerinin düzeyime uygun, algılanabilir olduğunu düşünüyorum.	25	10.2	88	36.1	50	20.5	56	23.0	25	10.2

Tablo 10' da görüldüğü üzere katılımcıların birinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 27,8 iken, kararsızlık düzeyleri % 13,1 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 60,0 ile en yüksektir. İkinci ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 35,3 iken, kararsızlık düzeyleri % 25,0, katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 39,8 ile en yüksektir. Üçüncü ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 38,5 iken, kararsızlık düzeyleri % 23,0, katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 38,9 ile en yüksektir. Dördüncü ilkeye ilişkin katılıp katılmama düzeyleri (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) % 33,2' iken, kararsızlık düzeyleri % 20,5 ve katılmama düzeyleri (kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum) % 46,3 ile en yüksektir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan katılımcıların % 71.7 yüzdelik oranla büyük çoğunluğu ders kitaplarının dersler için bir rehber olduğunu belirtmiştir. % 59.4 yüzdelik oranla büyük çoğunluğu ders kitaplarının olması gerektiğini, % 47.6'lık bir yüzde ise ders kitapları olmadan derslerin işlenemeyeceğini belirtmiştir. % 66.4'ü ders kitaplarının öğrenmeye olumlu etki sağladığını, % 65.9'u ise ders kitaplarının dersleri tekrar etme ve hatırlama kolaylığı sağladığını belirtmiştir.

Davranışları kazanacak ve hedefe ulaşacak kişi öğrenci olduğuna göre; ders kitapları, öğrenci ön bilgilerini tamamlama ve yapılacak etkinlikleri önceden görme ve hazırlama imkanı vermektedir. Öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı, öğretme ortamındaki disiplin problemlerinin pek çoğunu ortadan kaldırdığından ders kitapları bu açıdan istenilen ortamın oluşmasına katkılar getirebilir (KILIÇ-SEVEN, 2002, s. 21. 23).

Ders kitapları, eğitim programı ile öğrenci arasındaki en iyi iletişim kaynağıdır. Öğretimde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına, vermek istediklerini daha sistematik olarak vermesine yardımcı olur. Öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman ve her yerde istediği tempoda tekrar etmesine olanak veren temel materyallerdir (AYCAN VE DİĞERLERİ, 2001).

Araştırmaya katılan katılımcıların % 51.7'si ders kitaplarının fiziksel özelliklerinin, sayfa düzeninin, yazı tipinin, yazım şeklinin algılama kolaylığı bakımından uygun olduğunu belirtmiştir. % 43.8'i ders kitaplarının renkli dikkat çekici ve algılanabilir olduğunu, % 40.2'si ise ders kitaplarının görsel materyallerle desteklendiğini ve uygun olduğunu, % 49.6'sı da ders kitaplarında görsel tasarımın (örneğin resimler ve şekillerin) uygun olduğunu belirtmiştir.

Ders kitapları , öğrencilere tasarlanmış bir algıyı, görsel araçlar vasıtasıyla sunarlar (ÜLGEN, 1977). Görsel araçların,algıyı ve öğrenmeyi desteklemesi, büyük ölçüde görsel düzene bağlıdır. İyi düzenlenmiş araçlarla ve bu araçların niteliklerinin ve kullanım araçlarının öğretilmesiyle görsel düzen amacına ulaşabilir (KILIÇ-SEVEN, 2002, s. 125). Kitabın görsel düzenini oluşturan öğeler; gerçekçi görünümünden soyuta; soyuttan da gerçekçiye doğru bir sıralama içerisinde temsil edilirler (HEİ-NİCH VE DİĞERLERİ, 2002).

Kağıt dokusunun pürüzsüz olması dikkate alınması gereken özelliklerden biridir. Bu özellik, resimlerin ve yazıların daha iyi algılanmasını kolaylaştırır. Pürüzsüz kağıt, öğrencilerde göz yorgunluğuna neden olmasına rağmen algılamayı kolaylaştırdığı için tercih edilebilir (ŞİRİN, 1994).

Araştırmaya katılan katılımcıların % 37.7'si ders kitaplarındaki cümlelerin çok uzun, karışık ve anlaşılmasının zor olduğunu belirtmiş, Araştırmaya katılan katılımcıların % 46.3' de ders kitaplarındaki cümle uzunluklarının, cümlelerdeki kelime sayılarının algılama kolaylığı bakımından uygun olduğu görüşüne katılmamıştır. Katılımcıların % 42.6 yüzdelik oranla büyük çoğunluğu da ders kitaplarındaki paragrafların birbiri ile ilişkiliğinin uygun olmadığını belirtmiştir.

Ders kitapları hazırlanırken kullanılacak cümlelerin uzunlukları, kelime sayıları, öğrencilerin algılayabileceği ve kavrayabileceği uzunluk ve sayıda olmalı, bildiği ve kullandığı kavramlardan oluşan, öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun,

algılama seviyeleri dikkate alınmalıdır. Cümlelerin öğelerinin dizilişine dikkat edilmeli, kurallı cümleler kullanılmalı, cümledeki kelime sayısı sınıf düzeyine uygun olmalı gereksiz kelime kullanılmamalıdır. Her bir paragraf, bir fikri açıklamaya yönelik olmalı; paragraflar, kendi içinde giriş, gelişme ve sonuç cümlelerinden oluşmalı; ana fikrin özelliğine göre, farklı metin yapıları kullanılmalı; metindeki paragraflar arasında bağlantılar açık bir şekilde kurulmalıdır (KILIÇ-SEVEN, 2003, s.105).

Cümlelerde, gereksiz kelime kullanılmamalıdır. Bu, akıcılığı, duruluğu ve sadeliği ve kısalığı sağlar. Duruluğu sağlamak için cümlede dolambaçlı ifadelere sebep olan, olmadığına anlamı olumsuz etkilemeyen kelimeler kullanılmamalıdır. Çok eski ve çok yeni kelimeleri kullanmak, sadeliği engeller. Akıcılığı ve sadeliği sağlamak için kısa cümleler tercih edilmelidir (KILIÇ-SEVEN, s. 103). Cümledeki kelime sayısı, sınıf düzeyine uygun olmalıdır. Kelime sayısının artması, cümlelerin uzun olması demektir. Uzun cümleler, genellikle, anlaşılması güç, okunuşu sıkıcı ve yorucu olmaktadır (KANTEMİR, 1991).

Metindeki paragraflar arasında bağlantılar, açık bir şekilde kurulmalıdır. Paragraflar metin yapıları göz önünde bulundurularak, birbirleriyle bağlantılı olmalıdır. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları bir metin bütünlüğü içinde sunulmalıdır (KILIÇ-SEVEN, s.104).

Araştırmaya katılan katılımcıların % 60.0 yüzdeler oranla büyük çoğunluğu ders kitaplarının ders amaçlarına uygun olarak hazırlanmadığı görüşünde olduklarını, % 39.8 yüzdeler oranla büyük çoğunluğu ders kitaplarının gelişim ilkelerine (kolaydan zora, basitten karmaşığa, genelden özele) göre hazırlanmadığı görüşünde olduklarını, % 38.6'sı ise ders kitaplarında dil ve anlatım öğelerinin öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerini dikkate almadan hazırlandığı görüşünde olduğunu belirtmiştir.

Hazırlanacak her ders kitabı genel baskı ilkeleri dışında mutlaka bir öğretim tasarımı modeline ve eğitsel yaklaşıma dayanmalıdır. Kitap ve konular sanki sınıfta anlatıyormuşçasına ya da bire bir anlatıyormuşçasına belli bir yaklaşıma uygun metotlar ve teknikler kullanarak tasarlanmalı ve yazılmalıdır (KÜÇÜKAHMET, 2003, s.71).

Ders kitapları, öğrenci merkezli olarak, onların ilgi ve yeteneklerine uygun hazırlandığında, öğrenme isteğine ve kişilik gelişimine daha olumlu katkı sağlayabilir (MEB., 2000).

Öğrenme ilkelerine göre düzenlenmelidir. Öğrenmenin kalıcılığı, öğrencinin bilgiyi kendine mal etmesiyle mümkündür. Kullanılan duyu organı sayısına göre, öğrenmenin kalıcılığı artmaktadır. İçerikte konu sunulurken öğrencinin kendi öğrenme şemasını oluşturacak bilgiler, aşamalı ve birbirinin ön şartı olacak şekilde organize edilmelidir. Bunun için yazılı öğeler, görsel yapılarla desteklenmelidir.

Somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru düzenlenmelidir. Ünite ve konular programda buna göre düzenlenmişlerdir. Konuların sunumunda da buna dikkat edilmelidir. Önce somut, basit ve bilinenler ifade edilmelidir. Bunlara bağlı olarak soyut, karmaşık ve bilinmeyene doğru gidilmelidir.

Bireyin gelişim ve özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Öğrenci özellikleri, gelişim alanlarında buldukları düzeylerle ilgilidir. Öğrencinin

bulunduğu düzey, onun hazır bulunuşluluğunu ifade eder. Öğrenciler, yeni bilgilerle karşı karşıya kaldıklarında, ilgili bilginin öğrenilmesi için, belli yeterlilik düzeyinde bulunmalıdırlar (KILIÇ-SEVEN, 2002 s. 65).

Kelimelerin uzunlukları, okuma becerilerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimlerine göre, mümkün olduğunca az heceli kelimeler kullanılmalıdır. Sınıf düzeyi arttıkça çok heceli kelimeler kullanılabilir.

Konu alanına ait kavramlar doğru kullanılmalı; anlatımı güçlü kılmak için farklı kelime türleri kullanılmalı; kelimeler, öğrencilerin gelişim özelliklerine göre seçilmeli; kelimelerin uzunlukları, okuma becerilerine uygun olmalı, öğrencilerin kelime haznesi dikkate alınmalı ve bir kavram, kitabın her yerinde aynı kelimeyle ifade edilerek; zorunlu olmadıkça Türkçe olmayan kelimelere yer verilmemelidir.

Muhteva seçimi, hangi tema ve konulara önem verileceğini hangi düzeylerde bilgi seçileceğini, böyle bir seçim için ne gibi ölçütler kullanılacağını ve seçilen muhtevanın nasıl düzenleneceğini içine almalıdır. Muhtevayı düzenleme, bir yönüyle öğrenme durumlarının seçilmesi ve düzenlenmesidir. Ancak, öncelikle, öğrenme durumlarının seçilmesine temel olabilecek ölçütlerin ortaya konulması gerekir. Bunun yanında, öğrenme durumları, eğitsel ve psikolojik açılardan çocukların gelişim düzeylerine uygun olmalıdır (KÜÇÜKAHMET, 2003, s. 47. 48).

Ders kitapları hazırlanırken dil ve anlatım öğeleri; okunaklılık, anlaşılabilirlik, ilgi çekicilik, okumayı kolaylaştırıcılık gibi pek çok yönden nitelikli olmalı, ayrıca öğrencilerin gelişim ve kavrama düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Başarılı bir anlatımın yapılmasını sağlamada kullanılan noktalama işaretleri, doğru kullanılmalı, yazım kurallarına uyulmalı, ayrıca sınıf seviyesine uygun olmalıdır.

Araştırmaya katılan katılımcıların % 45.1'i ders kitaplarının bilimsel çalışmalarından uzak olduğunu belirtmiştir. Her bilimsel disiplinin kendine has aktarma şekli ve kanıtlanmış bilgiler bütünlüğü söz konusudur. Spor Kitapları da konu alanına ait bilimsel bilgileri doğru bir anlatımla sunmak durumundadır. Bir konu sunulurken verilecek bilgiler doğruluk değerleri göz önünde bulundurularak verilmelidir.

Bilimin eğitimle yakından ilişkisi, bilgilerin kitaplarda bir araya getirilerek, öğrenme ortamına sunulmasıdır. Bu nedenle ders kitapları, bilimsel bilgiyi aktarmak ve geliştirmek açısından önemli rol üstlenmiştir. Ders kitaplarının, bunu en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi için öncelikle bilimin temel mantığıyla örtüşmesi, aktarılan bilgilerin objektif ve herkes tarafından aynı şekilde anlaşılır olması, güncel ve kanıtlanmış bilgiler içermesi vb. gibi özellikleri taşıması gereklidir (KILIÇ-SEVEN, s. 85).

Ders kitaplarında, sunulacak bilgiler, konu alanının amacına, yöntemine, işleyişine ve konu alanının terimlerine uygun olmalıdır. Ders kitabında konular ait oldukları bilimsel disiplin içinde düşünülerek, o disiplin öğretim biçimi, yöntem ve teknikleri benimsenmelidir. Ders kitaplarının içeriklerinde sunulacak bilgiler ilgili konu alanının son verilerine uygun olmalıdır. Geçmişte geçerli olan bazı bilgiler, şimdi geçerliliğini kaybetmiş olabilir. Ders kitaplarında bu tür yanlışlara zaman zaman rastlanmaktadır. Bunun sebeplerinden biri, ders kitabı yazarlarının içeriği oluştururken ve sunarken, yıllar önce yazılmış kitaplardaki bilgileri, herhangi bir teste tabi tutmadan kullanmalarıdır. Oysa yapılması gereken, akademik çevrelerce alanda yayınlanmış makale, araştırma ve kitaplar incelenerek, onlardaki bilgiler çer-

çevesinde, içeriği öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine göre organize etmektir. Böylelikle konu alanında elde edilen son bilgiler öğrenciye sunulmuş olur (KILIÇ-SEVEN, s. 88). Ders kitaplarındaki her konu, bilimsel yöntemlerin gerektirdiği sorunları belirtme, sorun çevresinde araştırma, inceleme ve gözlem yoluyla sıralama; gerekli deneyleri yapma, bu deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları denetleyerek genel düşünceye ulaşma biçiminde işlenmelidir (DKY, 1991, sayfasız).

Araştırmaya katılan katılımcıların % 55.7'i ders kitaplarında yer alan şekil, şema ve grafiklerden anlam çıkartmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların % 43.9'u ise ders kitaplarında yer alan formül ve hesaplamalardan anlam çıkartamadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların % 57.0 yüzdelik oranla büyük çoğunluğu ise ders kitaplarındaki anlaşılması zor ve yabancı kelimelerin kitap sonunda açıklanmasını uygun bulduklarını belirtmiştir.

Ders kitaplarında kullanılacak grafik, şema ve tablolar, öğrencilerin aktif katılımları gerektiği, öğrencilerin çok değişik yollarla ve farklı hızla öğrenme özelliği göz önüne alınmalı, kolayca okunabilir, basit çizimli, öğrencilerin gelişim basamaklarına ve algılama seviyelerine uygun olarak hazırlanmalıdır.

Görsel öğelerde ve yazılı öğelerde ipuçları kullanılmalıdır. Ders kitabının görünüşü ipuçları sunacak şekilde düzenlenmelidir. Görsel düzende yapılacak bazı düzenlemelerle, konunun bütünü okunmadan aktarılacak mesaj hakkında ipuçları edinilebilir. Metinler, kavram ve genellemeler, sorular, özet ve hedef ifadeleri ile; görsel öğeler de; grafikler, resimler, renkler, tablolar, semboller, süslemeler, karikatürler, basılı görölüm, çizgiler vb. araçlarla ipucu sunulabilir (PAVİO, 1986'dan aktaran; Kılıç-Seven, 2003,138)

Ders kitaplarında kullanılan formül ve hesaplamalar; formüllerin nasıl oluştuğu ve sonuca gidilirken hangi yöntemlerin kullanıldığı anlaşılır bir dille anlatılarak gerekirse örnek ve çözüm sayısına göre çoğaltılarak hazırlanmalıdır. Zorunlu olmadıkça Türkçe olmayan kelimelere yer verilmemelidir. Zorunlu olarak kullanılan yabancı kelimelerin cümle yapısını bozmamasına ve okunuşlarının parantez içinde yazılmasına da ayrıca dikkat edilmelidir (MEB., 1995).

Araştırmaya katılan katılımcıların % 45.5 yüzdelik oranla büyük çoğunluğu ders kitaplarının estetik yönden uygun, net ve temiz baskılı olduğunu belirtmiş, araştırmaya katılan katılımcıların % 50.4 yüzdelik oranla büyük çoğunluğu ders kitaplarının fiziki özelliklerinin (kapak yazıları, kapak resimleri, yaprak renklerinin) uygun olduğunu belirtmiş, araştırmaya katılan katılımcıların % 42.6 yüzdelik oranla büyük çoğunluğu da ders kitabının boyutlarının (ağırlığı, ebatları, sayfa sayısı) uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Ders kitabında; kullanılan malzeme, kitabın ebadı, ağırlığı, kapağı, forma sayısı, ciltleme ve baskı özellikleri fiziksel yapı özelliklerini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda ders kitaplarının fiziki özelliklerini öğrencilerin ilgi, istek ve algılama derecelerinin artmasında çok önemli olduğu tespit edilmiştir (SEVEN, 2001; YİĞİT ARSLAN, 1995; DÜNDAR, 1995; YÖK/DÜNYA BANKASI, 1999).

Ders kitaplarının sayfaları ve sayfa düzeni de dikkat edilmesi gereken konulardan biridir. Sayfalar düzgün olmalı leke, delik, kir, karışıklık, yırtık, buruşukluk, katlanma ve diğer görünüş kusurları ile baskı hataları bulunmamalıdır. Baskı kağıdın

◆ Ahmet Yılmaz Albayrak

arka yüzüne geçmiş olmamalı, kağıt; baskının arka yüzüne geçmesini engelleyecek kalınlıkta olmalıdır (TINKER, 1963'den aktaran; Kılıç-Seven,2003,147). Ders kitabının kenarları düzgün ve çapaksız kesilmiş olmalı, dikiş ve ciltlenme kusurları bulunmamalıdır. Kitap renkleri okuyucuyu okumaya motive edici, ilgi uyandırıcı, dikkat çekici canlı renklerden oluşmalıdır. Kitabın tümünde aynı renklerin sık sık kullanılmamasından kaçınılmalıdır. Aksi takdirde okuyucu aynı renkleri görmekten belli bir süre sıkılacaktır (TSE , NİSAN 1992-TS 10220).

Kitapların hazırlanması bir ekip çalışmasını gerektirir. Bu ekipte, konu alanı uzmanları, program geliştirme uzmanlarının yanı sıra, eğitim psikoloğuna, görsel ve biçimsel tasarımcılar ile dil bilimcilere görevler verilmelidir. Kitap hazırlama bir ekip işini gerektirdiğinden, bu ekipte yukarıda belirtilen alanlardan uzmanların mutlaka bu çalışmalara katılmalarını gerektirmektedir (KÜÇÜKAHMET, 2003, s.42).

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar; kitabın eskiden olduğu gibi gelecekte de önemli bir araç olmaya devam edeceğini göstermektedir Ders kitaplarının her türlü politik ve güncel kaygılardan uzak ve bilimsel ihtiyaçlardan doğan bir yaklaşımla hazırlanması daha verimli olabilir (CEYHAN- YİĞİT, 2004, s.25).

Günümüzdeki öğrenciler; yirmi birinci yüzyılın ilk yarısına kadar toplumuza her bakımdan yön verecek bireyler olacaktır. Bu durum onlara yaşadıkları süre içinde, sürekli ve gittikçe artan bir biçimde daha üst düzeylerde bilgi ve beceri kazandırmayı zorunlu hale getirecektir. Bu günlerde eğitim yetiştireceğimiz öğrencileri, bilgiye dayalı küresel ekonomide diğer ülkelerin bireyleri ile başarılı bir biçimde yarışabilmelidir. Onlar, sorgulayabilen, neden – sonuç ilişkilerini görüp, bunlar arasında mantıklı bağlar kurabilen ve gerçek problemleri anlayıp çözebilen bireyler olarak yetiştirilmelidir (KÜÇÜKAHMET, 2003, s.61).

Kaynakça

a) Süreli Yayın

TUGIAD, :“2000’li Yıllara Doğru Türkiye’nin Önde Gelen Sorunlarına Yaklaşımlar” **Eğitim Serisi**, Ağustos, 1993

b) Bildiri

AYCAN, Ş. ve DİĞERLERİ. : “İlköğretimde Kullanılan Fen Bilgisi Kitaplarının Bazı Kriterlere Göre İncelenmesi”, **Fen Eğitimi Sempozyumu Bildirisi**, O.D.T.Ü., Ankara, 2001.

c) Kitaplar

CEYHAN, E. / YIĞIT, B. : “Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi”, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.

HEINICH ve Diğerleri : Instructional Media And Technologies For Learning 7 th Ed. Prentice – hall, Inc, 2002.

KILIÇ, A. / SEVEN, S. : “Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi”, 3. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2003.

KÜÇÜKAHMET, Leyla : “Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu”, Nobel Yayın Dağıtım, 2003.

ÜLGEN, Gülten : Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınevi, Ankara, 1997.

d) Tezler

SEVEN, Serdal : İlköğretimde Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, 2001.

YİĞİTARSLAN, Demet : Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Tarih 1. Ders Kitabının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, 1995.

YÖK / DÜNYA BANKASI : MEGP Doktora Bursiyerleri Tez özetleri, YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, 1999.

e) Kanun, Tebliğ, Yönetmelik ve Tüzük

MEB : Tebliğler Dergisi, Ders Kitapları İnceleme Yönetmeliği, Sayı: 2434, 1995.

MEB : Lise Ders Programları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1988.

MEB : Eğitim Araçları Yönetmeliği, Resmi Gazete : 21609, 1999.

MEB : Ders Kitaplarının Hazırlanması ve İncelenmesiyle İlgili Esas ve Usuller Yönergesi, Millî Eğitim Temel Kanunu.

MEB : Ders Kitapları Yönetmeliği, 20788 s. R.G., 1991.

TSE : TS / 10220 / Nisan, 1992.

STUDY OF THE EFFICIENCY LEVELS OF THE TEXT BOOKS TAUGHT AT SPORTS DEPARTMENTS AT HIGH SCHOOLS OF SECONDARY EDUCATION

Ahmet Yılmaz ALBAYRAK*

Abstract

This study was carried out targeting to get the levels of the text books taught at the sports departments of high schools at secondary education.

Sports students from 7 high schools classified as to the genders and grades in Trabzon province were admitted in the study as the participating group of whose views about the text books were obtained from. The study was done with 244 sports department students by using questionnaires and interviews. As the result of the study by using the SPSS programme, it was concluded that the physical and the visual features of the text books were efficient enough in good combination with development level of the sports department students, but not in terms of educational, lingual and scientific aspects.

Key Words: Efficiency levels of text books, sports department students

* Physical Education Teacher, Gazi University, Institute of Health Sciences, PhD Student.

OKULDA ZORBALIK

Sevda ÖZDİNÇER ARSLAN*

Sevim SAVAŞER**

Özet

Okulda zorbalık, zorbalığa maruz kalan ve zorbalıkta bulunanlar öncelikli olmak üzere tüm öğrencileri olumsuz yönde etkilediğinden, ilgilenilmesi gereken önemli sorunlardan biridir. Zorbalık, daha güçlü kişi veya grupların daha az güçlü kişi ve gruplara tekrarlanan fiziksel ve psikolojik baskı uygulamasıdır. Zorbalığın görülme sıklığı ülkelere, kültüre, öğrencilerin yaşlarına ve kullanılan ölçüm araçlarına göre değişiklik göstermektedir. Zorbalık davranışı doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan zorbalığa daha çok erkeklerin, dolaylı zorbalığa daha çok kızların maruz kaldığı, küçük sınıflarda daha çok fiziksel zorbalığın yaygın olduğu, sınıf ilerledikçe sözel zorbalığın arttığı bildirilmektedir. Zorba davranışın oluşmasında öğrencinin kişilik özellikleri, akran grubu ilişkileri (çetelere üye olma v.b.), şiddet eğilimleri, ailevi ve kültürel özelliklerin yanı sıra okul tipi, okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü, okul ortamı ve öğretmen davranışları gibi eğitim ortamına ilişkin bazı özelliklerin de rolü olduğu belirlenmiştir. Okulda zorbalık öğrencilerin akademik başarılarını, fiziksel ve psikolojik sağlıklarını ciddi boyutta olumsuz etkilemekte ve hatta bu olumsuz etkiler öğrencilerin yaşamları boyunca da sürebilmektedir. Bu nedenle zorbalık, okulda görevli okul hemşiresi, psikolog, psikolojik danışman, hekim gibi sağlık profesyonellerinin ilgilenmesi gereken bir konudur. Okullarda zorbalık nedenlerinin belirlenmesi ve etkili zorbalığı önleme girişimlerinin disiplinler arası bir ekip tarafından uygulanması ile öğrencilerin zorbaca davranışlardan zarar görmesi önenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul, zorba, kurban, öğrenciler, okul hemşiresi, psikolojik danışman

Giriş

Okullar, öğrencilere akademik bilginin ve mesleki becerinin yanı sıra sosyal sorumlulukların, oto kontrolün ve diğer bireylere saygının kazandırıldığı kurumlardır. Her çocuk ve genç güvenli okul ortamında eğitim alma hakkına sahiptir (Leach 2005, 385). Okulda zorbalık ve şiddetten söz edilmesi bu ilkelere ters düşmektedir.

Zorbalık saldırganlığın bir formudur (Olafsen ve Viemero 2000). Saldırganlık, saldırgan davranışların açığa vurulma eğilimi; öfke, bireyin engellenme, adaletsizlik, kendi benliğine yönelik tehdit karşısında hissettiği duygu; şiddet ise, güç ve baskı uygulayarak insanların bedensel veya ruhsal açıdan zarar görmesine neden olan bireysel veya toplu hareketlerin tümüdür (www.meb.gov.tr). Zorbalığın şiddetten farkı, zorbalıkta güç dengesizliğinin söz konusu olmasıdır. Zorbalık, her düzeyde

* Bil. Uzm.; İstanbul Üniversitesi, Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu, Şişli-İstanbul.

** Prof. Dr.; İstanbul Üniversitesi, Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu, İstanbul.

öğrenim gören öğrencilerde görölmektedir. Ancak zorbalık davranışı gösterme açısından öğrencinin içinde bulunduğu gelişim dönemindeki bazı özellikler önemlidir. Özellikle; aile otoritesini reddettiği, problemlerini, duygularını, korkularını, endişelerini akran gruplarıyla paylaştığı, grup içinde kabul ve sosyal statünün çok önemli olduğu, zamanının çoğunu arkadaşlarıyla okulda geçirdiği bir dönem olan erken adolesan döneminde zorbalık davranışları daha fazla göröldüğu belirtilmektedir (Espelage ve Holt 2003; Ashley ve Foshee 2005, 25).

Zorbalık, zorbaca davranışta bulunanları (zorba), bu tür davranışlara hedef olanları (kurban) ve bu tür davranışları izleyenleri (izleyiciler) uzun süreli olumsuz etkiler. Olumsuz etkiler, zorbalık türüne ve öğrencilerin zorbalığa maruz kalma sıklığındaki artışa bağlı olarak değişiklik gösterir (www.det.nsw.edu.au).

Literatürde, zorbalık davranışlarının kız ve erkeklerde farklı olduğu (Perkins ve Montford 2005, 671), ailesinde şiddet gören çocukların zorbalığa maruz kalma ve zorbalıkta bulunma oranlarının daha fazla olduğu bildirilmektedir (Grinberg ve ark. 2005,573).

Türkiye’de özellikle son bir kaç yıldır ilköğretim okulları ve liselerde öğrencilerin öldürölmesi ile ilgili haberler basında yer almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında gerçekleştirilen "Okullarda şiddetin Önlenmesi ve şiddetle Mücadele İ için Yerel Ortaklıklar" adlı toplantıda; okulda şiddet ve zorbalığın ulusal bir problem olduğu, kamuoyu ve ilgili tarafların okulda zorbalık olgusunun farkına vardıkları belirtilmiş ve değişik biçimlerde ortaya çıkan şiddet ve zorbalık olaylarıyla uygun biçimde ilgilendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (<http://www.meb.gov.tr>).

Okulda Zorbalık: Kavram ve Tanım

Zorbalık bilinçli bir şekilde başkalarına sözel saldırı, fiziksel taciz veya daha ince bir baskı metodu olan manipölasyon yoluyla zarar verme davranışıdır (www.wikipedia.org). Zorbalık, tüm insanları; yaşına, cinsiyetine, etnik kökenine, dini inancına veya sosyoekonomik durumuna bağlı olmaksızın, her ortamda, bir veya birden çok zamanda etkileyebilen ve dünyanın her yerinde yaygın olarak görölen bir sorundur. Tüm dünya ölkelerini ilgilendiren zorbalığın okullarda yaygınlaşması çocukların ve gençlerin fiziksel ve psikososyal sağlığını tehdit etmektedir. Zorbalığın öğrenciler için ciddi bir travma olduğu (Olweus 1993; Rigby 1998, 465; Due ve ark. 2005, 128) etkilerinin okul dönemi ile sınırlı kalmayıp yaşam boyu sürdüğü ve toplum sağlığını da olumsuz etkilediği kabul edilmektedir (www.bullying-course.com).

Araştırmacılar, zorbalığın; güç dengesizliği, kötü niyet, kurbanda doğrudan zarar verme, kurbanda alay edildiği hissini verme ve düzenli zaman aralıkları ile tekrarlaması gibi değişik özelliklerinin de bulunduğunu bildirmektedirler (Klomek ve ark. 2007, 40; Hughes 2005, ; Salmivalli 1999, 1268; Rigby 1998; Olweus 1993)

Okulda zorbalık (akran zorbalığı) genel olarak tanımlanacak olursa; kışkırtma unsuru olmaksızın aralarında fiziksel ya da psikolojik açıdan bir güç eşitsizliği olan çocuklardan güçlünün, karşı tarafa bilerek ve isteyerek, niyetli, kasıtlı, sistemli bir biçimde belli zaman aralıkları ile uyguladığı, kurbanda korku, endişe veya zarar vermeyi amaçlayan fiziksel, sözel, psikolojik saldırı veya yıldırılmayı kapsar (Akgün 2005; Baldry ve Farington 2000,17; Salmivalli 1999, 1268; Pellegrini 1998, 165; Olweus 1994, 1174; Schwartz ve ark. 1997, 665 ; <http://www.dest.gov.au>).

Zorba davranışlar; sözel, fiziksel veya ilişkisel olabilir. Sözlü zorbalık; isim takmak, alay etmek, karşıdaki insanın onurunu zedelemek, küçük düşürmek, iğnelemek, hakaret etmek, tehdit etmek, fiziksel zorbalık; vurmak, yumruklamak, tekmelemek, tırmalamak, çelme takmak, tükürmek, ilişkisel zorbalık ise; görmezden gelmek, dışlamak, yok saymak, yabancılaştırmak, uygunsuz hareketler yapmak, söylentiler yaymak, düşmanca bakışlar sergilemek, kişisel eşyalarını saklamak veya bunlara zarar vermek şeklinde orneklenebilir (www.det.nsw.edu).

Okullarda zorbalık ile ilgili ilk çalışmalar 1970'li yıllarda Norveç'li araştırmacı Dan Olweus tarafından yapılmıştır. Olweus, 1978 yılında zorbalıkla ilgili *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* adlı kitabını yayımlamış ve daha sonraki yıllarda Norveç ve diğer İskandinav ülkelerinde zorbalığı önleme programlarının oluşturulması ile ilgili komisyonlarda görev almıştır (Olweus ve Mona 2003, 239).

Bugüne kadar; Amerika, Kanada, Avustralya, Hollanda, İngiltere ve Japonya'da zorbalıkla ilgili birçok çalışma yapılmıştır ve sayıları gittikçe artmaktadır (Olweus 1993; Hughes 2005; Berger 2007, 90). Berger (2007)'in zorbalıkla ilgili yapılan araştırma bulgularını değerlendirdiği çalışmasında veri tabanlarından yalnızca PsycINFO'da okulda zorbalıkla ilgili 1990-2000 yılları arasındaki 10 yıllık sürede 289 araştırma yayınlanmışken, bu sayının 2000-2004 yılları arasındaki dört yıllık sürede 562'ye ulaştığını belirtmektedir (Berger 2007, 90).

Bandura'nın sosyal öğrenme teorisine göre zorbaca davranışlar, bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle oluşarak devam ettiğinden zorbalığın oluşmasında sosyal çevrenin doğrudan ve dolaylı etkileri vardır. Doğrudan etki; çocukların saldırgan davranış modelini akranlarından ve yetişkinlerden öğrenmeleri, dolaylı etki ise; algıları, normları ve eğilimleri almaları, kabul etmeleri ve kendine mal etmeleridir (Natvig ve ark. 2001,365).

Literatürde, zorbalık davranışlarının kız ve erkeklerde farklı olduğu, erkeklerin daha çok zorba davranış göstermeyi, kızların ise duygusal zorbalığı daha fazla tercih ettikleri (Perkins ve Montford 2005, 671), aile anlaşmazlığı ya da ailesinde şiddet gören çocukların arkadaşlarıyla iletişim problemleri yaşadıkları, kendine güven ve benlik saygılarının düşük olduğu (Grinberg ve ark. 2005, 573) bildirilmektedir.

Espelage ve Swearer (2003), zorbalığın kişisel ve kişiler arası faktörlerin etkileşimi sonucu geliştiğini, zorba davranışlarda; özellikle öğrencinin cinsiyeti ve yaşı gibi bireysel özellikleri, akran grubu ilişkileri (çetelere üye olma v.b.), şiddet eğilimleri ile aile ve kültürel özelliklerinin etkili olduğunu, Smith ve arkadaşları (1999) okul tipi, okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü, okul ortamı ve öğretmen davranışları gibi eğitim ortamına ilişkin bazı özelliklerin de rolü olduğunu belirlemişlerdir.

Okulda zorbalığın nedenleri ve düzeyi, ülke, toplum ve ailedeki zorbalığın nedenleri ve düzeyleri ile paralellik gösterir ve hatta onların yansımaları olduğu kabul edilir. Geçmişten günümüze erkeklerin kadınlar üzerinde, zenginlerin fakirler üzerinde, güçlülerin zayıflar üzerinde, ebeveynlerin şiddet ve tehdit yoluyla çocuklar üzerinde kontrol sağladığı bilinen bir gerçektir. Benzer şekilde okul ortamında da yetişkinlerin veya güçlü çocukların diğer çocuklar üzerinde şiddete ve tehdide dayalı kontrol mekanizmaları kurabildiği sıklıkla gözlenmektedir. Bu şekilde çocuklara güç uygulanarak ve saldırgan davranışlarda bulunularak zayıf, pasif ve barışçı olmak

zorunda olmaları gerektiği öğretilmiş olacaktır. Oysa okullar, zorbalığın adresi olmak yerine; çocuklara, ailelere ve topluma bilgi verme, yapıcı yollarla sorun çözmeye, sağlıklı iletişim kurma ve tartişma becerilerinin kazandırıldığı kurumlar olmalıdırlar (Farrer 2006).

Çocuklar ve gençler; okul dışında, okula gidip gelirken, okul bahçelerinde, oyun alanlarında ve otobüs duraklarında da zorbalıkla karşılaşabilirler. Bunun yanı sıra, son yıllarda bilgi teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak elektronik araçlarla yapılan siber zorbalık da yaygınlaşmaktadır (Farrer 2006).

Türkiye’de de son yıllarda okullarda zorbalık olaylarının artması ve bazen ölümlerle sonuçlanan vakaların ortaya çıkmasından dolayı konu, ilgili kurumların, özellikle “Millî Eğitim Bakanlığı’nın” ve medyanın odaklandığı bir sorun olarak güncelliğini korumakta ve Türkiye’de zorbalıkla ilgili yapılan araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Gültekin. 2003; Kapcı 2004, 1;Uludağlı ve Uçanok 2005, 77).

Okulda Zorbalık: Sıklığı

Zorbalık, tüm ulusları ilgilendiren bir sorun olduğundan 1970’li yıllardan günümüze farklı ülke ve kültürlerde incelenmiştir. Farklı kültürlerde zorbalığın görülme sıklığı arasında da farklılıklar vardır, sıklığın %8 ile %70 arasında değiştiği belirlenmiştir (Salmivalli 1999; Nansel ve ark. 2001; Espelage ve Swearer 2003; Berger 2007).

Akran zorbalığının görülme sıklığına ilişkin bazı araştırma sonuçlarına bakıldığında;

— Rigby ve Slee (1991), Avustralya’da 8–18 yaşları arasındaki 15152 erkek ve 10247 kız öğrenciyle yaptığı çalışmalarında kızların %15,7’sinin, erkeklerin %20,7’sinin haftada en az bir kez zorbalığa maruz kaldığını (bu çalışma Avustralya hükümetinin ve okul yöneticilerinin dikkatini çekmiş ve bu sonuçtan sonra eğitimciler, yöneticiler ve danışmanlar ülkede zorbalık karşıtı programlara başlamışlardır),

— Olweus (1993), Norveç’te yaptığı çalışmada öğrencilerin %8’inin zorbalığa deneyimlediklerini, %12’sinin de kendilerini kurban olarak tanımladıklarını,

— Amerika Birleşik Devletleri’nde 15686 öğrenci ile yapılan bir çalışmada (Nansel ve ark. 2001) zorbalık oranının %29,9 olduğu, bunların %13’ünün zorba, %10,6’sının kurban ve %6,3’ünün hem zorba hem kurban rolünde yer aldığını,

— Craig ve Pepler (2003), Kanada’da zorbalık oranının %9 olduğunu,

— Kristensen ve Smith (2003)’in, 10–15 yaşları arasındaki 305 öğrencinin zorbalık döngüsündeki rolleri ve baş etme becerilerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin %65,9’unun zorbalık olayına karışmadığını, %16,4’ünün kurban, %9,5’inin zorba /kurban ve %8,2’nin zorba olduğunu, kızlarda kurban olma eğiliminin erkeklerden daha yüksek olduğunu, yaş arttıka kurban olma eğiliminin azaldığını, zorbalık oranındaki bu farklılığın kültürel kabule, yaş gruplarına, araştırma metoduna ve etnik kökene göre değişebileceğini,

— Nansel ve arkadaşlarının (2004), Amerika Birleşik Devletleri’nde yaptıkları bir çalışmada 6. sınıftaki öğrencilerin %13’ünün her hafta zorbalığa maruz kaldığını,

— Theriot ve arkadaşları (2005), ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada zorbalık prevalansının %21,9 olduğunu ve %22,9’unun ise kurban olma ölçütlerine uyarken kendilerini kurban olarak tanımlamadıklarını saptamışlardır.

— Japonya’da ulusal düzeyde yapılan araştırmada (Mino, 2006), ilkököl öğrencilerinin %21,9’unun, ortaokul öğrencilerinin ise %13,2’sinin zorbalığı deneyimlediklerini,

Türkiye’de akran zorbalığı ile ilgili araştırma sonuçları diğer ülkelerdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

— Pişkin (2006) okula giden her 3 öğrenciden birinin zorbalığa maruz kaldığını,

— Kapıcı (2004) ilköğretim 4. ve 5. sınıfına devam eden öğrencilerin % 40’ının en azından bir kere fiziksel, sözel, duygusal ya da cinsel akran zorbalığı ile karşılaştığını,

— Uludağlı ve Uçanok (2004) çalışma grubunun yaklaşık yarısının son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavgada bulunduğunu, öğrencilerin % 9,3’ünün kurban, % 7,6’sının zorba ve % 6,4’ünün zorba/kurban olduğunu,

— Gültekin (2003) 11–16 yaş arasındaki çocuklarda akran zorbalığına hedef olma oranının % 13,9 olduğunu,

— Arslan (2007) 15–17 yaş arasındaki çocuklarda akran zorbalığına görülme oranının % 17 olduğunu saptamıştır.

Okulda Zorbalık:Türleri

Okul (akran) zorbalığı; 1980’li yıllarda fiziksel ve sözel zorbalık olarak sınıflandırılmakta idi (Smith 2004, 98). Ancak günümüzde araştırmacılar tarafından en sık kullanılan sınıflama doğrudan ve dolaylı akran zorbalığı şeklinde olan sınıflamadır.

Doğrudan Zorbalık

Zorbalığın, fiziksel ve sözel formları doğrudan ya da açık saldırganlık olarak ifade edilir (Olweus 1993; Salmivalli 1999,1268). Doğrudan zorbalıkta; birinin doğrudan ve açık olarak diğeri üzerindeki güç, statü ve hâkimiyetini gösterme isteği vardır. Zorbalığa maruz kalan birey zorbanın kim olduğunu bilir. Kurban ve zorba yüz yüzedir. Doğrudan zorbalık; vurmak, tekmelemek, ısırarak, çimdiklemek gibi fiziksel saldırıları, hakaret ve aşağılama gibi sözel olarak yöneltilen saldırılarla, çirkin yüz ifadeleri ve el kol hareketlerini kapsar (www.def.nsw.edu).

Öğrenciler doğrudan zorbalığa genelde sınıf içerisinde veya okul bahçesinde maruz kalırlar. Doğrudan zorbalık uygulamalarının daha çok erkek öğrenciler arasında yaygın olduğu bildirilmektedir (Baldry ve Farrington 2000,3; Mizell-Christie 2003, 237; Kristensen ve Smith 2003,479; Rigby ve Johnson 2005, 10).

Dolaylı Zorbalık

Dolaylı zorbalık; kişinin sosyal olarak yalnızlaştırılması, hakkında dedikodu yayılması, sosyal çevresinin manipüle edilmesi ve kasıtlı olarak gruptan dışlanması gibi davranışları içerir (Olweus 1993). Kurbanı karşı doğrudan saldırıdan çok arkadaşları arasında asılsız sözel ifadelerle zarar vermek amaçlanır. Üçüncü kişiler yoluyla yapılan veya kurbanın saldırganı tanımlayamaması söz konusudur. Sözel olarak kurbanı isim takma, tehdit etme, alay etme, küçük düşürme, iğneleme, göz hapsine alma, arkadaşlıklarını güdümlenme, gruptan dışlama ve konuşmama, sessizleştirme vardır (Olafsen ve Viemerö 2000,57). Kurbanın rahatsız edilmesi, kusurlarıyla uğraşılması, duygularının incitilmesi, saldırganlığa maruz bırakılması, kurbanın eğlence

unsuru olarak kullanılması ve kurbanı karşı çirkin davranışların sergilenmesine sık rastlanır (Akgün 2005). Bireyin sosyal statüsüne ve benlik kavramına zarar vermek amaçlanır. Zorbalar iftira ve dedikodu gibi sözel davranışlarla kurbanı kontrol eder ve kurbanın kendini güçsüz hissetmesine, korkmasına neden olurlar (Olweus 1993; Salmivalli ve ark.1999, 1268).

Öğrenciler, dolaylı zorbalıkla sıklıkla okulda ve okula gelip giderken karşılışlar (Hughes 2005). Literatürde dolaylı zorbalığa kızların erkeklerden daha çok maruz kaldığı belirtilmektedir (Rigby ve Johnson 2005,10; Pepler ve ark. 2006, 376; Berger 2007,90).

Okulda Zorbalık: Önlem İçin Öneriler

Herhangi bir biçimde ortaya çıktığında zorbalığa uygun tepki vermemek tekrarlama riskini desteklemek demektir. Öğrencilerin okul ortamı içinde kendilerini güvende hissedebilmeleri için sorumlu yetişkinler tarafından dinlenme ve zorbalığa karşı sıfır tolerans yaklaşımı gösterildiğini bilmeleri gerekir. Öğrencilerin zorbalığa yapacağı müdahaleler (akran etkisi) zorbalığı önlemede başarılı bir yol olabilir (Greene, 2006, 63).

Okulda zorbalığı önleyici yaklaşımın anahtar bileşenleri (Arslan ve Savaşer 2008; 65 Hurrer 2007):

- zorbalık davranışı yerleşmeden önce, erken yaşlarda çocuklara olumlu davranış ve alışkanlıklar kazandırmak,
- okullarda zorbalık yönünden riskli grupların belirlenmesi (ailede şiddete tanıklık eden ya da kendisine şiddet uygulananlar, parçalanmış ya da ebeveynlerin her ikisinin ya da birinin olmadığı ailelerdeki çocuklar gibi),
- okullarda zorbalığı önleyici programların geliştirilmesi, uygulanması ve uygulamaların okul yöneticileri, çalışanları, öğretmenler, ebeveynler tarafından takibinin yapılması,
- zorbalık döngüsünün (zorba, kurban ve izleyiciler) değişimi için çalışma gruplarının oluşturulması,
- eğitimde, çocuklara akademik bilgi ve becerilerin yanında insan hakları, olumlu iletişim becerilerini geliştirme ve problemleri şiddet kullanmadan çözmeye yaklaşmalarının öğretilmesi,
- özellikle zorbalığın olduğu alanlarda öğrencilerin akranları ile ilişkilerinin izlenmesi,
- öğrencilere öfke kontrolü, kendini ifade becerileri ve benlik saygısını ve kendilik değerini artırmaya yönelik eğitimlerin yapılması,
- zorbalığı önleme programına ailelerinde katılımının sağlanması,
- seçilen zorbalığı önleme girişimlerinin; öğrenciler tarafından olumsuz algılamalara (okuldan uzaklaştırma vb.) neden olacak türden olmaması,
- zorbalığı uygulayan öğrencilerin rehabilitasyonu ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin iyileştirilmesi olarak sıralanabilir.

Okulda zorbalık, öğrencilerin fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkilediğinden hatta ölümlere neden olduğundan okul çalışanlarının zorbalığa neden olan davranışları anlamaları ve başarılı önleme ve durdurma girişimlerinde bulunmalarını zorunlu kılar (Fekkes ve ark. 2005, 81). Zorbalık kurbanlarda stres ve korkuya yol

açmakta ve okulda tüm öğrencileri etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilere problem çözme, sosyal desteklerini artırma gibi stresle baş etme yöntemleri öğretilmelidir (Korkut 2004). Zorbalık birçok faktörün birleşmesi ile oluşan karmaşık bir durum olduğundan çözümünün ancak okul yöneticileri, okul rehberlik servisi, öğretmenler, okul hemşiresi ve gerektiğinde hekimden oluşan çok disiplinli bir ekibin koordineli bir şekilde çalışması ile mümkün olabileceği belirtilmektedir (Sideling ve ark. 2005, 200). Okulda hemşiresine okuldaki diğer çalışanlarla birlikte zorbalığı önleme programının oluşturulması ve uygulanmasında aktif bir görev ve sorumluluk düşmektedir. Bu da ülkemizde çok etkin olmayan okul hemşireliğinin yaygınlaştırılmasını ve güçlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak zorbalıkta gücün sistematik kullanımı söz konusu olduğundan, zorbalığın önlenmesi konusunda; ailelere, topluma ve medaya da sorumluluk düşmektedir.

Sonuç

Genellikle şiddet ve zorbalık eylemleri ortaya çıktıktan sonra müdahale etmeye yönelik strateji geliştirme eğilimi söz konusudur. Ancak gelecekte ciddi olaylar meydana gelmeden ya da tekrar edebilir olayları önlemeye dayalı girişimler oluşturmanın daha uygun olacağı, özellikle okullarda zorbalık nedenlerinin analiz edilmesi, problem alanına ilişkin uygun girişimlerin planlanıp uygulanması ve sonuçlarının yaygınlaştırılmasının önemli olduğu üzerinde durulmaktadır (www.meb.gov.tr). Zorbalığa neden olan durumlar anlaşıldığında, tanımlanan problem alanına ilişkin en uygun girişimler planlanarak, uygulanırsa öğrenciler yaşamları boyunca daha sağlıklı ilişkiler geliştirebileceklerdir. Zorbalık saldırganlığın bir formu olarak ortaya çıktığından öğrencilere öfke yönetimi ve kontrolü, stresle baş etme stratejileri, olumlu iletişim becerileri eğitimleri verilmelidir. Zorbalık olayı meydana geldiğinde ise çok disiplinli (okul çalışanları, rehberlik servisleri, psikolog, okul hemşiresi, hekim) bir ekip tarafından gerekli müdahaleler yapılmalı, zorbalığa maruz kalan ve zorbalığı uygulayan öğrenciler için rehabilitasyon programları uygulanmalıdır.

Kaynakça

- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
Anabababalara Zorbalık Karşıtı Bilgiler, Erişim Tarihi: 05.08.2006,
https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/languagesupport/anti_bullying/abturkish.pdf
Anne babalar için bilgiler, Erişim Tarihi: 14.09.2006,
<http://www.dest.gov.au/nr/rdonlyres/ff80f7dd-adb3-4ad7-baa0-82d7f86493ac/1522/turkish.pdfzorbalik>
- Arslan S., Savaşer S (2008) İnsan Hakları ve Çocuk Hakları Bağlamında Okulda Zorbalık. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*.16(61) Şubat, 65-70.
- Arslan Ö.S (2008) *Lise Öğrencilerinde Öz-Kavram Ve Aile İlişkisinin Akran Zorbalığına Etkisi*, Tez Danışmanı:Sevim Savaşer,İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış DoktoraTezi, İstanbul
- Ashley, O.S. ve Foshee, V.A. (2005). Adolescent help-seeking for dating violence: prevalence, sociodemographic correlates, and sources of help. *Journal of Adolescent Health*, 36(1), 25-31.
- Baldry A.C. ve Farrington, P.D. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Psychology*, 10,17-31.

- Berger, K. (2007). Update on Bullying at School: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90–126.
- Bullying, Erişim tarihi 18.11.2006 <http://en.wikipedia.org/wiki/Bullying>
- Bullying Erişim tarihi 10.02.2007 <http://www.bullyingcourse.com/>
- Craig, W. M. ve Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577–82.
- Due, P., Holstein, B.H. ve Lynch, J. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15 (2), 128–32.
- Espelage, D. L. ve Holt, M. K. (2003). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. Erişim Tarihi: 20.10.2006 <http://www.whittedclearlylaw.com/fsl5cs/custom/toccontact%20us>.
- Espelage, D.L. ve Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365–383.
- Farrer, M. (2006). Violence against children in school and educational settings. Erişim Tarihi: 10.03.2007 <http://www.unicef.org>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. ve Verloove-Vanhorick S. P. (2005). Who does what, when and where? Involvement of children, teacher, parents in bullying behavior, *Health Education Research*, 20, 81–91.
- Greene, M.B. (2006) Bullying in schools: a plea for measurement human rights. *Journal of Social Issues*, Vol. 62, No. 1, 63–79.
- Grinberg, I., Dawkins, M., Dawkins, M. P. ve Fullilove, C. (2005). Adolescents at risk for violence: an initial validation of the life challenges questionnaire and risk assessment index, *Adolescence*. 40(159), 573–99.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Hughes, G. (2005). *The Relationship between bullying and achievement; a study of related school and family factors*. Master Thesis, The Universty of Calgary, Alberta, Canada.
- Hurrer, M. (2007) Violence Against Children in School and Educational Settings. UNICEF/HQ06–0881 http://www.violencestudy.org/IMG/pdf/4_World_Report_on_Violence_againstChildren.pdf (26.02.2007).
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1–13.
- Klomek, A. B., Marrocco F., Kleinman, M., Schonfeld, I. ve Gould J. M. (2007). Bullying, depression and suicidality in adolescents, *Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46(1), 40–49.
- Korkut, F. (2004). Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma, Ankara. Anı Yayıncılık
- Kristensen, S.M. ve Smith, P. K (2003). The Use of coping strategies by danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, inresponse to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479–88.
- Leach F. (2005). Learning to be violent; The role of the school in developing adolescent. *Gendered Behavior, Compare*. 33 (3), 385–400.
- Mino Tamaki (2006) *Ijime* (Bullying) in Japanese Schools: A Product of Japanese Education Based on Group Conformity Second Annual Rhizomes: Re-Visioning Boundaries Conference of The School of Languages and Comparative Cultural Studies, The University of Queensland. Erişim tarihi, 08.03.2007, http://eprint.uq.edu.au/archive/00004762/01/tm_rhiz.pdf
- Mizell-Christie, C. A. (2003). Bullying: The consequences of interparental discord and child's self concept, *Family Process*, 42 (2), 237–53.

- Nansel, T. ve Overpeck, N. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth, *JAMA*, 285, 16.
- Natvig, K. G., Albrektsen, G. ve Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying, *Journal of Health Psychology*, (4), 365–77.
- Okullarda Şiddetin Önlenmesi, Erişim Tarihi: 25.06.2006,
www.meb.gov.tr/duyurular/OkullardaSiddetinOnlenmesi/OkullardaSiddetinOnlenmesiBildirgesi.htm
- Olafsen, R. N. ve Viemerö, V. (2000). Bully/Victim problems and coping with stress in school among 10-to-12 year old pupils in Åland, Finland, *Aggressive Behavior*, 26, 57–65.
- Olweus, D. ve Mona E. S. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus / Bully Questionnaire, *Aggressive Behavior*, 29, 239–68.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program, *Journal of Child Psychol Psychiatry*, 35(7), 1171–90.
- Olweus, D. (1993). *Bullying At School: What We Know and What We Can Do?* Oxford: Blackwell.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165–76.
- Pepler J. D, Craig M. W, Jennifer, A., Connolly A.Y., McMaster, L. ve Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying, *Aggressive Behavior*, 32, 376–84.
- Perkins, H.J. ve Montford, C.R. (2005). The impact of violence on adolescents in schools: a case study on the role of school-based health centers, *Nursing Clinics North of America*, 40(4), 671–79.
- Pişkin, M. (2006). Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencilerarasındaki yaygınlığının incelenmesi. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuga Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, İstanbul.
- Rigby, K. ve Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools, *Pastoral Care in Education*, 23 (2), 10–16.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children, *Journal of Health Psychology*, 3(4), 465–76.
- Rigby, K. ve Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims, *Journal of Social Psychology*, 131, 615–27.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. ve Lagerspetz, K. (1999). Self evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268–78.
- Schwartz D, Dodge K. A., Petit G. S. ve Bates J. E. (1997). The Early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665–75.
- Sidelinger, D.E., Guerrero, A.P., Rodríguez-Frau, M. ve Mirabal-Colón, B. (2005). Training healthcare professionals in youth violence prevention: an overview. *American Journal of Preventive Medicine*, 29(5), 200–205.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 98–103.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. ve Slee, P. (1999). The nature of school bullying: A cross-national perspective. Florence, KY: Taylor & Francis/Routledge.
- Theriot, T.M., Dulmus, C. N., Sowers, M. K. ve Johnson, T.K. (2005). Factors relating to self-identification among bullying victims. *Children and Youth Services*, 27, 979–94.
- Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77–92.

SCHOOL BULLYING

Sevda ÖZDİNÇER ARSLAN*

Sevim SAVAŞER**

Abstract

School bullying must be considered and took into consideration as a crucial problem because of its effects on all the students including first of all victims and latter bullies. Bullying is a repetitive physical and psychological pressure application used by a powerful group or person over the less weak person and groups. . The bullying prevalence may vary according to the countries, cultures, age of the students and survey tool used in researchs. The bullying behaviour classified into two groups such as direct and indirect bullying. Generally boys experienced direct bullying whereas the girls experienced indirect bullying. Physical bullying is very common in lower grades and by the grades increases the verbal bullying increases as well. Bullying behaviour can be formed by characteristic features, peer group relations (involvement in gangs,etc.), the violence tendency, family and cultural features of the students as well as the school type, class size, the school environment and teachers attitudes related to the education milieu. School bullying seriously and negatively effect the academic achievement, physical and psychological health of the students that can continue during their whole lives. Thus, school bullying is an complex issue that must be paid attention by professionals such as school nurses, psychologists, psychological counselor and doctors. The implementation of effective bullying intervention attempts and determination of the causes of bullying at schools by a multi-disciplinar team can prevent students from damages occurred by bullying behaviours.

Key Words: School, bully, victim, students, school nurse, psychological counselor

* İstanbul University Florence Nightingale School of Nursing.

** Prof. Dr.; İstanbul University Florence Nightingale School of Nursing.

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU*

Özet

Tarihsel düşünme becerileri, tarih öğretimi aracılığıyla öğrencilere kazandırılması gereken en temel nitelikler arasında yer almaktadır. Kronolojik düşünme, tarihsel anlama-kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma becerileri, tarihsel problemler, analiz ve karar verme gibi niteliklerden oluşan bu beceriler, gelişmiş ülkelerin tarih müfredat programlarına girmiş durumdadır. Ancak ülkemizde tarih öğretimi incelendiği zaman, tarih öğretmenlerinin bir kısmının tarihsel düşünme becerilerini bilmedikleri ve bu becerileri öğrencilere istenilen düzeyde kazandıramadıkları anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel bir yaklaşım kullanılmış olup, veri toplama araçları açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış mülakattır. Çalışmanın evrenini Giresun ve Trabzon illerinde görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma 2005 yılında gerçekleştirilmiş olup, ankete 73, mülakata 20 tarih öğretmeni katılmıştır. Elde edilen bulguların ışığı altında çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin yarısından fazlasının tarihsel düşünme becerileri hakkında bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, tarihsel düşünme becerilerinin temel unsurlarından olan, kronolojik düşünme, tarihsel anlama-kavrama, tarihsel araştırma ve karar verme gibi unsurların hiçbir tarih öğretmeni tarafından bilinemediği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Tarih öğretimi, tarihsel düşünme, öğretmen görüşleri

Giriş

Tarihsel düşünme becerileri günümüz tarih öğretiminin öğrencilere kazandırması gereken en temel katkıları arasında yer almaktadır. Geçmiş 19. yüzyıla dayanan (Drake ve Nelson, 2005) bu beceriler, tarih öğretimi sonucu öğrenilmesi gereken bir dizi mantıklı düşünme becerisinden ibarettir. Başka bir deyişle tarihsel düşünme, tarihsel muhakeme ve mantıklı düşünmedir (http://en.wikipedia.org/wiki/Historical_thinking). Tarihsel muhakeme ve mantıklı düşünme ise, geçmiş öğrenirken, geçmişin üzerine dayandığı olaylar arasındaki ilişkinin mantık süzgecinden geçirilmesi ve tarihi olayları değerlendirirken tarihinin kullanmış olduğu yöntemleri ve bu yöntemlere dayalı olarak bilginin nasıl üretildiğini görmek ve anlamaktır.

Tarihsel düşünme becerilerinin teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerdeki tarih programlarına girmesi, II. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan tartışmalar

* Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Söğütü-Akçaabat-Trabzon.

sonucu olmuştur. Bu ülkelerden olan İngiltere’de, 1960’lı yıllarda tarih derslerinin okul programlarındaki yeri ve amacı tartışma konusu yapılmıştır. Bu çerçevede, tarih dersinin içeriğinin ne olması gerektiği, bu dersle öğrencilere ne tür nitelik ve becerilerin kazandırılması gerektiği gündemi işgal etmişti (Phillips, 1996; Husbands, 1996). Hatta bu dönemde İngiltere’de tarihin okullarda bir ders olarak okutulup okutulmaması bile tartışma konusu yapılmıştı (Nichol, 1984).

1960’lı yılların sonunda tarihin neden öğretilmesi gerektiği üzerindeki tartışma ve araştırmalar, bu alanda yapılan bilimsel çalışmaları hızlandırmış ve tarih öğretiminin öğrencilere kazandıracağı bir dizi beceri ve niteliğin ortaya konmasına yol açmıştır. Bu çalışmaların ilki 1971 yılında Coltham ve Fines’in (1971) ortaya koymuş olduğu ‘Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları’* isimli çalışma olmuştur. Bu eser, tarih öğretimini ayrı bir disiplin olarak tanımlamış ve tarih öğretimiyle öğrencilere kazandırılacak bir dizi beceri ve yeteneği ortaya koymuştur. Bu beceri ve yeteneklerin bir kısmı şu şekildedir (Coltham ve Fines, 1971; Safran, 1994): sözcük edinme, referans becerileri, hafızaya yerleştirme, kavrama, çeviri, analiz, öteleme, sentez, yargı, değerlendirme ve iletişim becerileri.

Yukarıdaki eserin yayınlanmasının ardından, özellikle İngiltere’de, tarih öğretimine yönelik önemli projeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar neticesinde, 1980’lerden itibaren İngiltere’de tarih öğretiminin niteliği ve yapısı değişime uğramıştır. Bu değişim, daha ziyade öğrencilerin tarihsel kanıtları ve bilgileri sorgulaması üzerine dayanmıştır. Başka bir deyişle tarih dersleri, öğrencilere bilimsel düşünme becerilerini kazandıracak biçimde şekillendirilmiş ve öğretim etkinlikleri bu yönde yürütülmüştür.

Modern tarih öğretiminin öncü ülkelerinden olan İngiltere’de, İngiliz tarih öğretim programı incelendiği zaman, programda erişilmesi gereken genel hedeflerin öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini kazandıracak şekilde yapılandırıldığı görülür. İngiltere’de öğrencilerin tarih dersleri aracılığıyla ulaşmaları gereken genel hedefler aşağıdaki gibidir; (<http://www.ncaction.org.uk/subjects/history/levels.htm>):

- Kronolojik anlama (chronological understanding)
- Geçmişteki değişim, insan ve olayları anlama ve bilme (knowledge and understanding of events, people and changes in the past)
- Tarihsel yorum (historical interpretations)
- Tarihsel soruşturma, araştırma (historical enquiry)
- Organizasyon ve iletişim (organisation and communication)

İki binli yıllarda tarih öğretimi uluslararası kuruluşların da ilgi alanına girmiştir. Bu kuruluşların en önde gelenlerinden biri Avrupa Birliği olup, birlik tarih öğretimiyle yakından ilgilenmektedir. Çok kültürlü ve demokratik bir toplumsal yapının tarihsel bilgi ile desteklenmesi gerektiğine inanan Avrupa Birliği, bu amaca

* Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları isimli eser, Mustafa Safran tarafından özetlenerek Türkçeye çevrilmiştir. Bkz. Safran, M. (1994) “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları”, Belleten, C:LVII, Sayı 220, s. 827-842.

ulaşabilmek için, tarihsel bilgi ve süreçlerin nesnel ve duygusallıktan uzak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Koulouri, 2000 aktaran Safran, 2006a). Tarih nesnel ve duygusallıktan uzak bir anlayışla değerlendirilmesi ise, analitik ve bilimsel düşünme becerilerine dayalı olan tarihsel düşünme becerilerinin öğretimi zorunlu kılmaktadır.

Tarih öğretiminde düşünme becerilerinin öğretim programlarına girdiği diğer bir ülke ise ABD'dir. Bu ülkede Tarih Öğretimi Ulusal Merkezi'nin (The National Center for History) 5-12 yaş arası öğrenciler için hazırlanmış olduğu program incelendiği zaman, öğrencilerin tarih öğretimi aracılığıyla kazanması gereken bir dizi tarihsel düşünme becerisinin olduğu görülür (<http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12.html>; Drake ve Nelson, 2005): İngiliz tarih öğretim programının genel hedeflerine benzer olan tarihsel düşünme becerileri aşağıdaki gibidir (<http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12.html>):

Kronolojik düşünme (chronological thinking):

Kronolojik düşünme, geçmişten bugüne tarihlendirmenin nasıl yapıldığını bilmenin yanında, kronolojiyle ilgili zaman, değişim, süreklilik ve vb. kavramları da bilmeyi ve kullanabilmeyi gerekli kılmaktadır. Bu düşünme becerisi, tarihsel olayları mantıklı bir biçimde değerlendirebilmek için bizlere yardımcı olan önemli unsurlardan birisidir. Kronolojik düşünme aracılığıyla, geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki fark sağlıklı bir biçimde ayırt edilebilmekte ve geçmiş daha anlamlı hale gelmektedir.

Tarihsel anlama kavrama (historical comprehension):

Geçmişin derinlemesine ve her yönüyle öğrenilmesi esasına dayanır. Bu çerçevede, öğrenilmesi amaçlanan konu çerçevesinde, geçmişe ait olgu, terim, kavram ve teoriler arasındaki ilişkileri anlamayı gerektirir.

Tarihsel analiz ve yorum (historical analysis and interpretation):

Geçmişe ait bilgiler, bize tarih ders kitaplarında sunulduğu gibi açık ve net değildir. Tarihi geçmişini anlamaya çalışırken pek çok farklı yazılı ve yazılı olmayan materyalin önce güvenilir olup olmadığını test etmekte ve daha sonra bu malzemelere dayalı olarak geçmişini analiz ederek yorumlamaktadır. Bu yorumlar toplumdan topluma ve tarihten tariheye değişiklik gösterebilmektedir. Tarihsel yorum ve analiz, tarihçilerin geçmişini farklı yorumlama nedenlerini anlamayı gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede tarihsel bilgilerin analiz ve yorumu aşamasında, tarihsel bilgiyi hazırlayan yazar ve sunduğu kanıtlar da incelenmelidir. Buna ilaveten, tarihsel olgu ve genellemeler arasındaki fark yanında, objektif ve sübjektif genellemeler de ayırt edilebilmelidir. Ayrıca, geçmişe ait olgu, terim, kavram, teori ve kavramlar arasındaki ilişkiler de net bir biçimde ortaya konmalıdır.

Tarihsel araştırma becerileri (historical research skills):

Geçmiş öğrenmenin en iyi yollarından birisi, bizzat araştırarak ve bu araştırmaya dayalı olarak geçmişini yazarak öğrenmektir. Bu çerçevede, geçmişe ait bir problem ortaya konmalı, bu problemle ilgili hipotezler geliştirilmeli, bu hipotez test edilmeli ve sonuçta gidilmelidir. Tüm bu süreç çerçevesinde öğrenciler, tarihsel araştırma becerilerini kazanabilmektedirler. Başka bir deyişle öğrenciler tarihçilerin bilim yaparken kullandığı yöntemi kullanarak geçmişini öğrenmektedirler.

Tarihsel konular, analiz ve karar verme (historical issues--analysis and decision-making):

Geçmiş, insanoğlunun aldığı kararlar ve bu kararların sonucunda meydana gelen olaylardan oluşur. Tarihi öğrenebilmek için, geçmişte meydana gelen olaylar, nedenleri, sonuçları ve farklı bakış açıları incelenmelidir. Bu çerçevede, geçmişteki insanların problemleri, aldıkları kararlar, bu kararları etkileyen faktörler, alınan kararların sonuçları da değerlendirilmelidir. Buna ilaveten, geçmişte alınan kararlardaki yanlışlar ve sonuçları da incelenmeli ve bu sonuçlardan dersler alınmalıdır.

Yukarıda sıralanan tarihsel düşünme becerilerinin tarih dersleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılabilmesi için uygun strateji ve yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu çerçevede kullanılması gereken stratejiler, öğrencileri aktif ve üretken kılacak olan araştırma-inceleme ve buluş yoluyla öğrenmeye dayalı öğretim stratejileridir. Bu öğretim stratejileri çerçevesinde, problem çözme, beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, örnek olay ve gezi gözlem gibi yöntemler kullanılabilir.

Ülkemizde tarih öğretimi alanında yapılanlar incelendiği zaman, alanın pek çok problemle karşı karşıya olduğu görülür. Bu çalışma ve gözlemlere dayalı olarak, bazı eğitim kurumlarında tarih öğretiminin, öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde olmadığı, olgulara dayalı, öğretmen merkezli ve gelenekçi bir anlayışla öğretildiği iddia edilmektedir (Paksoy, 1997; Özbaran, 1998, Tuncay, 1998, Tekeli, 1998a, Tekeli, 1998b, Güler, 2005; Demircioğlu, 2005, Demircioğlu, 2006). Ülkemizde tarih öğretimine yönelik eleştirilere eklenmesi gereken diğer iki husus ise, tarihsel düşünme becerilerinin istenilen düzeyde ülkemiz öğrencilerine kazandırılmaması ve bu alanda yeterli bilimsel çalışmanın olmamasıdır.

Mevcut çalışmalar incelendiğinde, tarihsel düşünme becerilerini doğrudan konu edinen araştırmaların olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak, tarih öğretiminin değişik alanlarında çalışmalar yürüten bazı araştırmacılar, eserlerinde düşünme becerilerinden bahsetmişlerdir. Örneğin Dilek (2001), 'Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi' isimli eserinde, tarihsel düşünceden bahsetmiş ve tarihsel düşüncenin önemini vurgulamıştır. Doğrudan tarihsel düşünme becerileriyle ilgili olmasa da Köksal'ın (2002) tarih öğretimi ve eleştirel düşünme becerileriyle ilgili olan çalışması dikkate değerdir. Buna ilaveten Safran'ın (2006b) 'Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir' isimli çalışmasında tarih öğretiminde eleştirel düşünmeden bahsettiği görülmektedir.

Tarihsel düşünme becerileri açısından tarih müfredat programımız incelendiği zaman, programda doğrudan tarihsel düşünme becerileri adı altında bilgilerin bulunmadığı görülmektedir (MEB, 1993). Buna karşın, programın genel amaçları arasında fikirleri sorgulama, görelilik mefhumunu kavratma, tenkit zihniyetini kazandırma, yeni araştırma metodlarını kazandırma, öğrencilere zaman şuuru kazandırmak gibi genel ifadelerin olduğu görülmektedir. Buna karşın programda, bu genel amaçların önemi ve nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili olarak bilgi bulunmamaktadır.

Tarihsel düşünme becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılabilmesi için, tarih öğretiminin aktif ve öğrencilere bilimsel bakış açısını kazandıracak şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, tarihçilerin tarih bilimini yaparken kullandıkları yöntem ve yaklaşımların tarih öğretim sürecinde kullanılması gerekmektedir (Demircioğlu, 2005). Cooper'a (1992, s.11) göre, öğrencilerin geçmişi sağlıklı bir

biçimde öğrenebilmeleri, tarihçilerin kullandığı yöntemleri bilmeyi ve kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Başka bir deyişle tarihi öğrenmek, tarihsel kanıtların nasıl incelendiğini, sorgulandığını, yorumlandığını ve tarihsel bilginin nasıl üretildiğini anlamaktan geçmektedir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, lise öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- 1- Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri hakkındaki bilgi ve düşünceleri nelerdir?
- 2- Tarih öğretmenleri derslerinde tarihsel düşünme becerilerini ne düzeyde kullanmaktadırlar?

Yöntem

Bu çalışmada araştırma sorularının cevaplarını ortaya koymak amacıyla nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Bu çerçevede veriler, açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla elde edilmiştir. Nitel yolla elde edilecek veriler araştırılan konu hakkında daha derinlemesine ve detaylı bilgi vereceği için, çalışmada nitel bir yaklaşım kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın evrenini, Trabzon ve Giresun illerinde görev yapan yaklaşık 150 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evren içinden, Trabzon ve Giresun il merkezi ve merkeze yakın ilçelerdeki liselerde görev yapan tarih öğretmenleri örnekleme meydana getirmiştir. Bu örneklemin evreni temsil gücüne sahip olduğu düşünülmektedir. 2005 yılında yürütülen araştırmada, rastgele seçilen 73 tarih öğretmeni, açık uçlu sorulardan oluşan anketi doldürmüşlardır. Anket çalışmasına Trabzon ilinden katılan öğretmenler arasından rastgele seçilen 20 öğretmen ise, mülakat çalışmasına katılmışlardır. Anket çalışmasına katılan bireyler arasından mülakat çalışmasına katılacak bireylerin seçilmesi desteklenmektedir (Verma ve Malik, 1999). Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri şu şekildedir: 0-5 yıl (%12.3), 6-10 yıl (%15), 11-15 yıl (%35.6), 16-20 yıl (%19.1), 21-25 yıl (%9.5), 25 yıl üzeri (%8.2).

Veri kaynakları

Bu çalışmada ilk veri toplama aracı, açık uçlu sorulardan oluşan bir ankettir. Nitel bir anlayışla oluşturulan anketteki sorular açık uçlu olup, öğretmenlerin fikir ve görüşlerini derinlemesine ortaya koyacak şekilde hazırlanmıştır. Anketteki açık uçlu sorularla elde edilen veriler içerik analizi anlayışıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı, yarı yapılandırılmış mülakattır. Araştırılan problemle ilgili bilgi ve bilgilerin yüz yüze toplandığı bir araç olan mülakat, araştırmacılara bir dizi avantaj sağlamaktadır. Sproull'a (1988) göre mülakatın sağlayacağı yararların bir kısmı şu şekildedir:

- Bilgi doğrudan görüşme yapılan kişilerden elde edilir.
- Araştırmacıya görüşme esnasında ilave sorular sorma şansı sağlar.

◆ İsmail Hakkı Demircioğlu

- Görüşme yapılan kişinin fikirlerine açıklık getirilme şansı vardır.
- Karmaşık bilgilerin açıklık getirilme imkânı sağlar.

Çalışmanın veri toplama araçları olan anket ve mülakat formları, araştırma sorularının ışığı altında geliştirilmiş olup, her iki ölçme aracında aynı sorular kullanılmıştır. Bu çerçevede, sorular hazırlanırken alanla ilgili literatüre ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Buna ilaveten, soruların hazırlanması aşamasında araştırmacı, yönlendirici sorular hazırlamaktan kaçınarak, soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat etmiştir. Ölçme aracındaki bu özellikler, bir araştırmacının sağlıklı veriler elde etmesi açısından önemlidir.

Verilerin toplanması

Mülakat ve anket formlarının oluşturulmasının ardından, bu veri toplama araçlarıyla ilgili pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Asıl çalışma gerçekleştirilmeden önce yürütülen pilot çalışmayla, ölçme araçlarında bulunabilecek hatalar ve eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. 10 tarih öğretmenleriyle yürütülen pilot çalışma neticesinde, öğretmenlerin tavsiyeleri üzerine sorular üzerinde küçük düzeltmeler yapılmıştır.

Pilot çalışmanın ardından veriler, 2005 yılının Kasım ve Aralık aylarında toplanmıştır. Anket çalışmasını takiben, Aralık 2005’de mülakat çalışmaları yürütülmüştür. Mülakatlar öncesinde, öğretmenlere çalışma hakkında bilgiler verilmiş ve elde edilen verilerin tamamen bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağı vurgulanarak, sıcak bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Mülakatlar esnasında veriler teyp kullanılarak elde edilmiştir.

Açık uçlu sorulardan oluşan anketlere verilen cevapların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Açık uçlu anket sorularının analizinde aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir: Öncelikli olarak açık uçlu sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş ve elde edilen veriler kategorilere ayrılmıştır. Ardından elde edilen bu yazılı veriler, SPSS programında analiz edilmiştir.

Çalışmanın ikinci veri toplama aracı olan yarı-yapılandırılmış mülakatın analizinde ise, araştırmacı, görüşmeleri dinleyerek yazıya aktarmıştır ve ardından veriler özetlenerek kategorilere ayrılmıştır.

Güvenirlilik

Bilimsel bir çalışma aracılığıyla elde edilen verilerin sağlıklı olup olmaması, elde edilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliğine bağlıdır. Bu çalışmada geçerliliği ve güvenilirliği arttırmak amacıyla yazar aşağıdaki yolu takip etmiştir. İlk olarak araştırmacı, aynı konuyla ilgili olarak iki farklı ölçme aracı kullanmıştır. İkinci aşamada, anket ve mülakat soruları ilgili literatürün ışığı altında oluşturulmuştur. Üçüncü olarak, iki ölçme aracıyla ilgili tarih öğretmenleriyle pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Son olarak anket ve mülakatlardan elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin, tarihsel düşünme becerileri hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu çerçevede, açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı-yapılandırılmış mülakat aracılığıyla, öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerine yönelik almış oldukları eğitim, bu beceriler hakkındaki bilgi düzeyleri ve tarihsel düşünme becerilerine derslerinde ne kadar yer

verdikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tarih öğretmenlerinin yetiştirilmesi aşamasında, aday öğretmenlere öğretilmesi gereken en temel bilgilerin başında, bu derslerde öğrencilere kazandırılabilen tarihsel düşünme becerileri gelmektedir. Öğrencilere kazandırılması gereken tarihsel düşünme becerileri hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmamaları durumunda, bu dersler isim, sayı ve rakamların öğretildiği dersler olmaktan öteye gidemeyecektir. Bu bağlamda, anket çalışmasına katılan tarih öğretmenlerine, tarihsel düşünme becerileriyle ilgili olarak herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Bu soruya cevap veren 73 öğretmen adayından sadece 12'si (%16.4) bu konuda eğitim aldıklarını belirtmiştir. Bu 12 (%16.4) öğretmenin verdikleri cevaplar incelendiği zaman, sadece 5 (%6.8) öğretmenin tarihsel düşünme becerilerine yönelik almış oldukları eğitimi yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlere sorulan diğer bir soru ise, öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileriyle ilgili olarak herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almadıklarıydı. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 6'sı (%8.2) bu konuda bir hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmiştir. Verilen cevaplardan anlaşıldığı üzere, öğretmenler kendilerine verilen hizmet içi eğitimin kalitesinden memnun olmadıkları anlaşılmaktadır.

Mülakat çalışmasına katılan tarih öğretmenlerine, tarihsel düşünme becerileriyle ilgili bir eğitim alıp almadıkları ve eğer böyle bir eğitim aldılarsa eğitimin niteliği hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. 20 öğretmenden 17'si, tarihsel düşünme becerileriyle alakalı bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Örneğin öğretmen A *"Bizim kuşak genel pedagojik dersleri aldı. Tarih öğretimine yönelik bir bilgi bize öğretilmedi. Eğitimle ilgili genel bilgiler yarım yamalak verildi"*. Bu görüşü destekleyen öğretmen C ise, *"Bizler tarihçi olarak yetiştik. İşin açıkçası, pedagojik yönümüz çok yeterli değil"* şeklinde fikrini beyan etmiştir. Tarihsel düşünme becerileriyle ilgili eğitim aldığını belirten öğretmen B ise, *"Doğrudan tarihsel düşünme becerileri bize öğretilmedi. Analiz, sentez, değerlendirme ve yorum gibi konulardan bahsedildi. Bu bilgileri tarihsel düşünme becerileri olarak söyleyebiliriz"* şeklinde görüş belirtmiştir. Mülakata katılan tarih öğretmenlerine sorulan diğer bir soru ise, tarihsel düşünme becerileriyle ilgili bir hizmet içi eğitim alıp almadıklarıydı. Bu soruya cevap veren 20 öğretmenden hiç biri, hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmiştir. Elde edilen verilere dayalı olarak, çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin, tarihsel düşünme becerileriyle ilgili gerek üniversite eğitimleri, gerekse öğretmenlik mesleğini icra ettikleri süreçte, tarihsel düşünme becerileriyle ilgili eğitim almadıkları anlaşılmaktadır.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinde kalitenin artırılmasının en önemli yollarından birisi, öğretmenlerin sorumlu oldukları alanın öğretimi konusunda yapılan bilimsel yayınları takip edip, bu çalışmaların sonuçlarını öğretim etkinliklerine yansıtmasıdır. Bu bağlamda anket çalışmasına katılan öğretmenlere, öğrencilere kazandırılacak tarihsel düşünme becerileriyle ilgili olarak herhangi bir eser okuyup okumadıkları sorulmuştur. 21 (%28.7) tarih öğretmeni bu konuyla ilgili eser ve eserler okuduklarını vurgularken, 35 (%47.9) öğretmen öğrencilere kazandırılacak tarihsel düşünme becerileriyle ilgili herhangi bir eser okumadıklarını belirtmiştir. Buna karşın 17 (%23.2) tarih öğretmeni bu soruyu cevaplandırmamıştır. Bu konuyla ilgili olarak mülakat çalışmasına katılan öğretmenlere, tarihsel düşünme becerileriyle ilgili olarak herhangi bir eser okuyup okumadıkları sorulduğunda, öğretmenlerin 5 tanesi bu konuyla ilgili eser okuduklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmen F *"Doğrudan tarihsel düşünme becerileriyle alakalı olmasa da Mustafa Safran'ın makalelerini okudum"*

şeklinde bir ifade kullanmıştır. Buna ilaveten öğretmen C *“Tarih öğretimiyle ilgili birkaç kaynak okudum. Bu eserlerde kısmen de olsa bu konuyla ilgili bilgi var”* biçiminde bir açıklama yapmıştır. Yukarıdaki bilgilerin ışığı altında, çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kendi alanlarının öğretimine yönelik olarak eser veya eserleri okumadıkları anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle tarih öğretmenlerimizin yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştiremedikleri görülmektedir.

Tarih öğretmenlerine sorulan diğer bir soru ise, tarih derslerinde öğrencilere kazandırılacak olan tarihsel düşünme becerilerinin neler olduğuydu. Bu soruyu 57 (%78) tarih öğretmeni cevaplandırmıştır. Verilen cevaplar [(geçmiş, bugün ve gelecek bağı kurma (27-%36.9), yorum yapma (19-%26), sebep-sonuç ilişkisi kurma (14-%19.1), mukayese-karşılaştırma (11-%15), analiz (11-%15)] incelendiği zaman, tarih öğretmenlerinin tamamının kronolojik düşünme, tarihsel araştırma becerileri, tarihsel düşünme ve tarihsel problemler gibi tarihsel düşünmenin temel unsurlarını bilmedikleri anlaşılmaktadır. Buna ilaveten, az sayıda tarih öğretmenin, yorum yapma, analiz ve problem çözme gibi tarihsel düşünme becerilerinin öğelerinden haberli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlere tarihsel düşünme becerileriyle ilgili görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Mülakat çalışmasına katılan 20 öğretmeninden 7’si bu konuda fikri olmadığını vurgularken, 13 öğretmen kendilerine göre tarihsel düşünme becerilerini açıklamışlardır. Bu öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerini yorum, mukayese ve geçmişle bugün arasında ilişki kurabilme diye tanımladıklarını görülmektedir. Örneğin öğretmen A *“Tarihsel düşünme becerileri analiz, sentez ve değerlendirmedir”* şeklinde görüşünü beyan etmiştir. Öğretmen B ise, *“Tarihsel düşünme muhakeme yapabilme ve geçmişle bugünü karşılaştırabilmedir”* cevabını vermiştir. Yukarıdaki cevapların ışığı altında, çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin önemli bir kısmının, günümüzde tarih öğretimiyle öğrencilere kazandırılması gereken tarihsel düşünme becerilerinden haberdar olmadıkları görülmektedir.

Lise tarih derslerinde, tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için, uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Başka bir deyişle, tarihsel düşünme becerilerini öğrencilere kazandıracak ve bu becerileri geliştirecek aktif ve öğrenci merkezli öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Bu bağlamda tarih öğretmenlerine, tarihsel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırırken, kullandığınız temel yöntem ve tekniklerin neler olduğu sorulmuştur. Ankete verilen cevaplar incelendiği zaman, frekansı en yüksek olan beş cevap şu şekildedir: soru-cevap (22-%30.1), anlatım (18-%24.6), tartışma (11-%15), beyin fırtınası (8-%10.9) ve drama (5-%6.8). Bu soruya mülakat çalışmasına katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiği zaman, öğretmenlerin ağırlıklı olarak soru-cevap (17), anlatım (16) ve tartışma (14) gibi öğretim etkinliklerini kullandıkları görülmektedir. Örneğin Öğretmen F *“Derslerimde ağırlıklı olarak soru-cevap yöntemini kullanmaktayım. Bu şekilde öğrenciler geçmişle bugünü daha kolay mukayese edebilmektedirler”*. Öğretmen D ise, *“Tartışma ve beyin fırtınası uyguluyorum. Tarihte muhakeme yapabilmek için bu iki yöntem gereklidir”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Yukarıdaki cevaplara dayalı olarak, çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun tarihsel düşünme becerilerini öğrencilere kazandıracak ve bu becerileri geliştirecek öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanmadıkları görülmektedir.

Tarih öğretmenlerine son olarak, tarihsel düşünme becerilerini öğrencilerinize kazandırırken karşılaştığınız temel problemler nelerdir şeklinde bir soru olmuştur.

Anket sorularına verilen cevaplar incelendiği zaman, frekansı en yüksek olan beş cevap şu şekildedir: ezber yapma (15-%20.5), kitap okumama (11-%15), tarih dersine olan ilgisizlik (11-%15), geçmişle bugün arasında bağ kuramama (9-%12.3) ve gündemi takip etmeme (7-%9.5). Aynı soruya verilen mülakat cevapları incelendiği zaman, öğretmenlerin karşılaştıkları temel problemlerin başında, tarih dersine olan ilgisizlik (17), ezber (15) ve geçmişle bugün arasında bağ kuramama (13) olduğu görülmektedir. Örneğin öğretmen G '*Bazı öğrencilerde tarih dersine karşı ilgisizlik var. Tarih dersini boş ve işe yaramaz bir ders olarak görüyorlar. Ondan dolayı tarihsel muhakemede ilgilerini pek çekmiyor*' şeklinde bir cevap vermiştir. Benzer bir cevap veren tarih öğretmeni H ise, görüşünü şu şekilde açıklamıştır: '*Üniversite Seçme Sınavından tarih dersinin etkisinin düşük olmasından dolayı öğrenciler bu derse karşı istenilen ilgiyi göstermemektedirler. Tarih ezber bir ders olarak görülmektedir*'. Yukarıdaki verilerin ışığı altında, tarih dersine karşı olan ilgisizlik ve dersin öğrenilmesi aşamasında yapılan ezberin tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında karşılaşılan iki temel problem olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri hakkındaki bilgi ve tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma sonucunda su neticelere ulaşılmıştır: Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının (%83.6), üniversite eğitimleri ve almış oldukları hizmet içi eğitimlerde tarihsel düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. Buna ilaveten, tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun (%73,1), öğrencilere kazandırılacak olan tarihsel düşünme becerileriyle ilgili bilimsel yayınları takip etmedikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen verilerin ışığı altında, beş temel tarihsel düşünme becerisinin hepsini bilen tarih öğretmeninin olmadığı görülmektedir. Sadece yirmi yedi (%63,1) tarih öğretmeni, tarihsel düşünme becerilerinin bir kısmı hakkında görüş belirtmiştir. Buna ilaveten, araştırmanın örneklemini oluşturan tarih öğretmenlerinin kronolojik düşünme, tarihsel anlama-kavrama, tarihsel araştırma ve karar verme becerileri gibi tarihsel düşünme becerilerinden haberdar olmadıkları anlaşılmaktadır.

Tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesinde kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikler açısından, tarih öğretmenlerinin yeterli bilgi ve deneyim sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, tarih öğretmenlerinin öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini kazandıracak ve onları aktif ve üretken kılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten, tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında karşılaşılan en temel iki problemin, tarih dersine karşı olan ilgisizlik ve ezber olduğu anlaşılmaktadır.

- Üniversitelerde tarih öğretmen adaylarına, tarihsel düşünme becerileri hakkında bilgi verilmelidir.
- Tarih öğretmenleri hizmet içi eğitimler aracılığıyla, tarihsel düşünme becerileri hakkında bilgilendirilmelidir.
- Üniversitelerde tarih öğretmen adaylarına, tarihsel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırırken kullanılabilecek öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin neler olduğu konusunda bilgi verilmelidir.

◆ İsmail Hakkı Demircioğlu

- Tarih öğretmenlerine tarihsel düşünme becerilerini kazandırırken kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikleri hakkında hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunda ülkemizde çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmalar desteklenmelidir.

Bu araştırmanın alana getirdiği katkılar aşağıdaki gibi sıralanabilir: Ülkemizde çok fazla bilinmeyen tarihsel düşünme becerileriyle ilgili yabancı literatür taranarak, tarih öğretimiyle ilgilenenlerin bilgisine sunulmuştur. Buna ek olarak, elde edilen verilerin ışığı altında, tarih öğretmenlerinin önemli bir kısmının, öğrencilere kazandırılması gereken tarihsel düşünme becerileri konusunda yeterli bilgi ve eğitimlerinin olmadığı anlaşılmıştır. İkinci olarak çalışma, öğrencilere kazandırılacak tarihsel düşünme becerileri ile ilgilenen program geliştiriciler, üniversite öğretim elemanları, tarih öğretmenleri ve araştırmacılara, yapacakları çalışmalarında yol gösterebilecek niteliktedir. Son olarak araştırma, ilgili literatür ve elde edilen verilere dayalı olarak, ülkemizdeki tarih öğretmenlerinin sahip olması gereken tarihsel düşünme becerileriyle ilgili bir dizi öneri getirmektedir.

Kaynakça

- Coltham, J. B. ve Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History*, London, The Historical Association.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History*, London, David Fulton Publishers.
- Dilek, D. (2001). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*, Ankara, Pegem A.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*, Ankara, Anı Yayıncılık
- Demircioğlu, İ. H. (2006). 'Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri' *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar, 4 (2), s. 153-162.
- Drake, D. F. and Nelson, R. L. (2005) *Engagement In Teaching History*, New Jersey, Pearson.
- Güler, İ. (2005). *Tarihin Toplumdaki İşlevi ve Öğretimi*, İstanbul, Elif Kitabevi.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Historical_thinking [Giriş Tarihi: 15\11\2006]
- <http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12.html> [Giriş Tarihi: 15\11\2006]
- <http://www.naction.org.uk/subjects/history/levels.htm> [Giriş Tarihi: 12\12\2006]
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching?*, Buckinham: Open University press
- Köksal, H. (2002). 'Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi' *Türk Yurdu*, Cilt 22, S. 175, ss. 87-90.
- MEB. (1993). *Tarih 1-2 Programları*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Nichol, J. (1984). *Teaching History*, London, Macmillan.
- Özbaran, S. (1998). 'Neden ve Nasıl Tarih?' *Bulunduğu Eser: S. Özbaran (Editör). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, (s. 25-33), İzmir, Dokuz Eylül Yayınları.
- Paksoy, A. (1997). *Tarihin Talihsizliği: Tarih Öğretimi ve Öneriler*, Ankara, Ürün Yayınları.
- Phillips, R. (1996). *The Origins, Creation and Implementation of History in the National Curriculum: A Study in Education Policy*. Unpublished Ph.D. Thesis, Wales, The University of Wales.
- Safran, M. (1994). "Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları", *Belleten*, C:LVII, S. 220, s.827-842.

Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri ◆

- Safran, M. (2006a). 'Avrupa Birliğinin Tarih Öğretimine İlişkin Önerilerinin Bilimsel Temelleri ve Sınırlılıkları' Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler, Ankara, Gazi Kitapevi, s. 191-206.
- Safran, M. (2006b) 'Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir' Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler, Ankara, Gazi Kitapevi, s. 19-26.
- Sproull, N. (1988). *Handbook of Research Methods*. London, UK: Scarecrow.
- Tekeli, İ. (1998a). 'Küreselleşen Dünyada Tarih Öğretiminin Amaçları Ne Olabilir' Bulunduğu Eser: S. Özbaran (Editör). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, (s. 35-43), İzmir, Dokuz Eylül Yayınları.
- Tekeli, İ. (1998b). Tarih Bilinici ve Gençlik, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tuncay, M. (1998). 'Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler' Bulunduğu Eser: S. Özbaran (Editör). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, (s. 55-57), İzmir, Dokuz Eylül Yayınları.
- Verma, G. K. and Mallick, K. (1999). *Researching Education*. London: Falmer Press

PERCEPTIONS OF HISTORY TEACHERS ABOUT HISTORICAL THINKING SKILLS

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU*

Abstract

Historical thinking skills that can be transferred to students by the teaching of history are important. These skills, which consist of chronological thinking, historical comprehension, historical analysis and interpretation, historical research skills and historical issues, analysis and decision-making are main objectives of history curriculum programme of some developed countries. However, in Turkey, it is clear that some of Turkish history teachers do not have enough knowledge concerning historical thinking skills and competent on how to transferred these skills to students. The main purpose of this study was to investigate Turkish history teachers' knowledge and attitudes towards historical thinking skills. A qualitative approach was used in this study in order to amass data in response to the research questions and the information itself was secured through a questionnaire that contained open-ended questions and semi structured interviews. In 2005, 73 history teachers answered the questionnaire and 20 history teachers participated in a semi-structured interview. In the light of the questionnaire and semi-structured interview findings it seems that more than half of the history teachers do not have knowledge regarding historical thinking skills.

Key Words: The teaching of history, historical thinking, teachers' perception.

* Associated Proffesor Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Social Sciences Teaching, Söğütlü-Akçaabat-Trabzon

İNGİLİZCE DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN ERİŞİSİ, DERSE KARŞI TUTUMLARINA VE ÖĞRENİLENLERİN KALICILIĞINA ETKİSİ

Gökhan BAŞ*

Özet

Bu çalışmanın amacı, İngilizce dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemine (Birleştirme-II) göre yapılandırılmış İngilizce öğretim atmosferiyle, geleneksel dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıf atmosferinin öğrenci erişisi, derse yönelik tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığını araştırmaktır. Araştırma 2007 – 2008 eğitim-öğretim yılında Konya / Meram Boruktolu İ.Ö. Okulu ile Şeyh Şamil İ.Ö. Okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplam 40 öğrenci iştirak etmiştir. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Buna ek olarak, işbirlikli öğrenme yöntemi temelli aktivitelerin öğrenci erişisi üzerinde önemli gelişmeler sağladığı kaydedilmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney ve klasik yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığına ilişkin puanları arasında anlamlı farklar gözlenmiş ve burada işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı öğrenme grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olarak ders yapılan sınıf başarısının ve İngilizce dersine karşı tutumunun, geleneksel yöntemlerle ders işlenen sınıfın başarı ve derse yönelik tutumundan çok daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İngilizce dersi, işbirlikli öğrenme yöntemi, İngilizce dersine yönelik tutum, “The Present Simple Tense” konusu

Giriş

Günümüzde, derse etkin ve aktif katılımın nasıl sağlanabileceği yönündeki tartışmalar süregelirken; öğrenme-öğretme sürecinde bu “etkin” katılımı destekleyecek nitelikte pek çok çağdaş yöntem ortaya çıkmıştır. Bu anlamda, ülkemizde son yıllarda popüler olma yolunda ilerleyen “işbirlikli öğrenme” de, bu çağdaş yöntemlerden bir tanesidir. Bu anlamda, Johnson, Johnson ve Holubec (1994), bu yöntemin, öğretimde meydana gelen bir “paradigma değişimi” olduğunu ifade etmektedir.

Günümüzde önemi ve uygulanması gittikçe artan işbirlikli öğrenme yöntemi literatürde değişik biçimlerde adlandırılmaktadır. Bu uygulama biçimi Açık göz (2000, 2005), Senemoğlu (2004), Saban (2004), Demirel (1998, 2005, 2006) ve Sünbül

* Şehit Şahin Yılmaz İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni, Niğde.

(1995, 1996, 2007) tarafından “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” (İDÖ) olarak adlandırılırken; Gömleksiz (1993), Delen (1998) ile Büyükkaragöz ve Çivi (1999) “Kubaşık Öğrenme” (KÖ) ifadesini kullanmışlardır. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildiği öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır (Christion, 1990).

İşbirlikli öğrenme eğitim alanında son zamanlarda ortaya çıkmış yeni bir yaklaşım değildir. İşbirlikli öğrenmenin tarihi oldukça eskidir (Ekinci, 2005). İşbirlikli öğrenme üzerine gerek ülkemizde, gerekse de uluslar arası alanda pek çok çalışma yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme ile ilgili ülkemizde ve yurtdışında, özellikle; Johnson ve Johnson (1977), Slavin (1988,1991), Açıköz (1993), Erdem (1993), Gömleksiz (1993, 1994), Gömleksiz ve Özyürek (1994), Pala (1995), Hayırsever (2002), Oral (2000), Colosi ve diğerleri (1992), Özder (1996), Özkal (2000), Sharan (1995), Sünbül (1995), Lazarowitz (1991), Lazarowitz ve diğerleri (1994, 1996), Gömleksiz ve Onur (2005), Hevedanlı, Oral ve Akbayın, (2005) gibi akademisyenlerin yapmış oldukları araştırmalar sayılabilir. İngilizce öğretiminde de işbirlikli öğrenmenin etkisini ortaya koymayı amaçlayan bazı çalışmalar yapılmış olup bu yöntemin, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır (Açıköz, 1990, 1997; Deen, 1991; McGuire, 1992; Pala, 1995; Aslandağ-Soylu, 2008).

İşbirliğine dayalı öğrenme kavramı günümüzde popüler olmasına rağmen, bu kavramın oluşumu oldukça eskilere dayanmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, uzun ve sistematik grup temelli, sosyal ilişkiler ağına dayalı, öğrenme psikolojisini ve grup tartışmalarını da göz önünde bulunduran tarihi eskilere giden bir yöntem olma özelliği göstermektedir.

1900'lü yılların ortalarında Amerika Birleşik Devletleri'nde bir kısım sosyal araştırmacı ve eğitimci değişik eğitim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmışlar ve özellikle bireysel, yarışmacı ve iş birliği halinde çalışma koşullarının öğrenme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. ABD'de *Minnesota Üniversitesi* akademisyenlerinden olan David W. Johnson ve Roger T. Johnson, uzun yıllardır konuya ilişkin pek çok araştırmanın yanında, üniversite bünyesinde “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Merkezi” (*Cooperative Learning Center*) isminde bir de araştırma merkezi kurmuşlardır. Merkez, öğrenciler arasındaki farklı etkileşim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırarak literatüre önemli katkılar sağlamaktadır (Yılmaz, 2001). 1970'li yıllara gelinceye kadar rasgele bir biçimde gelişigüzel kullanılan bu yöntem, 70'lerden sonra yapılandırılarak, öğrenme ve öğretme süreçlerine yansıtılmaya başlanmıştır. Günümüzde de bu yöntem, sanıldığı gibi aksine, gayet iyi yapılandırılmış sınıflarda ve usta öğretmenlerce kullanılan bir yöntem olma yolunda ilerlemektedir. Bunun yanında bu yöntemin, yalnızca öğrenme – öğretme süreçlerine değil, sınıf yönetimi gibi bir sürece de yansıtılmaya başlandığı yapılan çalışmalarda (Baş, 2009; Johnson, Johnson ve Smith, 1998; Millis ve Cottell, 1997; Özer, 1999; Sharan ve Sharan, 1990) gözlemlenmektedir.

Johnson ve Johnson (1993) işbirlikli öğrenme grupları kullanımının hem akademik hem de takım halinde çalışma becerisini aynı zamanda geliştirdiğini belirterek işbirlikli öğrenme gruplarının öğrencilere bazı özellikler de kazandırdığını belirtmektedirler. Bu özelliklerden bazıları şöyle özetlenebilir: İşbirlikli öğrenme yöntemi: (1) öğrencilerin problemleri ortaklaşa çözmek için değişik şekillerde öğrenilen zihin-

sel modelleri ortaklaşa kullandıkları, (2) işlemlerin ne kadar iyi uygulandığına ilişkin karşılıklı geri bildirim içinde oldukları, (3) öğrencilerin işlem ve beceriler iyice öğrenilinceye kadar sürekli pratik yapmaları için diğer arkadaşları tarafından sorumlu tutulabildikleri, (4) öğrenilen işlemleri geliştirmek için ihtiyaçları olan davranışları edinebildikleri, (5) grubun diğer üyeleri ile ortaklaşa bir kimlik oluşturabildikleri, (6) en başarılı grup üyelerini örnek alınacak davranış modelleri olarak gözlemleyebildikleri bir ortam sağlamaktadır. Ancak Johnson ve Johnson (1993), bütün bu olanakların işbirlikli öğrenme grubunda garanti edilemeyeceğini ve otomatik olarak oluşmadığını, buna karşı rekabete dayalı ve bireysel durumlarda ortaya çıkma ihtimalinin çok düşük olduğunu belirtmektedirler.

Grupla çalışma hayatı, topluluk biçiminde, grup biçiminde ve bireysel iş olarak görülür. İşbirliğine dayalı öğretimin en önemli özelliği ise, öğrencilerin “ortak bir amaç” doğrultusunda küçük gruplar (takımlar) halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım etme çalışmalarındır (Açıkgöz, 1992).

Yarışmacı öğrenmede, öğrenciler ya kazanmayı ya da kaybetmeyi kabullenirler. Bu öğrenme biçiminde diğer öğrenciler düşman gibi görülür (Gömleksiz, 1997). Yalnızca bir ya da birkaç öğrencinin kazanabileceği, amaca ulaşmak için öğrencilerin birbirini engellediği bir öğrenme biçimidir ve öğrenciler arasında sürekli bir karşılaştırma söz konusudur. Burada öğrenciler çok çalışıp diğer arkadaşlarından daha fazla doğru yaptıkları zaman başarılı olurlar. Yarışmacı öğretimde olumsuz bağımlılık vardır (Gömleksiz, 1997; Çelebi, 2006).

İşbirliğine dayalı öğrenme, adından da anlaşılacağı üzere, öğrenciler arasındaki “işbirliği” esasına dayanmaktadır. Bir diğer ifade ile bu yöntemle, rekabete dayalı ya da bireysel öğrenme en asgari düzeye indirgenmeye çalışılmaktadır (Johnson ve Johnson, 1993). Ancak, işbirliğine dayalı öğrenme, bütün bu olanaklarına rağmen, her zaman tam bir işbirliğinin olamayacağını ifade ederken; bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğretme – öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrenenlerden her birinin hem kendisi, hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst seviyeye getirmede istekli ve etkili olması beklenmektedir (Slavin, 1988). Yani, bu yöntem, genelde okullarda uygulanmakta olan bir küme çalışması yöntemi değildir. Bu anlamda, Açıkgöz’ün de (1992) açıkça ifade ettiği gibi, “her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir gerçek anlamda işbirlikli öğrenme uygulamaları için küme çalışmasının bazı ilkeler doğrultusunda yapılandırılması gereklidir” (s. 151). Johnson ve Johnson (1994), yaygın olarak düşünüldüğü gibi, öğrencilerin gruplar halinde çalışmasına dayanarak işbirlikli öğrenmenin bir küme çalışması olmadığını ifade etmektedir. Çünkü küme çalışmalarında öğrencilerin paylaştırılmış konulardan sadece kendi payına düşeni öğrendiği gözlenir. Bir grup öğrencinin aynı masada oturup kendi konularına çalışması, çalışırken de konuşmalarına izin veriliyor olması o çalışmanın işbirlikli öğrenme grubu olduğu anlamına gelmez. Çünkü bu tür bir grupta üyeler arasında amaca yönelik ortak bir bağlılık yoktur, gruptaki diğer bireylerin öğrenip öğrenmediği çok da önemli değildir. Bu anlamda grup çalışması da bireysel boyuta indirgenmiş olur. Gündül’e (2007, 10) göre, bireyin öğrenmesinde “sosyal etkileşimin” (işbirliğinin) önemine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrenmede yalnızca bireysel süreçler değil, bunun yanında paylaşılan ve sosyal etkileşimin olduğu süreçler de önem taşımaktadır. Yani, bireylerin gruba yapacağı “olumlu” yöndeki katkı önem arz etmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme modelinde grup üyeleri grubun bir bütün olduğunu bilir. Diğer bir anlatımla, burada üyeler arasında grubun

amacını gerçekleştirme yönelik *olumlu bir bağlılık* ve üyeler arasında da karşılıklı bir bağımlılık söz konusudur. Her üyenin diğer üyelere öğreteceği ve onlardan öğreneceği bir şeyler vardır. Başka bir deyişle, gruptaki her birey, gruptaki diğer bireylerin öğrenmelerinden, dolayısıyla başarı veya başarısızlıklarından sorumludur. Grup başarısı gruptaki tüm bireylere aittir. Hiçbir üyenin çaba harcamadan grup başarısından faydalanmasına izin verilmez (Johnson ve Johnson 1994'den aktaran; Gömleksiz ve Onur, 2005). Bu bakımdan, herhangi bir *işbirliğine dayalı öğrenme* programının başarısında üç temel öge bulunmaktadır (Slavin, 2003: 288):

1. Grup amaçlarına sahip olma
2. Bireysel sorumluluğu gerekli kılma
3. Başarı için eşit şansa sahip olma

Johnson ve Johnson (1993), öğrenme ortamlarını yarışmacı, bireysel ve işbirliğine dayalı olmak üzere üç temel kategoride ele almışlardır. Yarışmacı öğrenme ortamında, hedef en iyi olmaktır ve bu tür bir öğrenme ortamında bazıları kazanırken, bazıları da kaybeder. Bireysel öğrenme ortamında, öğrencinin tek başına çalışması söz konusudur. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamında ise, öğrencilerin ortak hedefler doğrultusunda, birlikte çalıştıkları bir yapı vardır. Bu öğrenme ortamında öğrenciler birlikte kazanırlar veya birlikte kaybederler. Yani, işbirlikli öğrenme yönteminde, "hepimiz birimiz, birimiz hepimiz içiniz" sözü taban bulmaktadır.

İşbirlikli öğrenme modeline göre, grup üyelerinin grubun bir bütün olduğunu, grubun başarısından ya da başarısızlığından her üyenin sorumlu olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Grup çalışmalarında farklı yetenekler, farklı bedensel gelişmeleri ve eğitim özgeçmişleri olan öğrenciler, birlikte çalışırken ortak bir amaca yönelmekte ve daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurmaktadır. Birbirlerini daha iyi tanıdıkça yapay engeller ortadan kalkmakta; bireyin başarısı grubun başarısına bağlı olduğundan grup üyeleri arkadaşlarının başarılı olmalarına sürekli katkı getirmektedir. Gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumlu olmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda öğrenciler arası yarışma yerine gruplar arası yarışma söz konusu olmaktadır. Bu uygulamalar öğrenciler arası güven duygusunu geliştirmektedir. İşbirlikli öğrenme modeli her öğrenciye yardım etme ve yardım alma şansını verirken öğrencilerin yüz yüze etkileşimde bulunmalarını da sağlamaktadır (Demirel, 1998). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin, bireysel yeteneklerini geliştiren, öğrenci-öğrenci etkileşimi, grup performansı üzerinde önemli düzeyde etkiler yaratan ve öğretim etkinliklerinin daha canlı ve renkli geçmesine, öğrencilerin daha iyi yetişmelerine olanak sağlayan bir yöntem olma özelliği göstermektedir (Özder, 1999).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde bazı teknikler kullanılmaktadır. Bunlar kısaca (Senemoğlu, 2004; Demirel, 1998, 2005, 2006):

1. Öğrenci takımları ve başarı bölümleri (ÖTBB)
2. Takım-Oyun-Turnuva (TOT)
3. İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon (İBOK)
4. Takım destekli bireyselleştirme (TDB)
5. Karşılıklı sorgulama (KS)
6. Birleştirme (Ayrılıp-Birleşme)
7. Birleştirme-II

İşbirliğine dayalı öğrenme modelinin temel ilkeleri ise şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 1998, 2005, 2006):

- Öğrenci grupları en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur. Öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleştirilir.
- Öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri öğrenmede önemli bir yer tutar.
- Öğrenciler arası yarışma yerine gruplar arası yarışma daha önemli kabul edilir.
- Başarı ya da başarısızlık bireylerden çok gruplara aittir.
- Bu yöntemin uygulanması ile bir sınıfta bulunan farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrenciler bütünleştirilir ve öğrenciler arasında dostluk duyguları artar.
- Öğrencilerin bilişsel yönlerinin yanı sıra, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

Yurt içinde, işbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan araştırmaların sayısı çok fazla olmamakla birlikte, mevcut araştırmalar da yine geleneksel öğrenme yöntem ile işbirlikli öğrenme yönteminin karşılaştırılması şeklindedir. İngilizce öğretimi ve işbirlikli öğrenme düzeyinde yapılmış araştırmaların sayısı ise oldukça azdır (Açıkgöz, 1991, 1994; Göleksiz ve Onur, 2005; Pala, 1995; Aslandağ-Soylu, 2008). Yurt içi ve yurt dışında, farklı öğrenim düzeyleri ve konu alanlarında yapılan araştırmaların ortak noktası şudur: İşbirlikli öğrenme yöntemi, geleneksel yöntemle göre akademik başarı yönünden olduğu gibi okula ve okul arkadaşlarına olan tutumlar açısından da daha başarılı ve etkilidir (Göleksiz ve Onur, 2005). Ülkemizde işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim okulları boyutunda İngilizce öğretiminde uygulaması ile çok fazla araştırma bulunamaması nedeniyle bu tür bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırma ile ilköğretim okullarında okutulan İngilizce derslerinin işbirlikli öğrenme yöntemi ile daha etkili, daha kalıcı ve daha eğlenceli bir ortamda nasıl işleneceğinin gösterilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın bu yöndeki çalışmalara da ışık tutacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin, İngilizce dersindeki erişilerini, öğrenilenlerin kalıcılığı ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir.

Denenceler

1. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun ünite sonundaki erişi düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.
2. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler arasında öğrenilenlerin kalıcılığı yönünden anlamlı fark vardır.
3. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutumları arasında anlamlı fark vardır.

Sayıtlılar

1. İngilizce dersinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test – son test olarak uygulanan erişiş testi öğrencilerin başarı düzeylerini yansıtmaktadır.
2. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken, kullanılan ölçütler yansızlık açısından yeterli düzeydedir.
3. Deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenler sonucu olumsuz yönde etkilemez.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2007–2008 Eğitim/Öğretim yılının II. Döneminde Konya'nın Boruktolu İlköğretim okulu ve Şeyh Şamil İlköğretim Okulunda 6. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşan bir deney ve bir de kontrol grubu ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden *Birleştirme-II* tekniği ile sınırlıdır.
3. Geleneksel yöntemler ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması yalnızca ilköğretim 6. sınıf İngilizce dersi "The Simple Present Tense" (geniş zaman) konusu ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu çalışmada deneysel desenlerden "denk olmayan kontrol gruplu ön test – son test deseni" kullanılmıştır (Karasar, 2005). Bu bölümde; çalışmanın modeli, denekler, veri toplama araçları, verilerin toplanıp-çözümlemesi üzerinde durulmuştur.

Denekler

Bu araştırma, 2007–2008 Eğitim/Öğretim yılı II. (Bahar) döneminde Konya'nın Boruktolu İlköğretim Okulu ve Şeyh Şamil İlköğretim Okuluna devam etmekte olan 6/A ve 6/B sınıflarında öğrenim gören toplam 40 öğrenci üzerinde yapılmıştır. *Random yöntemi* ile seçilen sınıflardan 6/A sınıfı "deney" (20 öğrenci), 6/B sınıfı ise "kontrol" (20 öğrenci) olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

a. Öğrenci Erişisinin Ölçülmesi

Yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranarak, çalıştırıcı tarafından hazırlanan İngilizce erişiş testi, çalışmaya başlanmadan önce "ön test", çalışmadan sonra da "son test" olarak kullanılmıştır. Bu erişiş testi ile öğrencilerin çalışmaya başlamadan önceki giriş düzeyleri belirlenmiş, sonrasında ise program tamamlandıktan sonra öğrencilerin kazandıkları davranışlar ölçülmüştür. 50 maddeden oluşan bu testte yer alan her bir doğru madde için 2 (iki) puan verilmiştir. Böylece testten elde edilecek en yüksek toplam puan 100 olarak belirlenmiştir.

Erişiş testi asıl çalışma grubuna uygulanmadan önce, geçerlik ve güvenilirlik analizi hesaplamaları için 70 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Erişiş testi için madde analizleri yapılmış, her bir maddenin güçlük ve ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır. Testin ortalama güçlüğü .54 olarak; testin güvenilirliği ise KR–20 formülü

kullanılarak, güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, eriş testi çeşitli okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin görüşüne de sunulmuş; test, bu görüşler çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen hesaplamalarda testin, “orta” güçlük derecesine sahip ve “güvenilir” bir test olduğu sonucuyla testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

b. Öğrenci Tutumlarının Ölçülmesi

İlgili kaynaklardan ve çeşitli okullarda görev yapmakta olan ilköğretim 6. sınıf İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak *tutum ölçeğinin* taslağı oluşturulmuştur. Bu taslak toplam 45 maddeden oluşmuştur. Bu şekilde oluşturulan araçta yer alan tutum ifadelerinin öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığını saptamak amacıyla 30 ilköğretim 6. sınıf öğretmenin incelemesine sunulmuştur. Öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda ve yapılan inceleme sonucunda araştırma için geliştirilen ölçeğin 30 (15'i olumlu, 15'i de olumsuz) maddeden oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Tutum ölçeği *Likert tipi* üçlü dereceleme sistemine göre geliştirilmiş olup ve her tutum ifadesi için "katılıyorum", "kararsızım" ve "katılmıyorum" düzeyleri kullanılmıştır. Ankette, “katılıyorum” cevabı verenler 3, “kararsızım” cevabı verenler 2 ve “katılmıyorum” cevabını verenler ise 1'er puan olarak değerlendirilmiştir. Olumsuz ifadelerde ise bunun tam tesri bir yöntem uygulanmıştır. Tutum ölçeği için aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00–1.66 arasındaki ortalama değerlerin "katılmıyorum", 1.67–2.33 arasında bulunanların "kararsızım" ve 2.34–3.00 arasındakilerin ise "katılıyorum" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 3 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Ölçeğin *Cronbach Alpha* iç tutarlılık kat sayısını hesaplamak için tutum ölçeği Konya Vali Necati Çetinkaya İlköğretim Okulu 6. sınıflarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan istatistikî hesaplamalar sonucunda ölçeğin *Cronbach Alpha* iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .86$ olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için geliştirilen ölçek, deney ve kontrol grubuna uygulama başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bilgisayar ortamında *SPSS 10.0 for Windows* paket programı ile çözümlenen veriler, *ortalama*, *t-testi* ve *Mann Whitney U* testinden yararlanılarak yorumlanmaya çalışılmış olup; anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Veriler analiz edilirken, *bağımsız gruplar t-testi*, *aritmetik ortalama*, *standart sapma*, *Mann Whitney U testi* gibi istatistikî hesaplamalar yapılmıştır.

Denel İşlem

Denel işleme başlanmadan önce, haftalık İngilizce ders planları oluşturulmuştur. Ders planları hazırlanırken, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 6. sınıf İngilizce ders müfredatında yer alan “*The Present Simple Tense*” konusu ve 6. sınıf İngilizce ders kitabı “*Quick Step*” temel alınmıştır. Konunun yapılandırılmasında ifade edilen “*The Present Simple Tense*” yapısı, bu yapının kullanım süreci ve kullanım alanları gibi genel özelliklerin olmasına dikkat edilmiştir. Bu süreci, deney grubuna *İşbirlikli*

◆ Gökhan Baş

Öğrenme Yöntemi ve Birleştirme-II tekniğinin yararları, amaçları ve kullanım süreci açıklanmıştır.

Deney grubuna Birleştirme-II tekniği uygulanmıştır. Gruplar 4'er kişiden oluşan toplam 5 gruptan meydana getirilmiştir. Grupların oluşturulması sürecinde, öğrencilerin cinsiyet ve başarı durumları göz önünde bulundurularak, grupların mümkün olduğunca "heterojen" bir yapıda olması için gayret sarf edilmiştir. Sınıftaki sıraların düzeni, işbirliğini geliştirmek amacı ile yüz yüze etkileşimi mümkün kılacak bir şekilde dizayn edilmiştir. Sıralar, grup üyelerinin birbirlerini rahat görebilecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu süreçten sonra, gruplar arasında görev taksimatı yapılmış olup; gruplardaki başkan, yazıcı, vb. görevliler belirlenmiştir. Öğrencilere, daha sonra, uygulama sonrasında başarılı olacak gruba verilecek ödüller tanıtılmış; bu şekilde öğrenenlerin uygulamaya daha şevkli ve istekli başlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı, sınıftaki öğrencilere uygulamada kullanılacak olan çeşitli materyalleri ve çalışma yapraklarını dağıtmıştır. Bu çalışma yapraklarında grup içi tartışmaları tetikleyecek çeşitli sorulara da yer verilmiştir. Öğrencilere uzmanlık yaprakları hazırlanarak dağıtılmış, bunlar arasında "uzmanlık grupları" oluşturularak, konuları derinlemesine tartışmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Gruplardaki öğrenciler, kendi konusu ile ilgili "uzmanlık gruplarını" ziyaret ederek, konuları derinlemesine öğrenme ve tartışmaya çalışmışlar, daha sonra, her grup üyesi tekrar kendi asıl grubuna dönerek, grup arkadaşlarına sorumlu oldukları konuyu anlatmışlardır. Takım arkadaşları tarafından her öğrenci kendi konusunun anlaşılıp-anlaşılmadığını görebilmek için sorular sormuş, yanlış anlamaları gidererek, eksik anlamaları tamamlamıştır. Bu arada, araştırmacı sınıf içerisinde gezinerek, dileyen gruplara ihtiyaç duyulan konu veya hususlarda rehberlik etmiş ve yardım sağlamıştır.

Kontrol grubundaki çalışmalarda ise, geleneksel öğretim materyalleri ve dil öğretimi yöntemleri (gramer-çeviri, tüm dilsel-işitsel, fiziksel-tepkisel yöntemler, vb.) kullanılmıştır. Öğretmen, konuyu anlatmış, öğrencileri dersten sonra ödevlendirmiştir. Öğretmen, ayrıca, ders anlatırken, tahtaya notlar almış, bunları ise öğrencilerden defterlerine geçmelerini istemiştir. Bunun yanında öğretmen, ders sonlarında öğrencilerin öğrendikleri konuları pekiştirmeleri için ders kitabından ve yardımcı kitaptan alışırtmalar vermiştir.

Denel işlem, 01 Nisan 2008 – 28 Nisan 2008 tarihleri arasında toplam 4 hafta boyunca, haftada 2 gün, toplam 16 ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. 16 ders saati sonunda, program başlamadan önce uygulanmış olan "ön test", öğrencilere "son test" olarak tekrar uygulanmıştır. Grup puanı en yüksek olan grup, sınıfın önünde ödüllendirilmiştir. Grup puanları, öğrenenlerin bireysel olarak elde ettikleri puanların toplanıp, ortalama grup puanını elde edilmesi yolu ile elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin bulgular ve bunlara ait yorumlara yer verilecektir.

I. Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi, "İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun ünite sonun-

daki erişim düzeyleri arasında anlamlı fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi “**The Present Simple Tense**” konusuna ilişkin erişim puanları karşılaştırılarak, aradaki farka bakılmıştır. Burada, öncelikle her iki grup öğrencilerinin son test puanları verilerek, bu sonuç yorumlanacak; arkasından ise, bu sonuçlar her iki grup için de ön test sonuçları ile karşılaştırılarak, yorumda bulunulacaktır. Bu sebeple, aşağıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarının puanlarına ilişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 1: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	79.9	18.5	19	317.000	3.14	.05
Kontrol	20	53.0	24.5				

*p< .05

Tablo 1’de de görüleceği üzere, deneklerin son test puanlarının 53.0 ile 79.9 arasında değiştiği görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında gözlenen bu fark ($t_{(19)} = 3.14, p < .05$), 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Deney işlem sonrasında, deney grubu puan ortalamasının ($\bar{X} = 79.9$), kontrol grubunun puanlarına ($\bar{X} = 53.0$) nazaran çok daha yüksek bir düzeyde olduğu saptanmıştır. Erişim son test puanlarına, ayrıca, Mann Whitney U-testi uygulanmış; bu test sonucunda da gruplar arasında anlamlı fark ($p < 0.01$) bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test erişim puanları karşılaştırıldığında ise, ortaya çıkan bu anlamlı ($p < .05$) fark daha rahat görülebilmektedir.

Tablo 2: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar (Ön test)	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	49.5	20.8	19	212.500	10.5	.05
Kontrol	20	47.5	20.9				

Gruplar (Son test)	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	79.9	18.5	19	317.000	3.14	.05
Kontrol	20	53.0	24.5				

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, deney grubunun puanları 49.5’den 79.9’a kadar manidar bir oranda artış gösterirken, ($p < .05$), kontrol grubunun puanları arasındaki 47.5 ve 53.0’lık bir puan artışının da manidar olmadığı t-testi ve yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna ($p > 0.05$) bakılarak görülebilmektedir. İşbirlikli öğrenme

◆ Gökhan Baş

yöntemi sonucunda, başarı puanları deney grubu lehine büyük bir artış gösterirken, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemlerin öğrenci başarısına çok fazla bir etkisinin olmadığı yapılan istatistikî çözümleme sonucunda anlaşılmıştır. Kontrol grubunda 47.5'den, 53.0'a kadar olan bir puan artışı "normal" olarak sayılabilir; çünkü nihayetinde, kontrol grubunda geleneksel yöntemler de olsa, ders işlenmiştir; bu yüzden, burada ifade edilen bu farkın olması anormal bir durum değildir.

Açıkgöz'ün (1990, 1991, 1994) ve Pala'nın (1995) İngilizce öğretimi konusunda yapmış olduğu araştırmalarda da, işbirlikli öğrenme konusunda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin birbirlerine öğreterek, birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olarak, ortak bir amaç etrafında çalışmış olmaları, öğrenci erişimi düzeyi üzerinde önemli olumlu etkilere sahiptir (Johnson ve Johnson, 1993; Christison, 1990). Dolayısıyla, bu araştırmada da uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin sonuçlarından hareketle, İngilizce dersinde "The Present Simple Tense" konusunda öğrenci başarısını artırmada önemli ve etkili bir yöntem olduğu savunulabilir.

II. Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci denencesi, "İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler arasında öğrenilenlerin kalıcılığı yönünden anlamlı fark vardır" şeklinde ifade edilmişti. Öğrenilenlerin kalıcılığını belirlemek için deney ve kontrol gruplarının puanları karşılaştırılarak, aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol gruplarına yapılan kalıcılık puanlarına dair t-testi ve Mann Whitney U-testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenilenlerin Kalıcılığına İlişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	76.2	13.8	38	366.500	5.95	.05
Kontrol	20	48.6	15.5				

*p< .05

Tablo 3'deki veriler analiz edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin erişimi testleri ortalamaları (Deney: $\bar{X} = 76.2$; Kontrol: $\bar{X} = 48.6$) arasında anlamlı bir fark ($t_{(38)} = 5.95$) vardır. Uygulanan Mann Whitney U-testinde de iki grup arasındaki fark çok anlamlı ($p < 0.01$) bulunmuştur. Buradan elde edilen sonuca göre, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundakilerin kalıcılığı sağlamaya yönelik ilişkin puanları, geleneksel yöntemle öğretim yapıla gruptakilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

III. Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmacının üçüncü denencesi, "İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutumları arasında anlamlı fark vardır" şeklinde ifade edilmişti. Aşağıda Tablo 4'de deney ve kontrol gruplarının ön tutumlarına ilişkin t-

testi ve Mann Whitney U-testi sonuçları, Tablo 5’de ise deney ve kontrol gruplarının son tutum puanlarına ilişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi sonuçları verilerek, elde edilen bulgular birbirleri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 4: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Tutum Puanlarına İlişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	1.85	0.671	38	207.000	-4.00	.05
Kontrol	20	1.80	0.616				

*p> .05

Tablo 4’deki veriler incelendiğinde, ön tutum puanlarının hesaplamaları sonucunda, her iki grup arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı (p> .05) yapılan t-testi ($t_{(38)} = -4.00$) ve Mann Whitney U-testi (p>=0.05) hesaplamaları sonucunda anlaşılmıştır. Ön tutum puanları doğrultusunda, her iki gruptaki öğrencilerin de İngilizce dersine yönelik olarak “kararsız” oldukları ifade edilebilir.

Tablo 5: 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Puanlarına İlişkin t-testi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	M-W U	t	p
Deney	20	2.60	0.503	38	308.000	-1.16	.05
Kontrol	20	2.00	0.459				

*p< .05

Tablo 5’deki verilere dayanarak, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik son tutum puanları $\bar{X} = 2.00$ ile $\bar{X} = 2.60$ arasında değişmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön tutum puanları ile karşılaştırıldığında, farkın deney grubu lehine arttığı; araştırmanın bu denencesinin kabul edildiği, yani, konu sonundaki uygulamaya göre öğrencilerin tutum puanları arasında gözlenen bu farkın ($t_{(38)} = -1.16$) 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonucun anlamlı olduğu, ayrıca, yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda da (p< 0.01) görülebilmektedir.

Bu sonuca dayanarak, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun tutum puanlarının, geleneksel yöntemlerle öğretim yapılan kontrol grubunun puanlarına göre daha da yükseldiği ifade edilebilir. Bu anlamda, işbirlikli öğrenme yönteminin (Birleştirme-II), öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını “olumlu” yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi sonunda, deney grubundaki öğrenenlerin konunun işlenişi ile ilgili olarak düşüncelerini ifade edebilecekleri söylenmiş; araştırmaya katılan deney grubu öğrenenlerinin görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmıştır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrenen tutumlarına olan “olumlu” etkisini pekiştirip, öğrenen yorumlarının destekleyici olabileceği hususu ile bazı öğrenen görüşlerine de araştırma kapsamında aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci A – “Arkadaşlarımızla beraber öğrenmek gerçekten çok güzeldi. Hiç sıkılmadan, kendimi baskı altında hissetmeden rahatça öğrendim”.

Öğrenci B – “İngilizce dersi artık en sevdiğim derslerdendir. Grupta rol alarak, herkesin birbirlerine bir şey anlatması, birbirinin öğrenmesinde sorumlu olması çok hoşuma gitti”.

Öğrenci C – “Bu konunun, geçen sene şimdi 7. sınıfta olan ablam çok zor olduğunu söylemişti. Ancak, böyle bir yöntemle konuyu hem çok rahatça, hem de çok zevkli bir şekilde öğrendim”.

Öğrenci D – “Benim en çok sevdiğim taraf, sıraların biçimiydi. Eskiden yalnızca yanumdaki arkadaşına anlayamadığım ir yeri soruyordum; bu yöntemle ise, hem kendi grubumdakilere bildiklerimi anlatıyor, hem de onlar bana anlayamadıklarımı öğretiyorlardı. Ayrıca, grupların yer değiştir-mesi de, öğrencilerin daha çok öğrenmesine yardımcı oldu”.

Öğrenci E – “Konuyu işlerken herkes çok eğlendi. Bu çalışmayı çok sevdim. Keşke, bütün diğer dersler de böyle işlense. Eskiden İngilizce dersleri çok sıkıcıydı. Öğretmen anlatır, biz dinlerdik. Ancak, şimdi bilgimizi biz kendimiz oluşturuyoruz”.

Öğrenci F – “Bu çalışmalarda, sınıfta çok fazla başarılı olmayan arkadaşlarımızın bile bir şeyler öğrendiğini gördük. Bu, gerçekten çok güzeldi. Öğrendiğimiz bu konuyu çok sevdim. Bu yapıyı artık rahatça kullanabiliyorum”.

Öğrenci G – “Bu uygulamadan çok zevk aldım. Çok hoşuma gitti. İngilizce dersi eskiden çok zor gelirdi bana; ama şimdi, bu ders en çok zevk aldığım derslerdendir. Herkesin karşılıklı olarak birbirlerine bir şeyler öğretmeye çalışması, çok etkileyiciydi. Konuyu öğrenmede hiç zorluk çekmedim”.

Yukarıda, deney grubunda görüşlerini bildiren öğrencilerin yazdıkları yazılardan rastgele seçilen öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin uygulanan yöntemden (işbirlikli öğrenme) gayet memnun oldukları, derse yönelik “olumlu” bir tutum geliştirdikleri, konuyu rahatça, sıkıntısız ve kolayca öğrendikleri, sıraların dizayn şekli, herkesin birbirinin öğrenmesinden sorumlu olma hususları gibi daha pek çok konudan büyük bir memnuniyet duydukları ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, erişileri ve kalıcılık düzeyleri üzerinde geleneksel yöntemlerle, *İşbirliğine Dayalı Öğrenme* (İDÖ) yönteminin etkilerini karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada, elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlar ifade edilebilir:

1. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi (Birleştirme-II) etkinliklerinin öğrenenlerin “*The Present Simple Tense*” konusu sonundaki erişi düzeyleri üzerinde, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemleri etkinliklerine göre daha olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

2. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi etkinliklerinin, öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki olumlu etkisi, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemleri etkinliklerine göre daha olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.
3. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi etkinliklerinin, öğrenenlerin öğretim süreci sonundaki tutumları üzerinde, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerine göre daha olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

İngilizce öğretimi sürecinde İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkililiği üzerine yapılan pek çok araştırmada da (Açıkgöz, 1990, 1994, 1997; Deen, 1991; Gömleksiz ve Onur, 2005; McGuire, 1992; Pala, 1995; Aslandağ-Soylu, 2008), yapılan bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara rastlanmıştır.

Araştırmada elde edilen yukarıdaki bulgular ışığında, aşağıdaki şu öneriler sunulabilir:

1. Araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile işlenen derste, öğrenenlerin erişiminin daha yüksek olduğu, derse karşı tutumlarının olumlu yönde arttığı ve dersten sonra öğrendiklerinin kalıcılığının yüksek oranda olduğu sonuçlarına varılmıştı. Buradan hareketle, öğretmenlerin derslerinde geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinden ziyade, işbirlikli öğrenme yöntemlerine daha fazla yer vermeleri önerilebilir.
2. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenenlerin rahatça, korkusuzca kolay öğrenmelerinden dolayı, bu yöntemin kullanımının diğer derslerde de yaygınlaştırılabileceği önerilebilir.
3. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrenenlerin sınıftaki yardımlaşma, işbirliği, sosyal beceri, atılganlık, vb. düzeylerine katkı sağladığından dolayı, derslerde kullanımına ağırlık verilmesi önerilebilir.
4. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, “sınıf yönetimi” alanında, öğretmene yardım etmesinden; olumlu ve “başarısızlığa endeksli olmayan bir sınıf atmosferi” oluşturmasından ve öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmesinden dolayı bu yöntemin kullanımına derslerde daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
5. Öğretmenlerin, bu yöntemi yalnızca derslerinde değil, diğer sosyal çalışmalarında da uygulayabilecekleri; bunun, sınıf atmosferine ve öğrencilerinin gerek psiko-sosyal, gerekse de bilişsel becerilerine katkı sağlaması açısından, bu yöntemin sıklıkla uygulanması ve kullanımı önerilmektedir.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1990). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Grupla Yarışma ve Bütün Sınıf Öğretimi Etkilerinin Yabancı Dil Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri". İnönü Üniversitesi. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Malatya.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1991). "Cooperative, Competitive and Traditional Activities in Foreign Language Achievement and Retention". **TESOL 25th Annual Convention and Exposition**. March 24-28, New York.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1994). "İşbirlikli Öğrenme ve Yabancı Dil Başarısı". **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7, 297-320.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama**. Uğurel Matbaası, Malatya.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1993). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. **I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. (25-28 Eylül 1990). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1997). **İşbirlikli Öğrenme, Grupla Yarışma Etkileri Bilişsel Süreçler ve Öğrenme Stratejileri**. Dokuz Eylül Üniversitesi. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu), İzmir.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2005). **Aktif Öğrenme**. (Sekizinci Baskı). Biliş Yayınları, İzmir.
- ASLANDAĞ-SOYLU, B. (2008). "İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi". Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde.
- BAŞ, G. (2009). "Sınıf Yönetiminde Çoklu Zekâ". **Eğitim Dergisi**. Mart, Sayı: 22
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve ÇİVİ, C. (1999). **Genel Öğretim Metotları**. Öz Eğitim Yayınları, Konya.
- CHRISTISON, M. A. (1990). "Cooperative Learning in the EFL Classroom". **English Language Teaching Forum**. October, 6-9.
- COLOSI, J.C. ve ZALES, C. R. (1992). "Jigsaw Cooperative Learning Improves Biology Lab Courses". **Bioscience**. 48(2), 118-124.
- DEEN, J. Y. (1991). "Comparing Interaction in a Cooperative Learning and Teacher-Centred Foreign Language Classroom". **I. T. L. Review of Applied Linguistics**. 93/94, 153-181.
- ÇELEBİ, C. (2006). "Yapılandırıcılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilimler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- DELEN, H. (1998). "Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilimler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- DEMİREL, Ö. (1998). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Kardeş Yayınları, Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2005). **Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya**. (Sekizinci Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2006). **Öğretme Sanatı: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. (Geliştirilmiş 10. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- EKİNCİ, N. (2005). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme". **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Ed.: Demirel, Ö.). (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERDEM, L. (1993). "The Difference Between Cooperative Learning Method and Traditional Method in Terms of Academic Achievement in Educational Sociology Course at Higher Education Level". Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- GÖMLEKSİZ, M. (1993). "Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiyeye Etkisi". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana.
- GÖMLEKSİZ, M. (1994). "Kubaşık Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutumlar ve Erişiyeye Üzerindeki Kalıcılığı". **I. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram-Uygulama-Araştırma Bildirileri**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 421-430, Adana.
- GÖMLEKSİZ, M. ve ÖZYÜREK, D. (1994). "Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Erişiyeye, Demokratik Tutumlara ve Benlik Saygısına Etkisi". **I. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram-Uygulama-Araştırma Bildirileri**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 476-493, Adana.
- GÖMLEKSİZ, M. (1997). **Kubaşık Öğrenme**. Baki Kitabevi, Adana.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve ONUR, E. (2005). "İngilizce Öğreniminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi (*Elazığ Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu Örneği*)". **Millî Eğitim**. Bahar. S. 166.
- GÜDÜL, F. (2007). "Oluşturmacı Yaklaşımda Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Bakış". Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde.
- HAYIRSEVER, F. (2002). "İlköğretim Okullarında Uygulanan Küme Çalışması Yönteminin Değerlendirilmesi". **Millî Eğitim**. Kış-Bahar. S. 153-154.
- HEVEDANLI, M., ORAL, B. ve AKBAYIN, H. (2005). "Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ve Tam Öğrenme Yöntemleri ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi". **Millî Eğitim**. S. 166.
- JOHNSON, D. W. and JOHNSON, T. J. (1974). "Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive or Individualistic". **Review of Educational Research**. S. 44, 213-340.
- JOHNSON, D. and JOHNSON, R. (1993). "What We Know About Cooperative Learning at the College Level. Cooperative Learning". <http://www2.emc.maricopa.edu/innovation/CCL>.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. ve HOLUBEC, E. J. (1994). **The New Circles of Learning: Cooperation in the classroom and School**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. and SMITH, K. (1998). **Active Learning: Cooperation in the College Classroom**. Edina, MN: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D. W. and JOHNSON, R. T. (2000). "How Can We Put Cooperative Learning Into Practice". **The Science Teacher**. 67(2).
- KARASAR, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler**. (On Beşinci Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- LAZAROWITZ, R. (1991). "Learning Biology Cooperatively: An Israeli Junior High School Study" <http://ipn.uni.kiel.de/projekte/esera/book/b132-aki.pdf> (05.06.2007)
- LAZAROWITZ, R., BAIRD, J. H. and BOWLDEN, V. (1996). "Teaching Biology in A Group Mastery Learning Mode: High School Students' Academic Achievement and Affective Outcomes.". **International Journal of Science Education**. 18(4), 447-462.
- LAZAROWITZ, R., HERTZLAZAROWITZ, R. and BAIRD, J. H. (1994). "Learning Science in a Cooperative Setting-Academic-Achievement and Affective Outcomes". **Journal of Research in Science Teaching**. 31(10), 1121-1131.
- McGUIRE, S. P. (1992). "An Application of Cooperative Learning to Teaching English as a Foreign Language in Japan". Minnesota University Graduate School of Education. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Minnesota.
- MILLIS, B. J. and COTTELL, P. G. (1997). **Cooperative Learning for Higher Education Faculty**. Oxford: Oxford University Press.

◆ Gökhan Baş

- ORAL, B. (2000). "Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişimleri, Dersle Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri". **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2 (19), 43-49.
- ÖZER, Ö. (1999). "İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- ÖZDER, H. (1996). "Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği". Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÖZKAL, N. (2000). "İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- PALA, A. (1995). "İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkililiği". Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- SABAN, A. (2004). **Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. (Üçüncü Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SHARAN, S. (1995). **Handbook of Cooperative Learning Methods**. London: Greenwood Press.
- SHARAN, Y. and SHARAN, S. (1990). "Group Investigation Expands Cooperative Learning". **Educational Leadership**. 47(4), 17 - 21.
- SENEMOĞLU, N. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretme: Kuramdan Uygulamaya**. (Dokuzuncu Baskı). Gazi Kitabevi, Ankara.
- SLAVIN, R. E. (1988). "When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?". **Psychological Bulletin**. 94(3), 429-445.
- SLAVIN, R. E. (1991). "Cooperative Learning and Group Contingencies". **Journal of Behavioral Education**. Vol.: 1, 105-115.
- SLAVIN, R. E. ve diğerleri. (1990). "Cooperative Learning Models for the 3 R's". **Educational Leadership**. January, 22-28.
- SLAVIN, R. E. (2003). "Does Cooperative Learning Increase Achievement?". **The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education**. (Eds.: Daniels, H. and Edwards, A.). Routledge, New York.
- SÜNBÜL, A. M. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Çizgi Kitabevi, Konya.
- SÜNBÜL, A. M. (1996). "İşbirliğine Dayalı Öğretim". **Eğitim ve Bilim Dergisi**. 20(102), 50-58.
- SÜNBÜL, A. M. (1995). "İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminde Kullanılan Değerlendirme Biçiminin Öğrencilerin Erişimi ve Tutumlarına Etkisi". Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- YILMAZ, A. (2001). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Metot". **Millî Eğitim**. Nisan-Mayıs-Haziran. S. 150.

THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON STUDENTS' ACHIEVEMENT, THEIR ATTITUDE TOWARDS THE LESSON AND THE MAINTENANCE LEVELS OF THEIR ACHIEVED KNOWLEDGE IN ENGLISH LESSONS

Gökhan BAŞ*

Abstract

The aim of the research was to investigate the effects of Cooperative learning-based teaching (Jigsaw-II) and classic foreign language-teaching environment on students' achievement, their attitude towards the lesson and the maintenance levels of their achieved knowledge in English lesson. The research was carried out in 2007 - 2008 education-instruction year in Boruktolu Secondary School and Şeyh Şamil Secondary School, Meram, Konya. Totally 40 students in two different classes in the 6th grade of these two schools participated in the study. The results of the research showed a significant difference between the attitude scores of the experiment group and the control group. It was also found out that the cooperative learning-based activities were more effective in the positive development of the students' attitudes. A significant difference was observed between the final grades of the experiment group and the control group and the between the scores of the maintenance levels of their achieved knowledge in both cases the former group was found out to be higher than the scores of the latter. At the end of the research, it is revealed that the students who are educated by the cooperative learning method are more successful and have a higher motivation than the students who are educated by the traditional foreign language methods.

Key Words: English lesson, cooperative learning method, attitude towards English lesson, "The Present Simple Tense" subject

* Şehit Şahin Yılmaz Primary School, English Teacher, Niğde.

FEN ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNDE BİLGİSAYARI BİR ÖĞRETİM ARACI OLARAK KULLANMADAKİ YETERLİK DÜŞÜNCELERİ

Özkan YILMAZ*

Özet

Sunulan çalışma, fen öğretmenlerinin bilgisayarını kullanabilme ve bilgisayar destekli fen öğretimindeki yeterlik düşüncelerinin tespit edilmesine yöneliktir. Çalışmada, Dursun (1998) tarafından geliştirilen yeterlik ölçeği kullanılarak; öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin ne kadarına sahip olduklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik testi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu test, Iğdır ili merkez ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim fen öğretmenlerine (Fizik, Kimya, Biyoloji, Fen Bilgisi) 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. Elde edilen bulgular SPSS paket programının 13.0 versiyonu ile analiz edilmiş ve betimleyici analiz kullanılmıştır. Değişkenler arasında fark olup olmadığı $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde bağımsız t-testi ve varyans analizi (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlarla ilgili bazı öneriler ileri sürülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli öğretim, fen öğretimi, öğretmen yeterlikleri

Giriş

Bilgi tüm ülkeler için ulusal bir kaynak niteliğindedir. Her ülke sahip olduğu bilgi doğrultusunda dünyada kendine yer edinir. Pek çok ülke değişen dünya ekonomisinde kendisine yer edinmek için fen eğitimine yatırım yapmaktadır. Bilgilerle hızlı bir şekilde ulaşılmasında ve organizasyonunda bilgisayar teknolojisinin önemli bir yere sahip olması bu teknolojinin fen eğitiminde öncelikli bir yerinin olmasını sağlamıştır (Ellis, 1984, 200).

Öğretim sürecinde amaç öğrencinin bir şeyi bir kere yapması değil, farklı ortamlarda bile öğrendiğini ortaya koyabilmesi gerekir (Alessi ve Trollip, 1985, 61). Öğretilecek ve öğrenilecek konular her geçen gün artış göstermektedir. Eğitim sisteminin aşırı derecede büyümesi, öğrenci sayısının hızla çoğalması, bilgi miktarının artması ve içeriğin karmaşıklaşması, öğretmen yetersizliği, bireysel kabiliyetler ve farklılıkların önem kazanması gibi nedenler, eğitimde bilgisayar kullanım ihtiyacını doğurmuştur (Vural, 2004, 190).

Bilgisayar destekli öğretim; bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine

* Arş. Gör.; Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi, Erzincan.

öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Uşun, 2004, 42). Sahip olduğu bu etkin özelliklerden dolayı bilgisayar dünyada hızla gelişen ve geliştirilen güçlü bir eğitim aracı olmaktadır (Clarke, 2001, 46).

Farklı alanlarda yapılan çalışmalarda; bilgisayar destekli öğretim faaliyetlerinin öğrenci başarısını, tutumunu, derse olan ilgisini, bilişsel ve duyuşsal davranışlarını destekler ve artırır yönde olduğu görülmüştür (Akı vd., 2005, 57; Aydoğdu, 2006, 80; Akpınar vd., 2005; Akçay vd., 2005, 103; Yiğit ve Akdeniz, 2003, 99; Hasselbring, 1986, 313; Yenice, 2003; Yenice vd., 2003, 152). Bu da göstermektedir ki eğitim faaliyetlerinde bilgisayar destekli öğretim etkin bir yere sahiptir.

Bilgisayar destekli öğretim sürecinde etkili bir öğrenmenin sağlanmasında gerekli teknolojik imkanların bulunması gerekmele birlikte, bu teknolojinin sınıf içerisinde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu konuda yeterli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bilgisayar destekli öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan üç temel faktör; donanım, yazılım ve öğretmen niteliğidir. Konuya öğretmen niteliği açısından bakacak olursak öğretme öğrenme sürecinde ilgili teknolojinin kullanımında ortaya çıkabilecek engellerden ya da eksiklerden birinin anlaşılması ve çözüme kavuşturulması önem taşıyacaktır.

Bu araştırma, yukarıda belirtilen sebeplere dayanarak, öğretmenlerin bilgisayarı bir eğitim aracı olarak kullanmadaki yeterlik düşüncelerinin belirlenmesinin, bilgisayar destekli öğretim faaliyetlerinin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli olduğu düşünülmüş; fen öğretmenlerinin, bilgisayar kullanımına ilişkin yeterlikleri, bilgisayarı bir öğretim aracı olarak kullanabilmesine ilişkin yeterlikleri, yeterlikler arasında yaş, cinsiyet, kıdem, bilgisayar eğitimi alma durumları ve Millî Eğitim Müdürlüğü kurslarına katılma değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma evrenini 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında Iğdır ili ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji, Fen Bilgisi) öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem olarak İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli 77 Fen Öğretmeninin alınması kararlaştırılmıştır. Bazı öğretmenler anketi dolduramamış ya da eksik bırakmıştır. Bu nedenle, çalışmada uygulanan 65 anket geçerli sayılmıştır.

Gerekli izin alınarak Dursun'un (1998), Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması çalışmasında kullandığı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin bir bölümü kullanılmıştır. Ölçekte likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Hazırlanan anket formunda birinci bölümde demografik özellikler, ikinci ve üçüncü bölümde ilgili kişinin çalışmasından alınan Bilgisayara İlişkin Yeterlikler ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Yeterlikleri ölçeği maddeler yer almaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bu ölçek için bir güvenilirlik katsayısı verilmediği için anket bu haliyle 30 Fen Öğretmenine uygulanmış, elde edilen verilere güvenilirlik testi uygulanmış, Cronbach Alpha 0,96 olarak hesaplanmıştır.

◆ Özkan Yılmaz

Elde edilen veriler spss 13.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin çözüm- lenmesinde frekans (f), yüzde (%), bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < 0,05$ alınmıştır.

Bulgular

Fen öğretmenlerinin öğretim sürecinde bilgisayarı bir öğretim aracı olarak kullanmadaki yeterlik düşüncelerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Cinsiyetleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	28	43,1
Erkek	37	56,9
Toplam	65	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,1’i kadın, %56,9’u erkektir. Yaklaşık olarak öğretmenlerin yarısının erkek yarısının da kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Yaşları

	Frekans (f)	Yüzde (%)
21-25	11	16,9
26-30	27	41,5
31-35	5	7,7
36-40	5	7,7
41-45	9	13,8
46+	8	12,3
Toplam	65	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %58,4’nü 21-30 yaş arası oluştur- maktadır. Genç öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Geriye kalan öğret- menler orta ve üzeri yaşlardadır.

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %47,7’sini Fen Bilgisi Branşı oluştur- maktadır. Bu oran yaklaşık olarak diğer üç branşın toplamı kadardır. İlköğretim okul sayısının daha fazla olmasına bağlı olarak Fen Bilgisi öğretmeni sayısının fazla olma- sı beklenir.

Tablo 3. Öğretmen Branşları

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilgisi	31	47,7
Fizik	10	15,4
Kimya	8	12,3
Biyoloji	16	24,6
Toplam	65	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin %55,4'ünü mesleğe yeni başlayanlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yaşça genç olması ile birlikte kıdem yıllarının da az olması beklenen durumdur.

Tablo 4. Öğretmen Kıdem Yılları

	Frekans (f)	Yüzde (%)
5 yıldan az	36	55,4
6-10	6	9,2
11-15	9	13,8
16-20	4	6,2
21+	10	15,4
Toplam	65	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin %20'si lisans eğitiminde, %18,5'i kendi çabalarıyla, %21,5'i lisans öğrenimi ve kendi çabaları sonucu bilgisayarı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kendi çabamla öğrendim ifadesinin geçtiği yerlere bakacak olursak, öğretmenlerin bilgisayarı öğrenme kendi çabalarının önemli olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Öğretmenlerin Bilgisayarla İlgili Aldıkları Eğitimler

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim almamış	6	9,2
Lisans öğreniminde	13	20,0
Ücretli kurslar	4	6,2
Kendi çabamla	12	18,5
Özel kurs ve kendi çabam	6	9,2
Lisans öğrenimimde ve kendi çabam	14	21,5
Lisans öğrenimimde ve özel kurs	5	7,7
Lisans öğrenimim, özel kurs ve kendi çabam	5	7,7
Toplam	65	100,0

◆ Özkan Yılmaz

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin %86,5'i Millî Eğitim Müdürlüğünün düzenlediği kurslara katılmıştır. Katılım sağlanma oranı yüksektir.

Tablo 6. Millî Eğitim Müdürlüğünün Düzenlediği Kurslara Katılımlar

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	56	86,2
Hayır	9	13,8
Toplam	65	100,0

Tablo 7'de öğretmenlerin bilgisayar kullanımına ilişkin sahip olduğu yeterlik düşünceleri içerisinde, az yeterli olduklarını düşündükleri alanlar verilmiştir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin ilgili alanlarda sahip oldukları yeterlik yüzdeleri oldukça düşüktür.

Tablo 7. Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanabilmede Yeterli Oldukları Alanlar

	Yüzde(%)	Frekans(f)
Programlama mantığını tanımlama ve açıklayabilme	%40,1	26
Programlama dillerinden biriyle program yazabilme	%10,8	7
Network iletişimi ve özelliklerini tanıma ve açıklayabilme	%32,3	21
Yazarlık sistemleri dilinden birini (linkway, hypertext vb.) kullanabilme	%4,6	3
Donanım arızalarını açıklayabilme	%12,3	8
Yazılım arızalarını açıklayabilme	%16,9	11
Donanım kaynaklı arızaları, yazılım kaynaklı arızalardan ayırabilme	%18,4	12
Bilgisayarla sistemleriyle ilgili basit arızaları giderebilme ve onarımını yapabilme	%29,3	19
Öğretim sürecinde bilgisayar laboratuvarını etkili biçimde kullanabilme	%29,3	19
Bilgisayarı öğretim dışındaki (ölçme-değerlendirme, araştırma ve rehberlik vb.) alanlarda kullanabilme	%46,5	29

Tablo 8'de öğretmenlerin bilgisayarı bir öğretim aracı olarak kullanımına ilişkin sahip olduğu yeterlik düşünceleri içerisinde, az yeterli olduklarını düşündükleri alanlar verilmiştir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin ilgili alanlarda sahip oldukları yeterlik yüzdeleri oldukça düşüktür.

Tablo 8. Öğretmenlerin Fen Öğretiminde Bilgisayarı Kullanabilmedeki Yeterlikleri

	Yüzde(%)	Frekans(f)
Ders yazılımlarını öğretim sürecinde etkin olarak kullanabilme	%49,2	32
Alanı ile ilgili ders yazılımı geliştirme çalışmalarında ilgili uzmanlarla işbirliği yapma	%40	26
Bilgisayar destekli öğretimde öğrencilere rehberlik edebilme	%47,6	31
Ders yazılımı ile ilgili gelişmeleri izleyebilme	%41,5	27
Bilgisayar teknolojisindeki meydana gelen gelişmeleri sürekli olarak izleyebilme	%30,8	20
Türkiye'deki bilgisayar destekli öğretim uygulamaları ile ilgili gelişmeleri sürekli olarak izleyebilme	%21,5	14
Dünyadaki bilgisayar destekli öğretim uygulamaları ile ilgili gelişmeleri sürekli olarak izleyebilme	%15,3	10

Tablo 9. Öğretmenlerin Bilgisayara İlişkin Yeterlik Düşünceleri Arasında Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	sd	F	p
Gr. Ar.	1,50	0,30	5	0,83	0,53
Grup İçi	21,19	0,35	59		
Toplam	22,69		64		

*p<0,05

Tablo 10. Öğretmenlerin Bilgisayara İlişkin Yeterlik Düşünceleri Arasında Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	sd	F	p
Gr. Ar.	1,57	0,39	4	1,11	0,35
Grup İçi	21,12	0,35	60		
Toplam	22,69		64		

*p<0,05

Tablo 11. Öğretmenlerin Bilgisayara İlişkin Yeterlik Düşünceleri Arasında Bilgisayar Eğitimi Alma Yolları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	sd	F	p
Gr. Ar.	1,20	0,17	7	0,45	0,86
Grup İçi	21,49	0,37	57		
Toplam	22,69		64		

*p<0,05

Tablo 12. Öğretmenlerin Bilgisayara İlişkin Yeterlik Düşünceleri Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	f	\bar{X}	Ss	F	t	p
Kadın	28	2,41	0,43	3,05	1,62	0,10
Erkek	37	2,65	0,68			

*p<0,05

Kişideki bilgisayara ilişkin yeterliklerin mesleğinde geçirdiği yıl ile yaşına bağlı olarak gelişmesi ve bu gelişime bağlı olarak bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Tablo 9-10-11 ve 12' de görüldüğü gibi fen öğretmenlerinin bilgisayara ilişkin yeterlik düşünceleri arasında yaş ($p > 0.05$), cinsiyet ($p > 0.05$), kıdem ($p > 0.05$) ve bilgisayar eğitimi alma yolları ($p > 0.05$) değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Bilgisayarı Öğretimde Bir Araç Olarak Kullanabilme Yeterlik Düşünceleri Arasında Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	sd	F	p
Gr. Ar.	0,31	0,06	5	0,20	0,96
Grup İçi	18,27	0,31	59		
Toplam	18,57		64		

*p<0,05

Tablo 14. Öğretmenlerin Bilgisayarı Öğretimde Bir Araç Olarak Kullanabilme Yeterlik Düşünceleri Arasında Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	sd	F	p
Gr. Ar.	0,79	0,19	4	0,66	0,61
Grup İçi	17,78	0,29	60		
Toplam	18,57		64		

*p<0,05

Tablo 15. Öğretmenlerin Bilgisayarı Öğretimde Bir Araç Olarak Kullanabilme Yeterlik Düşünceleri Arasında Eğitim Alma Yolları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	sd	F	p
Gr. Ar.	2,20	0,31	7	1,09	0,37
Grup İçi	16,37	0,28	57		
Toplam	18,57		64		

*p<0,05

Tablo 16. Öğretmenlerin Bilgisayarı Öğretimde Bir Araç Olarak Kullanabilme Yeterlik Düşünceleri Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	f	\bar{X}	Ss	F	t	p
Kadın	28	2,43	0,41	1,98	1,03	0,30
Erkek	37	2,57	0,61			

*p<0,05

Öğretmenlerin bilgisayarını öğretimde bir araç olarak kullanabilme yeterlikleri mesleğinde geçirdiği yıl ile yaşına bağlı olarak gelişmesi ve bu gelişime bağlı olarak bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Tablo 13-14-15 ve 16' da görüldüğü gibi fen öğretmenlerinin bilgisayarını öğretimde bir araç olarak kullanma düşünceleri arasında yaş ($p > 0.05$), cinsiyet ($p > 0.05$), kıdem ($p > 0.05$) ve bilgisayar eğitimi alma yolları ($p > 0.05$) değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 17. Bilgisayara İlişkin Yeterliklerde Millî Eğitim Müdürlüğü Kurslarına Katılma Değişkenine Göre Anlamlı Farklılıklar

Madde No	Kurs alan (N:56)		Kurs almayan (N: 9)		t	df	p
	X	Ss	X	Ss			
6	3,26	0,79	2,66	0,86	2,07	63	0,042*
8	3,03	0,78	2,11	1,05	3,12	63	0,003*
9	2,80	0,94	2,00	1,00	2,35	63	0,022*
10	3,58	1,04	2,88	0,78	2,37	63	0,034*
12	2,48	0,93	1,55	0,52	2,89	63	0,005*
14	1,76	0,76	1,22	0,44	2,08	63	0,041*

*p < 0,05

Fen öğretmenlerinin bilgisayara ilişkin yeterlikleri arasında, Millî Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği kurslara katılma değişkenine göre $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde, altı maddede kursa katılanlar yönünde anlamlı fark vardır. Bunlar Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 18. Bilgisayarı Bir Öğretim Aracı Olarak Kullanabilmeye İlişkin Yeterliklerde Millî Eğitim Müdürlüğü Kurslarına Katılma Değişkenine Göre Anlamlı Farklılıklar

Madde No	Evet (N:56)		Hayır (N: 9)		t	df	p
	X	Ss	X	Ss			
31	2,96	0,68	2,44	0,88	2,02	63	0,047*
32	2,75	0,69	2,00	0,70	3,02	63	0,004*
33	2,62	0,67	1,88	0,78	2,97	63	0,004*

*p < 0,05

Fen öğretmenlerinin bilgisayarını öğretimde bir araç olarak kullanma yeterlikleri arasında, Millî Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği kurslara katılma değişkenine göre $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde, üç maddede kursa katılanlar yönünde anlamlı fark vardır. Bunlar Tablo 18'de yer almaktadır.

Tartışma

Öğretmenlerin bilgisayarını bir öğretim aracı olarak kullanmadaki yeterlik düşüncelerini ortaya koyan analiz sonuçları göz önüne alınarak bazı yorumlar yapılmıştır.

Öğretmenlerin %55,4'ünün mesleğe yeni başlayanlar olması; fen öğretmeni atamasının yakın zamanda artmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin %58,4'nü 21-30 yaş arası olması genç öğretmenlerin fazla olduğunu, bunun sebebinin ise ilk atama yerlerinin genelde doğu olmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin %47,7'sinin Fen Bilgisi branşında olması; ilköğretim okullarının sayıca daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin %20'si lisans eğitiminde, %18,5'i kendi çabalarıyla, %21,5'inin lisans ve kendi çabaları sonucu bilgisayarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin bilgisayarını öğrenmede, aldıkları lisans eğitiminin ve öğrenmeye yönelik bir isteklerinin olmasının önemli olduğu sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin %86,2'sinin Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği kurslara katılmaları, düzenlenen kursların katılım sağlamada başarılı olduğunu gösterir. Öğretmenlerin böyle bir eğitime ihtiyaç duydıkları söylenebilir. Ancak bu kurslara katılan öğretmenlerin toplam 42 yeterlik maddesinin yalnızca dokuz maddesinde, katılmayanlara göre başarılı olmaları göz önüne alındığında; düzenlenen kursların gereken bilgi ve beceriyi kazandırmada yeterli olmadığı söylenebilir. Özden ve İmamoğlu (2006), "MEB Hizmet İçi Kurslarının Eğitsel Yazılım Kullanma Becerisi Kazandırma Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasında, öğretmenlerin çoğunun bilgisayar okuryazarlığı ve eğitsel yazılımlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmadaki sonuçlar dikkate alınarak, düzenlenen kursların yeniden gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin %70,7'si kendilerini öğretim sürecinde bilgisayar laboratuvarını etkili biçimde kullanacak yeterlikte görmemektedir. İşman (2002), çalışmasında öğretmenlerin yaklaşık olarak %90'undan fazlasının bilgisayar laboratuvarını öğretim faaliyetlerinde kullanmadıklarını, %95'i Windows'u kullanmadığını, bunun anlamının öğretmenlerin bilgisayar kullanmayı bilmediğini belirtmiştir. Sonuçlar yapılan bu çalışma sonrası elde edilen bulgularla benzerlik göstermesi, bu alanda ciddi sıkıntı olduğunu göstermektedir.

Hızır (1989), öğretmenlere yönelik “bilgisayar eğitimi” dersinde; bilgisayarın tanımı, kullanım biçimleri, bilgisayar programlama dilleri, bilgisayar programı hazırlama yöntemlerinde beceri kazanma konularına eşit ağırlık verilmesini en çok matematik öğretmenleri ve fen öğretmenlerinin istediğini belirtmiştir. Buna karşın elde edilen bulgular öğretmenlerin bilgisayar programlama dilleri ve bilgisayar programı hazırlama alanlarında yeterli olmadığını göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu alanlarda aldıkları eğitimin yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin bilgisayar programlama dilleri ve bilgisayar programı hazırlama konularında aldıkları eğitim yollarına baktığımızda büyük çoğunluğunun kendi çabaları ve lisans eğitiminde olduğu görülmektedir. Öğretmenler için düzenlenen eğitim kurslarında ve lisans eğitiminde bu konulara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Kocasaraç (2003), Çanakkale ili ilköğretim müfredat laboratuvar okullarında 2001-2002 öğretim yılında görevli öğretmen ve yöneticiler üzerinde, yaptığı çalışmada bilgisayar okur-yazarlığında kendilerini en yeterli algılayan grup 36-40 yaş grubundaki öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç yapılan anket sonrası elde edilen bulgular ile benzerlik göstermemektedir. Son yıllarda yapılan değişiklikler ile öğretmen lisans düzeyi eğitiminde müfredat içerisine bilgisayar kullanımı ile ilgili derslere yer verilmiştir. Daha önceki yıllarda öğrenim görmüş, şuan yaşça ileri olan öğretmenler lisans düzeyinde eğitimleri sırasında bilgisayarla ilgili dersler az ya da hiç almamışlardır. Yaşça genç öğretmenler hem lisans öğrenimi sırasında hem de Millî Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği kurslara katılma imkanına sahipken yaşça ileri olan öğretmenler bilgisayar konusundaki eğitimlerini lisans sonraki eğitim faaliyetleri ile gerçekleştirmiştir. Bilgisayar destekli fen öğretimi konusunda genç öğretmenlerin aldıkları eğitimin daha fazla olduğu göz önüne alındığında, yaşça ileri olan öğretmenlerden daha başarılı olmaları beklenir.

Kocasaraç (2003), bilgisayarla öğretime ilişkin öğretmen yeterliklerinde, mesleki kıdem ne olursa olsun kıdem gruplarına göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Yapılan çalışma sonucu elde edilen bulgular bu sonucu destekler niteliktedir.

Sonuç ve Öneriler

Fen öğretmenlerinin öğretim sürecinde bilgisayarı bir öğretim aracı olarak kullanmadaki yeterlik düşüncelerini araştıran bu çalışmada şu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bilgisayarı öğretim faaliyetlerinde kullanmak için gerekli olan niteliği kendi çabaları ve lisans eğitiminde kazanmışlardır. Millî Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği kurslara katılım yüksek ancak katılmayanlara göre yeterlik düşüncelerinde belirgin bir fark yoktur. Lisans öğrenimi sırasında, bilgisayarı bir öğretim aracı olarak kullanabilme için gerekli olan dersleri alan öğretmenler ile daha önceki yıllarda mezun olan ve lisans öğreniminde ders almamış öğretmenler arasında belirgin farklılık yoktur.

Millî Eğitim Bakanlığı belirli aralıklarla, bilgisayar destekli öğretimdeki gelişmeler doğrultusunda yeni kurslar düzenlemelidir. Ayrıca kurslar birbirinin devamı niteliğinde ve geliştirici özellikte olmalıdır.

Hizmet içi eğitim kapsamında fen öğretmenlerine katıldığı kurslarda özellikle, öğretimde bilgisayarı nasıl kullanacaklarına ilişkin eğitim verilmeli ve bu eğitim daha çok kendi alanlarına yönelik olmalıdır.

Öğretmen eğitiminde temel teşkil eden üniversiteler, fen öğretmenlerinin bilgisayara ve bilgisayar destekli eğitime ilişkin gerekli bilgi ve beceriyle donatılmasında, mevcut eksiklikleri de göz önüne alarak eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirmelidir.

Öğretmenlere lisans eğitimi sırasında ve düzenlenen kurslar yoluyla verilen eğitimin, eksikliklerinin giderilmesi ve bu sayede bilgisayar destekli fen öğretiminde istenilen başarının sağlanması için belirli aralıklarla, öğretmen yeterlikleri ile ilgili ölçümler yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım, H.İ. ve Şensoy, Ö., (2005), Fen Eğitiminde İlköğretim 6. Sınıflarda Çiçekli Bitkiler Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 1, No:1, s 103-116.
- Akı, F.N., Gürel, Z., Muştı, C. ve Oğuz, O., (2005), Fen Bilimleri Eğitiminde Bilgisayar Kullanımının Öğrenciler Üzerine Etkisi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, Sayı 7, s 47-58.
- Akpınar, E., Aktamış, H. ve Ergin, Ö., (2005), Fen Bilgisi Dersinde Eğitim Teknolojisi Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri, The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET January 2005, Volume 4 Issue 1 Article 12.
- Alessi S. M. ve Trollip S. R., (1985), Computer Based Instruction Methods And Development, Prentice-HALL, INC, Englewood cliffs, New Jersey 0 7632, Isbn: 013 164161101.
- Aydoğdu, C., (2006), Bilgisayar Destekli Kimyasal Bağ Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 1, s 80-90.
- Clarke, A., (2001), Designing Computer-Based Learning Materials, Gower Publishing Company 131 Main Street Burlington VT 05401-5600 USA.
- Dursun, F., (1998), Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması, Y.Lisans Tezi, Ankara.
- Ellis, J.D., (1984), A Rationale For Using Computers In Science Education, National Association Of Biology Teachers, 46(4), pp. 200-206.
- Hasselbring, T.S., (1986), Research Of The Effectiveness Of Computer-Based Instruction: A Review, International Review Of Education, V 32(3), pp. 313-324.
- Hızar, A., (1989), Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 338, Eskişehir.
- İşman, A., (2002), Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET October 2002 ISSN: 1303-6521 volume 1 Issue 1 Article 10.
- Kocasaraç, H., (2003), Bilgisayarın Öğretim Alanında Kullanımına İlişkin Öğretmen Yeterlilikleri, TOJET July ISSN: 1303-6521 Volume 2 Issue 3 Article 10.
- Özdener, N. ve İmamoğlu, C., (2006) Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi, Mart-Nisan, Sayı 85, s 14
- Uşun, S., (2004), Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Vural, B., (2004), Eğitim Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Yenice, N., (2003). Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Ve Bilgisayar Tutumlarına Etkisi, The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET October 2003, Volume 2 Issue 4 Article 12.
- Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H.C. ve Erbil, E., (2003), Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretim Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, s 152-158.
- Yiğit, N. ve Akdeniz, A. R., (2003), Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Etkinliklerin Öğrenci Kazanımları Üzerine Etkisi: Elektrik Devreleri Örneği, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 23, sayı 3, s 99-113.

SCIENCE TEACHERS' PERCEIVED COMPETENCY OF USING COMPUTER AS A TEACHING TOOL FOR INSTRUCTION

Özkan YILMAZ*

Abstract

This study aims to investigate science teachers' perceived capability of using computer and competencies at science instruction in using computer as a learning tool. Science teachers' needs of having quantity of competencies are measured by competency instrument development by Dursun. Validity and reliability tests were carried out by the researcher. The competency instrument was administered to primary and secondary schools' science teachers, in Iğdır city, within 2005-2006 academic year. The results were analyzed by SPSS package version 13.0 and descriptive analysis techniques are used. Independent t-test and variance analyses (ANOVA) are conducted whether the variables differ at 0.05 significance level. Some suggestions were put forward based on analysis results.

Key Words: Computer-assisted instruction, science instruction, teachers competency

* Research assistant; Erzincan University, Faculty of Education, Department of Primary School, Science Teaching, Erzincan.

KİMYA ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÜNDELİK YAŞAM OLAYLARININ KİMYASAL TEMELİNİ AÇIKLAMA DÜZEYİ

Selahatdin AY*

Ajda KAHVECİ**

Özet

Eğitimde kalite ve profesyonelliğin araştırılmasını konu alan çalışmaların birleştiği ortak payda öğretimin etkili olması için anlamlı öğrenmeyi teşvik ederek öğrenilen bilgilerle gündelik hayat arasında bağlantılar kurmaktır. Bu tarama araştırmasında kimya öğretmen adaylarının gündelik yaşam olaylarının kimyasal temelini açıklama düzeyi ve buna kimya bilgilerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Kimya Öğretmenliği programının son sınıfında bulunan 31 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak açık uçlu sorulardan oluşan Gündelik Olaylar Başarı Testi ve beş seçenekli soruların yer aldığı Kimya Bilgisi Başarı Testi geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgi seviyeleri ile bilgilerinin gündelik yaşam olayları ile ilişkilendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, gündelik olaylar ile ilişkilendirme düzeylerinin, bilgi seviyelerinin altında ve beklenen yeterlilikte olmadığı görülmüştür. İlköğretim, ortaöğretim ve öğretmen eğitimi programlarında, fen ve kimya öğrenme sürecinin anlamlı olması adına gündelik yaşam olaylarının kimyasal temeline daha sık yer verilmelidir. Program etkililiği veya öğrenci yeterlilikleri, araştırmada geliştirilen testler aracılığıyla değerlendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Gündelik olaylar, kimya öğretimi, kimya bilgi seviyesi, kimya başarısı, öğretmen adayları

Giriş

Eğitim alanında yapılan çalışmaların tümü eğitimin kalitesini arttırmaya yöneliktir. Ancak, kalite terimi tartışmaya açık bir kavram olarak görülmektedir. Oğuz, Oktay ve Ayhan (2004)'e göre "... kalite kavramı yüksek öğretimle ilgili tartışmaların odak noktasını teşkil etmeye başlamıştır" (s.130). Günümüze kadar uzanan pozitivist yaklaşımın ürünü olan geleneksel öğretim yöntemlerinde "kalite," sorulara istenilen doğru cevapları verme olarak algılanabilirken, günümüzde etki alanını genişleten yorumlamacı paradigmanın desteklediği oluşturmacı yaklaşıma göre "kalite" kavramı, öğrencilerin doğru cevap vermesinden çok, sonucunda *Neden?* ve *Niçin?* sorularını da yanıtlayabildikleri, farklı çözüm önerileri sunabildikleri anlamlı öğrenmeler üzerine odaklanmaktadır.

* Türk Telekom Anadolu Lisesi Kimya Öğretmeni, Sultanbeyli-İstanbul.

** Öğr. Gör. Dr.; Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fak. OFMAE Böl., Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Kadıköy-İstanbul.

Gündelik hayatta problem çözme becerisi, değişen “eğitimde kalite” kavramının kapsamına giren bir yeterlilik olmuştur. Mechinger (1983) de “eğitimde profesyonellik” kavramı üzerinde durmuştur. Mechinger’e göre eğitimde profesyonellik, öğrenimin kolaylığı değil, gündelik yaşamla ilişkisidir. Bir öğrenme olayı kolaylaştırılabilir ancak öğrenci öğrendikleri ile gündelik yaşam arasında köprü kuramıyorsa, profesyonel bir eğitmeden söz edilemez. Profesyonel olan eğitim, zor olsa bile, gündelik yaşamla ilişki kurulmasına olanak sağlayan eğitimidir. Nitekim, “Genel olarak eğitimin amacı insanları hayata hazırlamaktır. Bu sebeple okullarda verilen eğitimin hayata dönük olması gerekmektedir” (Pınarbaşı vd., 1999).

Hem oluşturmacı yaklaşım hem de beynin doğal çalışmasını konu alan beyin-temelli öğrenme yaklaşımı öğrenenin, yapay olarak oluşturulmuş yaşantılarla öğrenemeyeceğini ve anlamlı öğrenmenin hayatın içinde gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Kahveci ve Ay, baskıda). Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikli koşullardan biri öğrencilerin öğrenmek durumunda oldukları bilgileri neden öğrendiklerini ve bu bilgilerin kendi gündelik hayatlarında nasıl yer aldığını bilmelerini sağlamaktır. Böyle bir yaklaşım aynı zamanda öğrencileri öğrenmeye motive edecek ve öğrenmede “gönüllülük” oluşturacaktır (Çiftçi, 2004).

“Neden öğrenmeliyim?” sorusu aynı zamanda bu bilgiye “neden ihtiyacım var?” sorusunun bir açılımıdır. İşte bu ihtiyacı hissettirmenin en önemli yollarından biri, öğretim sırasında öğrenilecek bilgiler ile gündelik yaşam arasında, mümkün olduğunca çok ilişki kurulması ve bu ilişkilerin örneklendirilmesidir. Araştırmalar da göstermektedir ki, eğer öğrenciler bilgilerin soyut kavramlardan ibaret olmadığını, her bilginin mutlak olarak, gündelik hayatla bir ilişkisinin olduğunu kavrarlarsa, bilgiye karşı olan ilgileri ve pozitif tutumları artar (Ayas ve Özmen, 1998). Örneğin, Amy (2000)’nin yaptığı araştırmada öğrencilerin derse olan ilgisi ile gündelik yaşam konularının dersle bütünleştirilmesi arasında bir paralellik bulunmuştur. Yapılan araştırmada, öğretmen sınıfa gündelik yaşam ile ilgili konular getirdiğinde öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Akgün (1999)’e göre bireylerin bilimsel okur-yazar olmalarına en büyük katkıyı, kendi yaşantılarını etkileyen olayları okulda öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirebilmeleri ve kavramaları yapacaktır. Her bilim alanında olduğu gibi kimya öğretiminde de bilimsel okur-yazarlığı kazandırma açısından anlamlı öğrenme büyük bir önem taşımaktadır. Kimya eğitimi alanında yapılan bir araştırmada, laboratuvar uygulamalarında da gündelik yaşamla ilgili örnekler üzerinde çalışmanın ilgi ve katılımı artırdığı gözlemlenmiştir (Abby, 2000). Özellikle madde analizleri yaptırılarak, öğrencilerin sadece laboratuvarında gördükleri maddelerle hazırlanan çözelti ve karışımlar kullanıldığında öğrencilerin derse katılımlarının azaldığı görülürken, doğrudan gündelik yaşamla ilgili olarak, örneğin toprak analizi yapıldığında derse katılımlarının belirgin bir şekilde arttığı gözlemlenmiştir (Sonia vd., 2000).

Fen ve Kimya Konularının Gündelik Yaşamla İlişkilendirilmesi

Özmen (2003)’in yapmış olduğu çalışma, kimya öğretmen adaylarının, kimyanın en temel konularından olan asit-baz kavramları ile ilgili olarak, öğrendikleri kavramları gündelik hayattan karşılaştıkları asit-baz olaylarını açıklamada istenilen düzeyde kullanamadıklarını ortaya koymuştur. Bu yetersizlik sadece asit baz konusuyla sınırlı olmayıp Pınarbaşı ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan araştırmada birçok genel kimya konusunda da kendisini göstermiştir.

Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, öğrenilen bilgilerin gündelik yaşamla tam olarak ilişkilendirilememesinin, sadece kimya dersi veya üniversite öğrenim seviyesiyle sınırlı olmadığı görülmektedir. Enginar, Saka ve Sesli (2002)'nin, bir Anadolu lisesinde yaptıkları çalışma, biyoloji dersi konularında da aynı bağlantı kopukluğunun yaşandığını ortaya koymuştur. Yine ilköğretim seviyesinde fen derslerinde de aynı problemle karşılaşmış ve ilişkilendirebilme konusunda yaşanan sıkıntının, derslerin geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmesi ve sınavlarda sadece hatırlamaya dayalı klasik soruların sorulmasından kaynaklanma ihtimali üzerinde durulmuştur (Yiğit, Devocioğlu ve Ayvacı, 2002).

Araştırma Problemi

Eğitimde kalite ve profesyonelliğin araştırılmasını konu alan çalışmaların birleştiği ortak payda öğretimin etkili olmasını sağlayan en temel yaklaşımlardan birinin anlamlı öğrenmeyi teşvik etmek ve bunu yaparken de, öğrencilerin ilgi ve motivasyonun arttırmak amacıyla, öğrendikleri bilgilerle gündelik hayat arasında bağlantılar kurmaktır. Buna göre, anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için, öğrencilerde, öğretilen konular ile ilişkili, hayatın içinde yer alan tecrübelerin oluşturulması gerekmektedir (Caine ve Caine, 1994). Ancak bu yaklaşımın öğretmenlerimiz tarafından ne derece benimsendiği ve yetiştirilen öğretmen adaylarının bu yönde hangi yeterlilik düzeyine ulaşarak mezun oldukları karşımıza bir soru işareti olarak çıkmaktadır.

Bu çalışmanın araştırma sorusunu “Kimya öğretmen adaylarının gündelik yaşam olaylarının kimyasal temelini açıklama düzeyi ve buna kimya bilgilerinin etkisi” oluşturmaktadır. Araştırma sorusunda cevap olarak aranan iki temel konu vardır. Bunlardan biri kimya öğretmen adaylarının gündelik yaşamda karşılına çıkan, kimyasal temeli olan olayları hangi düzeyde açıklayabildikleridir. İkinci konu ise gündelik yaşam olaylarının açıklanma düzeyine öğrencilerin kimya bilgilerinin etkisidir. Bu doğrultuda, kimya öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının gündelik olayları açıklama düzeyi ve bu düzeye bilgi seviyelerinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

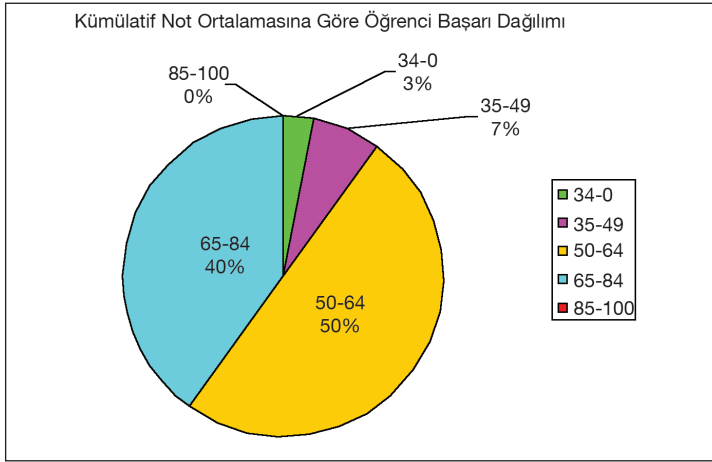
Çalışmada tarama araştırması yöntemi ve buna bağlı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma sorularına yanıt oluşturmada veri sağlamak üzere, iki test veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır (bkz. Ek). Veriler SPSS yazılımı ile analiz edilerek bulgular elde edilmiştir. Araştırma kapsamında uygun örnekleme yapılmıştır.

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Kimya Öğretmenliği programının son (beşinci) sınıfında bulunan 31 öğrenci oluşturmuştur. Bu programdaki öğrenciler tezsiz yüksek lisans derecesiyle beş yılda mezun olmaktadır. Beş yıllık tezsiz yüksek lisans programının ilk 3,5 yılı (ilk 7 dönem) aynı üniversitenin Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümünde okutulan alan derslerinden (örn. Analitik Kimya I-II, Enstrümental Analiz I-II) oluşmaktadır. Programın son 1,5 yılı (8., 9. ve 10. dönemler) Eğitim Fakültesi'nde devam etmekte ve alan eğitimi (örn. Özel Kimya Öğretim Yöntemleri I-II) ve pedagojik formasyon (örn. Sınıf Yönetimi) derslerinden oluşmaktadır.

Otuz bir kişiden oluşan katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde örneklemin büyük çoğunluğunun kız öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Toplam katılımcı sayısının 23'ü kız ve 8'i erkektir. Katılımcıların yaşlarının ortalaması 23,13 ve modu 22 olarak tespit edilmiştir.

Kümülatif not ortalaması katılımcıların bölümdeki ilk dört yıllık öğrenimlerinin sonunda elde etmiş oldukları not ortalamasıdır. Burada öğrencilerin 3,5 yıl alan derslerini aldıkları dikkate alınarak bu not ortalamasının büyük ağırlığını kimya derslerinin oluşturduğu göz ardı edilmemelidir. Dolayısı ile not ortalaması katılımcıların kimya bilgi seviyeleri hakkında fikir veren bir değişken olarak düşünülmüştür. Testte kümülatif not ortalamaları kategorilere ayrılmış ve katılımcılardan kendi not ortalamalarını içeren kategoriye işaretlemeleri istenmiştir. Not ortalaması için beş kategori oluşturulmuştur; bunlar sırasıyla 0-34, 35-49, 50-64, 65-84 ve 85-100 olarak soruda yer almıştır. Bu kategoriler oluşturulurken üniversitenin lisans ve lisansüstü eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliği dikkate alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı kurumda lisans ve lisansüstü derslerde başarı notu sırasıyla 50 ve 65, mezuniyet için gerekli minimum not ortalaması ise 50'dir. Kategoriler başarı notlarını dikkate alarak oluşturulduğunda örneklemdaki öğrencilerin başarı durumları ve yüzde oranları daha açık olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin 50'nin altında not ortalamasına sahip öğrenciler lisans seviyesinde başarısız, 50-64 aralığında not ortalaması olan öğrenciler lisans seviyesinde başarılı ancak lisansüstü seviyede başarısız, 65 ve üzeri not ortalaması olan öğrenciler ise başarılı olarak değerlendirilebilir. Not ortalamaları alt ve üst sınırlarda bulunan öğrenciler ise çok başarılı ya da çok başarısız olarak nitelendirilebilir. Örneklemdaki öğrencilerin not ortalaması 50-64 aralığı olarak bulunurken, 85-100 aralığında not ortalamasına sahip hiçbir öğrenciye rastlanmamıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Katılımcıların Başarı Notu Yüzde Dağılımı

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak *Gündelik Olaylar Başarı Testi* ve *Kimya Bilgisi Başarı Testi* olmak üzere iki ayrı test kullanılmıştır. Gündelik olaylar başarı testi, gündelik yaşam olaylarını açıklamaya yönelik 12 açık uçlu sorudan oluşmakta-

dr. Kimya bilgisi başarı testi ise gündelik olaylar başarı testindeki sorularla ilişkili olarak hazırlanmış 24 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Bu testteki sorular beş seçeneklidir. Testlerdeki sorular araştırmacılarla birlikte kimya konusunda uzman branş öğretmenleri tarafından hazırlanmış ve alanlarında uzman öğretim elemanlarından geri bildirim alınarak içerik geçerliliği sağlanmıştır. Bu şekilde hazırlanan testler rastgele seçilen beş son sınıf öğrencisine verilerek sorular hakkındaki görüşleri alınmış ve testler bu doğrultuda yeniden düzenlenmiştir.

Gündelik olaylar başarı testindeki soruların dağılımı ilköğretim fen, ortaöğretim kimya ve üniversite genel kimya müfredatlarına uygun olarak yapılmıştır. Gündelik yaşam ile ilgili sorulardan 1, 2, 3, 4, 6 ve 8. sorular ilköğretim Fen ve Teknoloji müfredatı, 7, 10 ve 11. sorular lise kimya müfredatı, 5, 9 ve 12. sorular ise üniversite genel kimya müfredatı ile paralel olarak hazırlanmıştır. Kimya bilgisi başarı testinde, gündelik olaylar başarı testindeki her bir soruya karşılık gelen iki soru hazırlanmıştır. Böylece açık uçlu 12 sorudan oluşan gündelik olaylar başarı testi ile bu testteki sorularla ilişkili genel kimya bilgisini ölçen 24 sorudan oluşan kimya bilgisi başarı testi olmak üzere iki test elde edilmiştir. Testler öğrencilere aynı zaman diliminde sırasıyla uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bulguların değerlendirilmesi aşamasında öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelenmiş ve içeriklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, *bilimsel doğru*, *kısmen doğru*, *yanlış* ve *boş/cevapsız* olarak saptanarak Tablo 1'de gösterildiği gibi 0, 1, 2, 3 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Gündelik Olaylar Başarı Testi Cevap Kategorileri

Yanlış cevap	0
Kısmen doğru cevap	1
Bilimsel doğru cevap	2
Boş/cevapsız	3

Bilimsel doğru, soruyla ilgili bilimsel fikirlerin tamamını içeren kategoridir. *Kısmen doğru*, soruyla ilgili kabul edilebilir düzeyde olan ancak soruya tam olarak cevap teşkil etmeyen cevapların toplandığı gruptur. *Yanlış*, ilişkisiz, mantıksız ya da yanlış bilgi içeren cevaplar kategorisi olarak, *boş/cevapsız* ise, tamamiyle boş bırakılan soru kategorisi olarak oluşturulmuştur. Kimya bilgisi başarı testinin değerlendirilmesi ise daha önce belirlenmiş olan cevap anahtarına göre yapılmıştır.

Gündelik olaylar başarı testi ve kimya bilgisi başarı testinin değerlendirilmesi üç kimya öğretmeni tarafından yapılmıştır. Kimya bilgisi başarı testi çoktan seçmeli test olduğundan tek aşamada değerlendirilmiştir. Buna karşılık açık uçlu sorulardan oluşan gündelik olaylar başarı testi, her üç öğretmen tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş ve değerlendirmeciler arası tutarlılık dikkate alınmıştır. Bağımsız değerlendirme sonuçları birbirine yakın çıkmıştır. Bağımsız sonuçlar elde edildikten sonra, öğretmenler bir araya gelerek ortak bir değerlendirme sonucu üzerinde uzlaş-

mıştır. Öğretmenlerin değerlendirme sonuçları Tablo 2’de ve bağımsız değerlendirmeciler arası uyum düzeyi Tablo 3’te görülmektedir. Bağımsız değerlendirmeciler arasındaki uyum düzeyinin istenen ve kabul edilebilir minimum değeri 0,90’dır (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Tablo 2. Gündelik Olaylar Başarı Testi Değerlendirme Sonuçları

	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
<i>Öğretmen A</i>	14,65	3,13
<i>Öğretmen B</i>	14,74	2,99
<i>Öğretmen C</i>	14,84	2,92
<i>Uzlaşılan</i>	14,68	2,91

Tablo 3. Gündelik Olaylar Başarı Testi Değerlendirmeciler Arası Güvenilirlik Korelasyon Matrisi

	<i>Öğretmen B</i>	<i>Öğretmen C</i>
<i>Öğretmen A</i>	0,96*	0,95
<i>Öğretmen B</i>		0,96

* Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (Pearson r’si)

Bulgular

Gündelik yaşam olaylarını açıklama düzeyini ölçmeye yönelik, açık uçlu 12 sorudan oluşan gündelik olaylar başarı testi, her soru için iki puan ve toplamda 24 puan üzerinden değerlendirilmiş, testin ortalaması 14,68, standart sapması ise 2,91 olarak tespit edilmiştir. Yirmi dört sorudan oluşan kimya bilgisi başarı testi ise her soru için bir puan, toplamda 24 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Kimya bilgisi başarı testinin ortalaması 17,55 ve standart sapması 2,61 olarak bulunmuştur.

Gündelik olaylar başarı testindeki en yüksek puan 19 ve en düşük puan 10 iken, kimya bilgisi başarı testindeki en yüksek puan 22 en düşük puan 11 olarak bulunmuştur (Tablo 4).

Tablo 4. Başarı testlerinin en yüksek, en düşük ve ortalama puanları

	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>	<i>Ortalama</i>
Gündelik olaylar başarı puanı (24 üzerinden)	10	19	14,68
Kimya bilgisi başarı puanı (24 üzerinden)	11	22	17,55

Gündelik olaylar başarı testi sorularına verilen cevap kategorilerine ait frekans ve yüzde dağılımları ise Tablo 5’te yer almaktadır. Sorular yakından incelendiğinde (sorular için Ek’e bakınız) madde ve özellikleri konusu ile ilgili 1, 2, 3 ve 8. soruların çoğunluk tarafından tam olarak açıklandığı görülmüştür.

Tablo 5. Gündelik Olaylar Başarı Testi Cevap Kategorileri Dağılımları

Soru no	Frekans Dağılımı (n=31)				Yüzde Dağılım (%) (n=31)			
	0	1	2	3	0	1	2	3
1	3	-	28	-	9,7	-	90,3	-
2	2	3	26	-	6,5	9,7	83,9	-
3	6	3	22	-	19,4	9,7	7,1	-
4	2	24	5	-	6,5	77,4	16,1	-
5	12	14	-	5	38,7	45,2	-	16,1
6	5	1	25	-	16,1	3,2	80,6	-
7	12	4	12	3	38,7	12,9	38,7	9,7
8	1	2	28	-	3,2	6,5	90,3	-
9	1	29	-	1	3,2	93,5	-	3,2
10	3	-	28	-	9,7	-	90,3	-
11	9	17	-	5	29,0	54,8	-	16,1
12	8	8	1	14	25,8	25,8	3,2	45,2

Ancak daha çok detaya ve açıklamaya ihtiyaç duyulan kaynama noktası ile ilgili 3. soruda başarının düştüğü gözlenmiştir. Bu soruya katılımcıların büyük bölümünün doğru cevap vermesine rağmen, kaynama noktası buhar basıncı ilişkisine değinen katılımcı sayısının çok sınırlı kalması dikkat çekici bulunmuştur. Gazlar konusu ile ilişkili 4, 6 ve 7. sorular için de benzer bir durumdan söz edilebilir. Gazların genleşmesini konu alan 6. soruda başarı yüksek gözükürken, kimyasal hesaplamalar ve gazların çözünürlüğünü de kapsayan 4 ve 7. sorularda başarı oldukça düşük çıkmıştır. Özellikle 4. soruda katılımcıların helyum gazının özkütle ve inert özelliklerini birlikte açıklamada zorlandıkları görülmüştür. Yine 7. soruda sadece 3 katılımcının doğru cevap verebildiği gözlenirken, bunların da soruyu basınç-çözünürlük ilişkisi ile açıkladıkları ve azot gazının çözünürlük özelliğine değinmedikleri görülmüştür. Kimyasal reaksiyonlar konusunda oluşturulan 5 ve 9. sorularda ise başarı son derece düşük bulunurken bu alandaki sorularda bilimsel doğru kategorisinde cevap bulunamaması ilgi çekicidir. Asit-baz konusu ile ilgili 10. soruda başarının son derece yüksek görülmesine rağmen katılımcıların önemli bir bölümünün açık denge reaksiyonu ile soruyu açıklamadıkları görülmüştür. Elektrokimya alanındaki 11. soruda katılımcıların büyük bölümünün soruya sadece “elektroliz ile” şeklinde cevap verebildiği ancak olaya açık ve doğru bir şekilde cevap veremediği görülmüştür. Elementler konusundaki 12. sorunun ise sadece 16 kişi tarafından cevaplandırıldığı, ancak bunlardan yalnız bir yanıtın tam doğru olduğu belirlenmiş ve bu alanda başarının çok düşük kaldığı gözlenmiştir.

Gündelik olayları açıklama testi genel olarak değerlendirildiğinde, madde ve özellikleri ile asit-baz konusundaki soruların tam olarak açıklandığı görülürken, gazlar ve kimyasal reaksiyonlar konusundaki soruların kısmi olarak açıklanabildiği belirlenmiştir. Elektrokimya ve elementler konusundaki soruların açıklanmasında ise

katılımcıların son derece yetersiz kaldığı gözlenmiştir. Bununla birlikte doğru olarak kabul edilen cevapların bir kısmının kalıplaşmış ezber cevapları olduğu, öğrencilerin ilköğretim yıllarından itibaren bu sorularla karşılaştığı göz önüne alınırsa, testin genelinde başarının beklenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

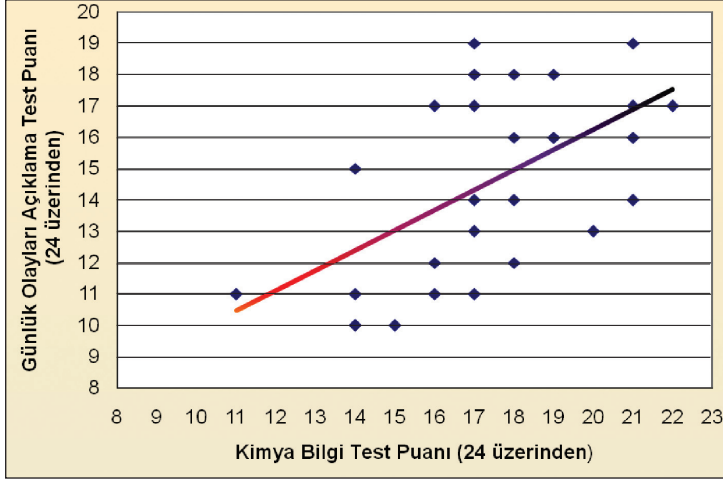
Kimya bilgisi başarı testi sorularına verilen cevapların kategorilerine ait frekans ve yüzde dağılımları ise Tablo 6'da yer almaktadır. Kimya bilgisi başarı testine ait doğru yüzde dağılımları incelendiğinde genel olarak katılımcıların oldukça başarılı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kimyasal reaksiyonlar ve asit-baz konusu ile ilişkili 21, 29 ve 31. sorulara çoğunlukla cevap vermediği görülmüştür. Yine madde ve elementler konusu ile ilişkili 14, 18 ve 35. sorularda katılımcıların başarılı olmasına karşın doğru seçeneği işaretleyenlerin yüzdesinin 61,0'ı geçmemesinden zorlandıkları ortaya çıkmaktadır. Belirtilen noktalar dışında kimya bilgi başarı testinde, soruların çoğunluk tarafından doğru olarak cevaplandığı görülmüştür.

Tablo 6. Kimya Bilgisi Başarı Testi Cevap Kategorileri Dağılımları

Soru no	Frekans Dağılımı (n=31)			Yüzdde Dağılım (%) (n=31)		
	0	1	2	0	1	2
13	5	26	-	16,0	84,0	-
14	12	19	-	39,0	61,0	-
15	4	27	-	13,0	87,0	-
16	8	23	-	26,0	74,0	-
17	2	29	-	6,5	93,5	-
18	14	17	-	45,0	55,0	-
19	-	31	-	-	100,0	-
20	7	21	3	22,5	67,7	9,7
21	15	12	4	48,3	38,7	12,9
22	5	26	-	16,0	84,0	-
23	6	24	1	19,4	77,0	3,2
24	1	30	-	3,2	96,8	-
25	2	28	1	6,5	90,3	3,2
26	1	30	-	3,2	96,8	-
27	1	30	-	3,2	96,8	-
28	4	27	-	13,0	87,0	-
29	19	6	6	61,3	19,4	19,4
30	3	28	-	9,8	90,3	-
31	17	6	8	55,0	19,4	26,0
32	4	27	-	13,0	87,0	-
33	2	27	2	6,5	87,0	6,5
34	1	28	2	3,2	90,3	6,5
35	10	18	3	32,3	58,1	9,8
36	1	30	-	3,2	96,8	-

(Kod anahtarı: 0=Yanlış, 1=Doğru, 2=Boş)

İki test arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (Pearson r 'si) ile 0,57 olarak ölçülmüştür. İki test arasındaki bu korelasyon istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olarak bulunmuştur ($p < 0,05$). Testlerin puan dağılımları arasındaki bu pozitif doğrusal ilişki Şekil 2'deki saçılma diyagramında görülmektedir.



Şekil 2. Gündelik Olaylar Başarı Testi - Kimya Bilgisi Başarı Testi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılma Diyagramı

Cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda istatistiksel olarak yapılan karşılaştırmalar anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Bu doğrultuda cinsiyete göre, kimya bilgisi testi ve gündelik olayları açıklama testi için yapılan ilişkisiz grup t-testinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > 0,05$). İlişkisiz grup t-testlerine yönelik sonuçlar Tablo 7 ve Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 7. Kimya Bilgi Testi İçin Yapılan İlişkisiz Grup T-Testi

Cinsiyet	N	Ortalama	S.D	Serbestlik Derecesi	t	p
Kız	23	17,43	2,52	29	-0,406	0,688
Erkek	8	17,88	3,00			

Tablo 8. Gündelik Olayları Açıklama Testi İçin Yapılan İlişkisiz Grup T-Testi

Cinsiyet	N	Ortalama	S.D	Serbestlik Derecesi	t	p
Kız	23	15,00	3,09	29	1,050	0,304
Erkek	8	13,75	2,25			

Tartışma ve Öneriler

Gündelik yaşam ile ilgili sorulardan 1, 2, 3, 4, 6 ve 8. soruların ilköğretim düzeyinde, 7, 10 ve 11. soruların lise düzeyinde, 5, 9 ve 12. soruların ise üniversite 1. sınıf (genel kimya dersi) düzeyinde olduğu dikkate alındığında, soruların üniversite son sınıf öğrenim düzeyinin oldukça altında kaldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, toplam 12 sorunun dokuz tanesi, ya da %75'lik bölümü, lise ve öncesi fen ve kimya bilgileriyle cevaplanabilecek niteliktedir. Bu durum, ortaöğretim kimya öğretmen adaylarına yönelik, en az %75 olmak üzere, daha yüksek bir başarı beklentisine yol açmaktadır.

Öğretmen adaylarının gündelik olayları açıklama başarısı 24 üzerinden 14,68 olmuştur. Bu oran 100 üzerinden 61,17'dir. Bu sonucun beklenen başarı düzeyinin altında olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, kimya öğretmen adayları gündelik yaşam olaylarının kimyasal temelini beklenen düzeyde açıklayamamışlardır.

Bu sonuçlara göre, kimya öğretmen adaylarının, gündelik yaşam olaylarını açıklama konusunda yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Kimya bilgisi testi ile gündelik olayları açıklama testi arasındaki anlamlı pozitif korelasyon (Pearson r 'si = 0,57) dikkate alındığında, gündelik olayları açıklama başarısının kimya başarısı ile pozitif yönde doğrusal ilişkili olduğu ifade edilebilir. Ancak Pearson r 'sinin 0,57 olması bu ilişkinin tam bir doğru orantı şeklinde olmadığını ifade etmektedir. Tam bir doğru orantı olması, korelasyon katsayısının 1.00 olması durumunda mümkündür; ancak araştırmalara insanların konu olduğu beşeri bilimlerde bu gibi mükemmel bir korelasyon katsayısının elde edilmesi olası değildir. Araştırmada elde edilen 0.57 değerindeki Pearson r 'si istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$), sosyal bilimcilere göre güçlü bir ilişkiyi göstermekte (Losh, 2002) ve gündelik olaylar testinde alınan yüksek puanların kimya başarı testinde alınan yüksek puanlarla, düşük puanların da düşük puanlarla eşleşmekte olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, genel durum gündelik olayları açıklama testinde yüksek puan alan bir öğrencinin kimya başarı testinde de yüksek puan aldığı, düşük puan alan bir öğrencinin ise kimya başarı testinde de düşük puan aldığı göstermektedir. Bu gibi korelasyonel sonuçlar, regresyon doğrusunun matematiksel olarak hesaplanmasıyla bir (veya birkaç) değişken değerinden yola çıkarak ilişkili olduğu diğer değişken değerini tahmin etmekte kullanılabilir. Örneğin, kimya başarı testi puanı bilinen bir öğrencinin gündelik olay testinden alabileceği puan tahmini olarak hesaplanabilir. Bunun yanında, korelasyonel çalışmalar bir sebep-sonuç ilişkisi ortaya koymazlar. Bu araştırma sonuçları, gündelik olaylar ile ilgili yeterli düzeyde olmayan bir başarının yetersiz kimya bilgisinden kaynaklandığını ifade etmez. Sebep-sonuç ilişkisinin hangi yönde olduğu veya her iki değişkenin üçüncü başka bir değişkenin sonucu olup olmadığını anlamak için korelasyonel çalışmalar yeterli değildir fakat ilk basamaktır. Sebep-sonuç ilişkisini anlamak için kontrollü deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kimya bilgisi başarı düzeyinin, gündelik olayları açıklama başarı düzeyine göre belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (bkz. Tablo 4). Bu durum, öğrencilerin bilgilerini, günlük olayları açıklamak üzere Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde belirtilen, en az uygulama seviyesinde (Demirel, 2005) kullanamamış olması düşüncesini güçlendirmektedir. Öğretim bilişsel alanın bilgi ve kavrama seviyelerinde kalmış ve dolayısıyla kimya bilgileri anlamlı bir şekilde yapılandırılmamış olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre kimya öğretmen adayları gündelik olayları yeterli ve beklenen seviyede açıklayamamaktadırlar. Bu durum, eğitim sistemimizin yeniden yapılanması sürecinde, oluşturmaya yaklaşımın öğretmen eğitimi alanında da hakettiği yeri bulmasıyla iyileştirilebilir. Kimyanın gündelik hayattaki yeri ile ilgili yapılan birçok araştırma programlarda yer alan kimya konuları ile gündelik yaşamın ilişkilendirilmesini sağlayan, pratikte uygulanabilir birçok öğretim yönteminden bahsetmektedir. Örneğin Andreas (1997)'in öğrencilerinden gündelik yaşamda karşılaştıkları, kimya ders konuları ile ilgili soruları içine atmasını istediği öneri kutusu uygulaması ve Roland (2000)'in tehlikeli kimyasallar konusunun öğretiminde öğrencilerden, tehlikeli kimyasalların öğrencilerin yakın çevrelerinde nerelerde bulunabildiğini araştırmalarını istemesi bunlardan sadece ikisidir. Ayrıca, Karukstis ve Van Hecke (2003a)'e göre okullarda öğretilen kimya konularıyla çevremizdeki olgular arasında sayılamayacak kadar çok ilişki vardır. Yine Karukstis ve Van Hecke (2003b)'nin atomik özellikler, gazlar, çözeltiler ve daha birçok kimya konusunun gündelik yaşamla olan bağlantılarını ortaya koyan kitapları bu konuda hem öğretmenlerin, hem de öğretmen eğitimcilerinin faydalanabileceği önemli kaynaklardan biridir. Kimyanın gündelik hayattaki yeri için, gerek programlarda, gerek öğretmen eğitiminde, öğrenmenin anlamlı, eğitimin kaliteli ve profesyonel olması adına gerekli alan ve imkanların ayrılması gerekmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen Gündelik Olaylar Başarı Testi ve Kimya Bilgisi Başarı Testi başka benzer örneklerde açıklama ve bilgi düzeylerini belirlemede kullanılabilir. Ayrıca, benzer çalışmaların başka kimya öğretmen adayı veya öğretmenleriyle, daha büyük örneklerle kullanılarak yapılması ve veri toplama araçlarının gözlem veya mülakatlarla desteklenmesi öğretmen veya öğretmen adaylarının gündelik yaşam olaylarının kimyasal temelini hangi düzeyde açıklayabildiğini ortaya çıkarmada etkili yollar olabilir. Gündelik olayları açıklama başarısının kimya başarısı gibi hangi faktörlere bağlı olduğunu anlamak için kontrol grupları içeren deneysel çalışmalar yapılabilir. Bu doğrultuda yenilenen ve geliştirilen fen ve kimya programlarının değerlendirilmesinde, araştırmada kullanılan testler önemli veri toplama araçları olabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği uygun örneklemenin yapılmış olması ve örneklemin büyüklüğü ile sınırlıdır. Veri toplama araçlarındaki soruların kapsamı genişletilerek daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılabilir. Ayrıca veri toplama araçları mülakat formatıyla desteklenerek daha detaylı ve derinleşmiş sonuçlar elde edilebilir.

Teşekkür

Araştırmaya verilerin analizi sırasında katkıları bulunan değerli kimya öğretmenleri Cüneyt Demir ve Ahmet Yıldızbaşı'ya teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- Abby, L.P. (2000). *Everyday chemical reactions: A writing assignment to promote synthesis of concepts and relevance in chemistry*. *Journal of Chemical Education*, 77(10), 1303-1305.
- Akgün, Ş. (1999). Okullarımızda Fen Bilimlerine Karşı Olan İlginin Azalma Sebepleri. III.Ulusal Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Amy, R. (2000). *Let's talk about it! Using a graded discussion procedure to make chemistry real*. *Journal of Chemical Education*, 77(10), 1305-1306.
- Andreas, S. (1997). *The suggestion box-an old idea brings the "real word" back to freshman chemistry students (and professors)*. *Journal of Chemical Education*, 74(7), 788-790.
- Ayas, A., Özmen, H. (1998). *Asit-Baz Kavramlarının Güncel olaylarla Bütünleştirilme Seviyesi: Bir Örnek Olay Çalışması*. III.Ulusal Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Caine, R.N., & Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the human brain*. California: Addison-Wesley.
- Çiftçi, B. (2004). *Okulda Gönüllülük*. *Yeni Eğitim Dergisi*, 3(9), 27-33.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı* (8. baskı ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Enginar, İ., Saka, A., Sesli, E. (2002). *Lise 2 Öğrencilerinin Biyoloji Derslerinde Kazandıkları Bilgileri Günlük Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ Eğitim Fakültesi 16-18 Eylül, Bildiriler Kitabı, s.21, Ankara.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hechinger, F.M. (1983, July 5). *About Education, Reform in The Past: What Went Wrong?*, New York Times, 6.
- Kahveci, A. ve Ay, S. (baskıda). Farklı yaklaşımlar – ortak çıkarımlar: Paradigmalar ve İntegral Model ışığında beyin temelli ve oluşturmacı öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*.
- Karukstis, K.K. & Van Hecke, G.R. (2003b). *Chemistry connections: The chemical basis of everyday phenomena* (2nd ed.). San Diego, CA: Elsevier Science.
- Karukstis, K.K. & Van Hecke, G.R. (2003a). *Chemistry of everyday life*. *The World & I*, 18(11), 146-153.
- Losh, S.C. (2002). If the relationship is real (non-zero), how strong is it? In *Guide 5: Bivariate associations and correlation coefficient properties* (section 3). Retrieved 25 October, 2008, from <http://edf5400-01.sp02.fsu.edu/Guide5.html#THE%20CHART>
- Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. (Ed.). (2004). *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (2) içinde (130). İstanbul: Dem Yayınları.
- Özmen H. (2003). *Kimya Öğretmen Adaylarının Asit Baz Kavramlarıyla İlgili Bilgilerini Günlük Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri*, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2):317-324.
- Pınarbaşı, T., Doymuş, K., Canpolat, N. ve Bayrakçeken, S. (1999). *Üniversite Kimya Bölümleri Öğrencilerinin Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeyleri*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Roland, S. (2000). *"The chemical Project": Connecting general chemistry to student's lives*. *Journal of Chemical Education*, 77(10), 1301-1302.
- Sonia, M. N. G., Maria, J. S. Y., Neide, K. K., & Rodrigo, O. M. (2000). *Linking the lab experience with everyday life: An analytical chemistry experiment for agronomy students*. *Journal of Chemical Education*, 77 (2), 181-183.
- Yiğit, N., Devcioğlu, Y., Ayvaci, H. (2002). *İlköğretim Fen Bilgisi Öğrencilerinin Fen Kavramlarını Günlük Yaşamdaki Olgu ve Olaylarla İlişkilendirme Düzeyleri*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ Eğitim Fakültesi 16-18 Eylül, Bildiriler Kitabı, s.94, Ankara.

EK

GÜNDELİK OLAYLAR VE KİMYA BİLGİSİ TESTİ (GOKBT)

Adınız-Soyadınız : _____

Sınıfınız : ___ 2.sınıf ___ 3.sınıf ___ 4. sınıf
_____ diğer (lütfen belirtiniz)

Bölümdeki Not Ortalamanız : ___ 34 ve altı ___ 35-49 ___ 50-64 ___ 65-84
___ 85 ve üstü

Yaşınız : ___ 18 ve altı ___ 19 ___ 20 ___ 21 ___ 22
___ 23 ___ 24 ve üstü

Cinsiyetiniz : ___ Kız ___ Erkek

Aşağıdaki soruları cevaplayınız:

1. Kışın göllerin üstü buz tutar, buzun altında yaşam devam eder. Buzun gölün alt değil de üst kısmını kaplamasını açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Elimize kolonya döktüğümüzde elimizin serinlediğini hissederiz. Bu olayı açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

◆ Selahatdin Ay / Ajda Kahveci

Adınız-Soyadınız : _____

Aşağıdaki soruları lütfen dikkatle okuyunuz ve doğru cevabı işaretleyiniz.

13. +4 0C deki arı su 0 °C'ye kadar soğutulduğunda arı suyun,

- I. Hacmi artar
- II. Yoğunluğu azalır
- III. Kinetik enerjisi azalır

Yargılarından hangileri doğrudur?

- a. Yalnız I b. Yalnız III c. I ve III d. II ve III e. I, II ve III
-

14. Normal basınçtaki su-buz karışımına ısı verildiğinde buzun bir kısmı eriyor. Bu sırada karışım için;

- I. Sıcaklığı 0 °C'dir.
- II. Hacmi artmıştır.
- III. Özkütlesi artmıştır.

Yargılarından hangileri doğrudur?

- a. Yalnız I b. Yalnız II c. I ve II d. I ve III e. II ve III
-

15. I. Buharlaşma

- II. Erime
- III. Yoğunlaşma

Yukarıdaki hâl değişimlerinden hangileri gerçekleşirken maddenin enerjisi azalır?

- a. Yalnız I b. Yalnız II c. Yalnız III d. I ve II e. II ve III
-

16. I. Suyun donması

- II. Alkolün uçması
- III. Kömürün yanması

Yukarıdaki olaylardan hangileri ekzotermiktir?

- a. Yalnız III b. Yalnız I c. II ve III d. I ve II e. I ve III
-

17. Normal basınçta X, Y ve Z saf sıvılarının 100 °C'deki buhar basınçları sırasıyla 300, 760 ve 760 mmHg' dir.

Buna göre:

- I. Z nin kaynama noktası 100 °C'den büyüktür.
- II. Y sıvısı kaynamaktadır.
- III. Moleküller arası çekim kuvvetleri $X > Y = Z$ dir.

Yargılarından hangileri doğrudur?

- a. Yalnız I b. I, II, III c. I ve II d. II ve III e. I ve III
-

18. I. Bir sıvı kaynarken buhar basıncı dış basınca eşittir
 II. Sıvının yüzey genişliği arttıkça buhar basıncı artar
 III. Dış basınç arttıkça sıvının buhar basıncı artar.
 Yukarıdaki yargılardan hangileri doğrudur?

a. Yalnız I b. Yalnız II c. Yalnız III d. I ve III e. I, II, III

19. Aşağıdaki gazları, özkütellerine göre büyükten küçüğe sıralayınız. (He=4 C=12 N=14 O=16)

He, CO₂, O₂, N₂

a. He> CO₂> O₂> N₂ b. CO₂> O₂> N₂> He c. He >N₂ >O₂> CO₂
 d. O₂> N₂> CO₂ >He e. N₂>O₂> He> CO₂

20. Aşağıdakilerden hangileri yanıcı **değildir**?

I. Na II. He III. Ar

a. Yalnız I b. II ve III c. I ve III d. I ve II e. Yalnız II

21. Aşağıdaki maddeleri özkütellerine göre büyükten küçüğe sıralayınız.

I. Petrol
 II. Su
 III. Kömür

a. I>II>III b. II>III>I c. III>II>I d. II>I>III e. I>II>III

22. X,Y, Z gazlarından birinin H₂ birinin O₂ birinin de CO₂ olduğu bilinmektedir. Bu gazlara ayrı ayrı kibritle alevi, yaklaştırıldığında,

- X in alevi söndürdüğü
- Y nin yandığı
- Z nin ise alevin parlaklığını artırdığı gözleniyor.

Buna göre, aşağıdaki seçeneklerin hangisinde bu gazlar doğru olarak verilmiştir?

	<u>X</u>	<u>Y</u>	<u>Z</u>
a.	H ₂	O ₂	CO ₂
b.	O ₂	H ₂	CO ₂
c.	O ₂	CO ₂	H ₂
d.	CO ₂	H ₂	O ₂
e.	CO ₂	O ₂	H ₂

23. Kapalı sabit hacimli bir kaptan 100 °C de ideal davranışlı bir miktar X gazı bulunmaktadır. Sistem sıcaklığı 200 °C ye çıkarıldığında

I. Basınç artar
 II. Moleküllerin ortalama kinetik enerjisi iki katına çıkar
 III. Katı çeperlerine birim zamanda çarpan molekül sayısı iki katına çıkar.
 Yargılarından hangileri doğrudur?

a. Yalnız I b. Yalnız II c. I ve III d. I ve II e. I, II ve III

◆ Selahatdin Ay / Ajda Kahveci

24. 127 °C deki bir gazın hacmi yarıya düşürülüp sıcaklık 27 °C ye getiriliyor. Buna göre ilk basıncın son basınca oranı nedir?

a. 2/3 b. 3/8 c. 2/5 d. 3/4 e. 4/3

25. Günlük yaşamda karşılaşılabilen aşağıdaki olaylardan hangisi gazların çözünürlüğü ile ilgili değildir?

a. Serin sulara sıcak sulara göre daha çok balık yaşaması
b. Gazoz dolu şişenin çok ısındığında kapağının atması
c. Gazoz dolu şişenin kapağı açıldığında gaz kabarcıklarının çıkması
d. Gazoz dolu şişenin buzlukta bırakıldığında çatlaması
e. Derinde denize inen dalgıçların kanında azot miktarının artması

26. Gazların çözünürlüğü sıcaklıkla azalırken basınçla artar. Bir gazın bazı sıcaklık ve basınçlardaki çözünürlükleri verilmiştir.

<u>Basınç</u>	<u>Sıcaklık</u>	<u>Çözünürlük</u>
P	3T	M1
2P	2T	M2
3P	T	M3

Buna göre M1 , M2 ve M3 arasında nasıl bir ilişki vardır?

a. $M1 > M2 > M3$ b. $M3 > M1 > M2$ c. $M1 = M2 = M3$ d. $M2 > M1 > M3$ e. $M3 > M2 > M1$

27. Saf suya aynı sıcaklıkta bir miktar tuz atılırsa çözeltinin aşağıdaki niceliklerinden hangisinin değeri başlangıçtaki saf su değerinden daha düşük olur?

a. Donma noktası b. Elektrik iletkenliği c. Kaynama noktası
d. Yoğunluk e. Tuz derişimi

28. X uçucu olmayan ve suda çok çözünen bir katı olduğuna göre

I. X in doymuş sulu çözeltisi
II. X in seyreltik sulu çözeltisi
III. X in derişik sulu çözeltisi

hazırlanır. Çözeltilerin aynı ortamda donmaya başladıkları sıcaklıklar büyükten küçüğe doğru nasıl sıralanır?

a. $I > II > III$ b. $I > III > II$ c. $III > II > I$ d. $II > I > III$ e. $II > III > I$

29. Bakır(II)karbonat bileşiğinin rengi nedir?

a. Mavi b. Yeşil c. Kırmızı d. Sarı e. Beyaz

30. I. Bakır II. Altın III. Platin IV. Krom
Yukarıdaki maddelerin hangileri korozyona uğramaz?
- a. I ve II b. II ve III c. I ve III d. I,II ve IV e. II, III ve IV
-
31. pH' ı 5 olan 100 ml HX asidini nötrleştirmek için 0,1 M 100 ml NaOH harcadığına göre asidin denge sabiti (Ka) kaçtır?
- a. 1.10-9 b. 1.10-6 c. 5.10-8 d. 1.10-4 e. 1.10-5
-
32. I. Na₂CO₃ II. CH₃COOH III. HCl IV. NH₃
Yukarıda verilen maddelerin sulu çözeltileri karıştırıldığında tuz oluşturmayan ikili aşağıdakilerden hangisidir?
- a. I ve II b. I ve III c. I ve IV d. II ve IV e. III ve IV
-
33. Fe metali Ag ile kaplanmak isteniyor. Bunun için hazırlanan düzenekte,
I. Fe metali katot elektrot olmalıdır.
II. Anotta Ag(k) \longrightarrow Ag+(aq) + e- tepkimesi gerçekleşir.
III. Katotta indirgenme olur.
Yargılarından hangileri doğrudur?
- a. Yalnız I b. Yalnız II c. I ve II d. I ve III e. I, II ve III
-
34. Erimiş AgCl nin elektrolizinde 54 gram Ag toplanabilmesi için kaç Faraday'lık akım gerekir? (Ag: 108)
- a. 0,2 b. 0,25 c. 0,4 d. 0,5 e. 0,75
-
35. Aşağıdaki elementlerden hangisi yakıldığında sarı renk verir?
- a. Na b. K c. Li d. Fe e. Cu
-
36. Aşağıdakilerden hangisi veya hangileri maddelerde ayırt edici özelliktir?
I. Belli sıcaklıklarda renk değişimi.
II. Hacimde farklılık.
III. Farklı dalga boylarında enerji absorbe edilmesi.
- a. Yalnız II b. I ve II c. II ve III d. I ve III e. I,II ve III
-

PRESERVICE CHEMISTRY TEACHERS' LEVEL OF EXPLAINING THE CHEMICAL BASIS OF EVERYDAY PHENOMENA

Selahatdin AY*

Ajda KAHVECİ**

Abstract

The consensus amongst the studies concerning quality and professionalism in education is that for effective teaching, meaningful learning should be encouraged by linking the learned subject matter and everyday life. In this survey research, preservice chemistry teachers' level of explaining the chemical basis of everyday phenomena and the effect of their chemistry knowledge on their explanations, were explored. The research sample comprised 31 senior students in the Chemistry Education program of a public university in Turkey. Two questionnaires, the Everyday Phenomena Achievement Test including open-ended questions and the Chemistry Knowledge Achievement Test with multiple-choice items, were developed as data collection instruments. According to research findings, there was a significant relationship between the preservice teachers' chemistry knowledge level and their explanations of the chemical basis of everyday phenomena. Their level of explaining everyday phenomena fell short of expected levels and was found to be lower than their level of chemistry knowledge. For meaningful science and chemistry learning, more space needs to be given in elementary, middle, secondary and teacher education curricula to the chemical basis of everyday phenomena. Curriculum effectiveness or student achievement may be evaluated by utilizing the questionnaires developed.

Key Words: Everyday phenomena, chemistry teaching, chemistry knowledge level, chemistry achievement, preservice teachers

* Chemistry Teacher, Türk Telekom Anatolian High School, Sultanbeyli/İstanbul.

** Instr.Dr.; Marmara University, Atatürk Faculty of Education, SSME Dept., Chemistry Education, Kadıköy/İstanbul.

TAM ÖĞRENME İLKELERİ DOĞRULTUSUNDA FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİYLE İŞLENEN MATEMATİK DERSİNİN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Sare ŞENGÜL*

Nazife ZENGİN**

Özet

Bu deneysel çalışmanın amacı, ilköğretim 7.sınıf matematik dersinde "Tamsayılar" konusunun öğretiminde tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri-nin (buluş yöntemi, canlandırma (dramatizasyon), soru-cevap yöntemi, oyunlarla öğretim ve bulmacalar gibi.) uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun matematik tutumları arasında farklılığın olup olmadığını belirlemektir. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakasındaki bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Uygulama sonucunda kullanılan yöntemlerin öğrencilerin matematik tutumları üzerinde etkisininin anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Yapılan t testleri sonucunda, derslerin tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleriyle işlenen deney grubu öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları olumlu yönde değişmiştir. Ayrıca, deney grubu öğrencilerin, matematik dersine olan ilgi, matematiğin algılanan yararları ve matematikte algılanan başarı düzeylerinde olumlu yönde değişim olurken, geleneksel yöntemin öğrencilerinin matematik tutumlarını değiştirmemesine rağmen, matematiğin algılanan yararları üzerinde olumlu bir değişim yaptığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi,, matematiğin algılanan yararları, tutum, canlandırma

Giriş

Matematik, yapı ve bağıntılardan oluşmakta olup, bu yapı ve bağıntıların oluşturduğu ardışık soyutlamalar ve genelleme süreçlerini içeren soyut bir kavramdır. Soyut kavramların kazanılmasının zor olmasından dolayı, matematiğin öğrencilere zor geldiği bilinmektedir. (Alakoç, 2003).

Öğrencilerin birçoğu hata yapma korkusuyla matematik etkinliklerinde uzak durmakta ve başarısız olmaktadır. Matematik korkusu ve kaygısı üzerine yapılmış

* Yrd. Doç. Dr.; M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğretim Üyesi, Göztepe/İstanbul

** Öğretmen, Uzunyusuf İlköğretim Okulu, Esenler/ İstanbul

araştırmalar, öğrencilerin matematikle ilgili yaşantıları artıkça, matematiğe karşı olumlu tutumlarında azalmalar gözlemlendiğini ortaya koymuştur (Altun, 2002). Bu olumsuz tutum ortadan kaldırılmadığı sürece matematik başarısının yükselmesi mümkün değildir.

Neale'in matematik için yaptığı tutum tanımına da bakıldığında, matematiğe yönelik bu tarz olumsuz düşüncelerin oluşmasında pek çok neden yer almaktadır. Örneğin, öğrencilerin başarılı yada zekî olarak nitelendirilmesinin büyük oranda matematik dersiyle ilişkilendirilmesi; ilköğretimin ilk kademesinden sonra öğretilen matematiğin giderek günlük hayattan ayrılan, soyutlaşan bir görünüme bürünmesi; yoğun ve sıkı müfredat programları ve bazı negatif öğretmen davranışları bunlardan bazılarıdır. Bu ve benzeri nedenler başarısızlığın oluşmasında da büyük paya sahip olan korku, kaygı ve olumsuz tutum geliştirilmesine neden olmaktadır (Uğurel ve Moralı, 2006)

Tanımlarda belirtildiği üzere tutum, bir davranışın sergilenmesinden bir önceki basamakta oluşan eğilimdir. Dolayısı ile matematiğe karşı negatif yönde geliştirilen tutumlar, bir basamak sonra diğer nedenlerden de etkilenecek davranışlara dönüşmekte ve matematik öğretiminde başarının sağlanmasında engel oluşturmaktadırlar.

Tabii ki yıllar geçtikçe olumsuz düşünceler olumlu yönde değiştirilemiyorsa daha ileriki yıllarda bu kırılma noktaları gittikçe zorlaşmaktadır. Fox (1977)' un yaptığı çalışmada lise ve daha ileride matematik derslerini alma yada almama kararının verilmesinin, öğrencinin 9. sınıftaki ya da 7. sınıf kadar erken bir dönemdeki mesleki ilgileri tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılan diğer araştırmalar da **"matematik ileride işime yarayacak"** yönündeki matematiğin yararına yönelik algının, kız ve erkek öğrenciler açısından farklılaşmakta olup kız öğrencilerde ders seçme ve mesleki ilgiler için önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır (Fox, 1977; Armstong, 1979; Sherman, 1979; Stallings, 1980).

Trisha (1999)' nunda yaptığı araştırmada olumsuz eğilimlerin, gittikçe artmış olmasına dikkat çekerek, motive edici stratejilerin geliştirilmesi matematiğin zevkli bir ders haline getirilmesinin öğrenci tutumlarını da olumlu yönde etkileyeceğini vurgulamıştır (Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Bloom'a göre'de öğrenci okuma, fen bilimleri yada matematik ile ilgili belli bir görüşle doğmaz. Okul yaşantıları içinde böyle bir görüş kazanır. Öğrencilerin okuldaki öğrenmelerinde gözlenen farkların nedeninin büyük ölçüde doğuştan getirilen özellikler değil, çevresel etkenler olduğu gözlenmektedir (Bloom, 1998).

Bloom'un yaptığı çalışmalar göstermiştir ki öğrencilerin okul başarısını etkileyen faktörler değiştirilebilir ve kontrol edilebilir. Bu yönüde göre başarıyı açıklayan üç temel değişken bulunmaktadır. Bunlar;

- öğrencinin bir konuyu öğrenebilmesi için gerek duyabileceği, ön koşul bilgi ve becerilerini içeren bilişsel giriş davranışları,
- öğrencinin öğrenme ortamındaki bütün varlıklara (öğretmen, okul, öğrencinin kendisi, arkadaşlarını, öğrenilecek konu, öğrenme süreci gibi) yönelik duyduğu düşünce ve ilgiyi içeren duyuşsal giriş özellikleri
- öğrenim sürecinin öğrencinin kişiliği ve ihtiyaçlarına uygunluğu ile ilgili olan öğretimin kalitesidir (Fidan, 1986).

S.Benjamin Bloom tarafından geliştirilen “işin başından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise dünyada her hangi belli bir kişinin öğrenebileceği her şeyi hemen herkes öğrenebilir.” sayıltısına dayalı “Tam Öğrenme Kuramı” yukarıda belirtilen değişkenleri kullanarak sınıf içindeki ders başarısını yükseltmeyi amaç edinmiştir. Yapılan araştırmalardan büyük bir bölümü özellikle düşük düzeyde yetenekli öğrencilerin belli bir öğrenme düzeyine ulaşmasında tam öğrenme yönteminin etkili olduğunu göstermektedir (Senemoğlu, 1987).

Yohon (1996)' da yaptığı doktora tezinde “ Geleneksel Öğretim Yöntemine Karşı Tam Öğrenme Yönteminin Orta Öğretim Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerine Etkisi”ni araştırmıştır. Bu çalışmada öğretim yöntemleri ile kaygı arasında bir etkileşim olduğunu elde edilmiştir. Eğer, tam öğrenme ile eğitim alan öğrenciler bir haftada 4 saatten daha az, geleneksel yöntemle eğitim alan öğrenciler ise bir haftada 4 saatten daha fazla eğitim alırsa kaygıların da azalma olmaktadır.

Aydın (1995)'nın çalışmasında, tam öğrenme yönteminin ve öğrenme ortamı düzenlenmesinin öğrencilerin matematik dersindeki erişim düzeylerine ve matematiğe karşı tutumlarına olan etkilerini araştırmıştır. 7.sınıf öğrencilerinin kullanıldığı araştırmada sınıfların birincisinde; tam öğrenme yöntemi ile birlikte yardımlaşmalı öğrenme ortamı düzenlemesi, ikincisinde; tam öğrenme yöntemi ile birlikte rekabetli öğrenme ortamı düzenlemesi, üçüncüsünde; tam öğrenme yöntemi ile birlikte bireysel öğrenme ortamı düzenlemesi, dördüncüsünde; geleneksel öğretim yöntemi ile birlikte yardımlaşmalı öğrenme ortamı düzenlemesi, beşincisinde; geleneksel öğretim yöntemi ile birlikte rekabetli öğrenme ortamı düzenlenmesi altıncısında; da geleneksel öğretim yöntemi ile birlikte bireysel öğrenme ortamı düzenlemesi kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; tam öğrenme yöntemi ile öğrenme ortamı düzenlenmesinin matematik başarısına ve tutumuna önemli bir etkisi olduğu ve bu etkinin çoğalınan olduğu bulunmuştur. Matematik başarısı ve tutumu en yüksek olan grup ise tam öğrenme yöntemi ile birlikte yardımlaşmalı öğrenme ortamı düzenlemesi uygulanan grup olmuştur.

Edjlali (1990) bir matematik sınıfında tam öğrenme yönteminin gençlerin yeteneklerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmayı; matematik başarısı, matematik öğrenmeye karşı motivasyon, matematik kaygısının azaltılması kendine güven olmak üzere dört aşamada yürütmüştür. Çalışmada 14 deney , 17 kontrol grubu öğrencisi kullanılmıştır. Sonuç olarak tam öğrenme yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre başarıları daha yüksek, matematik öğrenmeye karşı pozitif tutumlu, matematik kaygılarının daha az ve kendilerine güvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Abadir (1992) de yaptığı çalışmada tam öğrenme yönteminin kolej matematik öğrencilerinin başarı ve tutumlarına etkilerini incelemiştir.

Chicago Üniversitesinde okuyan iki doktora öğrencisi Anania ve Burke tarafından 1980 yılında bire bir öğretim, tam öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenmeyi karşılaştırmak amacıyla iki ayrı araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğrenciler, yetenek testleri sonuçlarına, konulara karşı tutum ve ilgilerine, konulardaki geçmiş başarılarına bakılarak eşitlenmiş ve yansız olarak, yukarıda belirtilen üç öğrenme koşullarına göre gruplanmışlardır. Tam öğrenme ve bire bir öğretim gruplarındaki düzeltici çalışmalara ayrılan zaman hariç, süre her üç grup içinde aynı

tutulmuştur. Bulgularına göre, bire bir öğretim grubundaki ortalama öğrenci başarısı, kontrol grubundaki öğrencilerin %98'inin üstün de, tam öğrenme öğrencisinin başarısı ise kontrol grubundaki öğrencilerin %84' ünün üstünde bulunmuştur. Öğrencilerin tutum ve ilgilerinde de farklılıklar görülmüştür. En olumlu ilgi ve tutum bire bir öğretimde, en az olumlu ilgi ve tutumda geleneksel öğretimde gözlemlenmiştir. Ayrıca yetenek ve başarı ilişkilerinin, geleneksel yöntemde 0.60 , tam öğrenmede 0.35 ve birebir öğrenmede 0.25 kadar değiştiği görülmüştür (Bloom, 1984).

Tam öğrenme modelinin değişkenlerine ilişkin yapılan açıklamalar, istendik davranışları yüksek verimle ve belli yetkinlik düzeyinde kazandırma görevini üstlenen okullar da uygulanma gereğini ortaya koymaktadır. Günümüzde, eğitimde herhangi bir alan veya öğrenmeye karşı pozitif bir tutum geliştirmenin en az o alanı veya bilgiyi öğretmek ve başarmak kadar önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda, duyuşsal değişkenler ile matematiği öğrenme ve öğretme bir çok bakımdan yakın bir ilişki içindedir (Doğan, 2004).

Bu belirtilenler ışığında araştırmada, S. Benjamin Bloom'un "Tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleriyle (buluş yöntemi , soru-cevap, canlandırma yöntemi, oyunlarla öğretim ve bulmacalar gibi.) işlenen matematik dersinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine olan tutumlarının etkisi var mıdır? sorusu araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı:

Bu deneysel çalışmanın amacı, ilköğretim 7.sınıf matematik dersinde "Tamsayılar " konusunun öğretiminde tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri (buluş yöntemi , canlandırma, soru-cevap yöntemi, oyunlarla öğretim bulmacalar gibi.) ile işlenen deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun matematik tutumları arasında farklılığın olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda; "Matematik dersinde tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri kullanımının

√ matematiğin algılanan yararına,

√ matematik dersine olan ilgiye ,

√ matematikte algılanan başarı düzeyine etkisi var mıdır ?"

alt problemlerine de cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmada deney ve kontrol grubu olarak İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan bir devlet okulunun rastlantısal iki yedinci sınıfı ele alınmıştır. "Tamsayılar " konusu kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel öğretim yöntemi ile anlatılırken, deney grubundaki öğrencilere tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri (buluş, canlandırma, soru-cevap yöntemi, oyunlarla öğretim bulmacalar gibi çeşitli etkinlikler) ile işlenmiştir. İki grup arasındaki matematik tutumları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla karşılaştırmalar yapılmıştır.

Örnekleme

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Avrupa yakasındaki bir ilköğretim okulunun 7.sınıflarında okuyan tüm öğrenciler, örneklemini ise aynı ilköğretim okulunun 7C şubesindeki (38) ve 7F şubesindeki (44) öğrenci olmak üzere toplam 82öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmanın verileri, Nazlıççek, N. ve Erktin, E. (2002) tarafından geliştirilen "Matematik İlgili Düşünceleriniz " adlı matematik tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Bu tutum ölçeğinde; "**matematik bilgisi gerektiren konularda başarılıyım**" matematikte algılanan başarı düzeyini; "**matematik bilmek ilerde işime yarayacak**" matematiğin algılanan yararlarını; "**matematik dersinde başka şeylerle ilgilenirim**" matematik dersine olan ilgiyi göstermek üzere üç boyutla ilgili, olumlu ve olumsuz yargı bildiren 20 madde bulunmaktadır. Ölçek, Her Zaman, Sık Sık, Bazen, Nadiren, Asla şeklinde Likert tipi olup alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.841$ bulunmuştur. Ölçek maddelerinin 3.6.7.13.14.19. maddeleri matematikte algılanan başarı düzeyi 10.11.15.16 -18. maddeleri matematiğin algılanan yararları 1.2.4.5.8.9.12.17.20. maddeleri matematik dersine olan ilgi ile ilgilidir. Bu çalışmada ölçeğin ilk tutum testi alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.747$ ve son tutum testi alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.771$ olarak tespit edilmiştir .

Tam öğrenme yönteminde eğitim programı daha küçük birimlere indirgeme gereğinden hareketle (Yıldıran, 1982) söz konusu "Tam Sayılar" ünitesi çalışmayı yürüten öğretim üyesi ve araştırmacı ile diğer üniversitelerde bu konuda çalışmış öğretim üyelerinin de görüşleri alınarak " Tam Sayılar ve Özellikleri", "Tam Sayılarda Toplama İşlemi", Tam Sayılarda Çıkarma İşlemi", "Tam Sayılarda Çarpma İşlemi", "Tam Sayılarda Bölme İşlemi" başlıkları altında 4'er saatlik 6 öğrenme birimine ayrılmıştır.

Deney grubunda dersler her öğrenme birimi 4 ders saati boyunca; geleneksel öğrenme yönteminin yanı sıra; buluş yöntemi, canlandırma, soru-cevap yöntemi, bulmaca gibi çeşitli etkinliklerle işlenirken kontrol grubuna dersler geleneksel öğrenme ile işlenmiştir. Sonra her iki grup öğrencilerine, tam öğrenme yönteminin önerdiği ilkeler göz önüne alınarak, her öğrenme birimin sonunda hedeflene % 80 erişim düzeyine ulaşım ulaşımadıklarının denetlenebilmesi için izleme testleri kullanılmıştır. Öğrenme birimlerindeki her bir alt hedef davranışı sorgulayan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı ilköğretim 7.sınıf matematik ders kitaplarından sorular seçilerek izleme testleri ve benzer şekilde bu izleme testlerinin paralel formları oluşturulmuştur. İzleme testleri ve paralel formlarındaki soruların hedef davranışları en iyi yoklayıp yoklamadığı konusunda çalışmayı yürüten öğretim üyesi ile diğer üniversitelerdeki konu uzmanı öğretim üyeleri ve uygulamanın yapıldığı okuldaki matematik öğretmenlerinin görüşleri alınarak her alt davranış için bir soru seçilmiştir. Diğer öğrenme birimlerine ait izleme testleri içinde aynı uygulama yapılmıştır.

İşlemler

Araştırmada, öncelikle belirlenen ilköğretim okulundaki 7A, 7C, 7D ve 7F şubelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere matematik tutum ölçeği uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda matematik tutum puanları birbirine denk

olan 7C ve 7F şubeleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu iki gruptan random yoluyla 7C şubesi deney grubu ve 7F şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerine dersler geleneksel öğrenme yöntemi ile işlenmiştir. Ayrıca, kontrol grubu öğrencilerine deney grubu öğrencilerine verilen ilk izleme testlerinin hepsi uygulanmış fakat öğrencilere geri dönüt verilmemiştir. Deney grubu öğrencilerine belirlenen her öğrenme birimi sonrasında izleme testleri ve istenilen başarı yakalanana kadar paralel izleme testleri uygulanmıştır. Bütün izleme testlerin sonuçları değerlendirildikten sonra yapılan hatalar belirlenerek sonuçların nasıl olması gerektiği hakkında nedenleri ile birlikte açıklamalar yapılmıştır. Öğretmen 4'er kişilik başarılı ve başarısız öğrencilerden oluşan heterojen gruplar oluşturarak öğrencilerin birlikte çalışmaları ve soruların çözümlerini tartışmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin genelde bilişsel giriş basamaklarında eksilikleri görüldüğü için dersin dışında öğretmen bütün zamanlarını öğrencilerin eksikliklerini gidermeye ve onları yönlendirmeye ayırmıştır. Yardımcı kaynaklar önerilerek, ev ödevi verilmiş ve öğrenci velileri ile görüşmeler yapılarak öğrencilerin düzenli çalışmaları sağlanmıştır. Bu işleme öğrencilerden istenilen her öğrenme birimindeki %80 başarı yakalanana kadar devam edilmiştir. Altı haftalık uygulama sonrasında her iki gruba son tutum ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Öğrencilerin "Matematikle İlgili Düşünceleriniz" ölçeği ön tutum testi ile son tutum testinden aldıkları puanlar, istatistiksel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Veri türüne göre farklı gruplar arası ikili karşılaştırmalarda "bağımsız örneklem t testi"; aynı grup içerisindeki ikili karşılaştırmalarda "bağımlı örneklem t -testi" uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ilgili değişkenlere göre gruplar arasında farklı olma durumları $p < 0.05$ anlamlılık seviyesinde test edilmiştir. Daha sonra tablolar yapılarak elde edilen veriler ayrı ayrı yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Elde edilen verilerden istatistiksel olarak şu sonuçlar bulunmuştur .

Tablo 1: Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi matematik dersi tutum puanlarının bağımsız grup t-testi karşılaştırılması

Grup	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Deney	38	77.289	10.243	1.662	80	.384	.702
Kontrol	44	76.477	8.927	1.346			

Tablo 1'e göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi matematik tutum puanlarının bağımsız grup t-testi sonucuna göre anlamlılık değeri 0.702 bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen 0.05'ten büyük olduğundan, karşılaştırılan deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi matematik dersine karşı tutumlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu da açıkça göstermektedir ki deney ve kontrol gruplarının matematik dersine karşı ön tutumları çalışma öncesinde birbirine eşittir.

Tablo 2: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi matematiğin algılanan yararları bağımsız grup t-testi karşılaştırılması

Grup	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Deney	38	21.132	3.077	.4992	80	.227	.821
Kontrol	44	20.977	3.069	.4627			

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarının matematiğin algılanan yararları uygulama öncesi puanları için yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre anlamlılık seviyesi 0.821 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen 0.05'ten büyük olduğundan, deney ve kontrol gruplarının matematiğin algılanan yararları açısından da çalışma öncesindeki durumları birbirine eşittir.

Tablo3: Deney ve kontrol gruplarının matematikte algılanan başarı düzeyine etkisi ön testi için yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Deney	38	22.026	4.739	.769	80	1.377	0.172
Kontrol	44	20.659	4.253	.641			

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarının matematikte algılanan başarı düzeyine etkisi ön testi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre anlamlılık seviyesi 0.172 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen 0.05'ten büyük olduğundan karşılaştırılan deney ve kontrol gruplarının matematikte algılanan başarı düzeyleri açısından da çalışma öncesindeki durumları birbirine eşittir.

Tablo 4: Deney ve kontrol gruplarının matematik dersine olan ilgi ön testi için yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Deney	38	34.395	4.457	0.723	80	-0.449	0.655
Kontrol	44	34.818	4.088	0.616			

Tablo 4'e göre deney ve kontrol gruplarının matematik dersine olan ilgi ön testi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre anlamlılık seviyesi 0.655 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen 0.05' ten büyük olduğundan deney ve kontrol gruplarının matematik dersine olan ilgi açısından da çalışma öncesindeki durumları birbirine eşittir.

Tablo 5: Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası matematik dersi tutum puanları bağımlı grup t-testi ile karşılaştırılması

Testler	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön Tutum	38	77.289	10.243	1.664	37	-5.556	0.000
Son Tutum	38	87.658	8.429	1.367			

Tablo 5'e göre deney öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası matematik dersi tutum puanları bağımlı grup t-testi sonucuna göre anlamlılık seviyesi 0.000 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05'ten küçük olduğundan karşılaştırılan iki test sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç göstermektedir ki tam öğrenme ilkelere doğrultusunda farklı öğrenme yöntemleri ile eğitim gören öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları olumlu yönde farklılaşmaktadır.

Tablo 6: Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası matematik dersi tutum puanları bağımlı grup t-testi ile karşılaştırılması

Testler	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön Tutum	44	76.477	8.9273	1.346	43	-1.494	.143
Son Tutum	44	78.136	8.5088	1.283			

Tablo 6'ya göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası matematik tutum puanları bağımlı grup t-testi sonucuna göre anlamlılık seviyesi 0.143 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05'ten büyük olduğundan karşılaştırılan iki test sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç göstermektedir ki geleneksel yöntemle eğitim gören öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarında bir değişiklik olmamıştır.

Tablo 7: Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası matematik dersi tutum puanlarının bağımsız grup t-testi karşılaştırılması

Grup	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Deney	38	87.658	8.429	1.367	80	5.075	.000
Kontrol	44	78.136	8.509	1.283			

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği son testi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlılık seviyesi .000 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05'ten

küçük olduğundan, karşılaştırılan deney ve kontrol gruplarının matematik dersine karşı tutum-larında çalışma sonrasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma deney grubu lehinedir. Bu sonuç göstermektedir ki tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğrenme yöntemleri ile eğitim gören öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları olumlu yönde değişmiştir.

Tablo 8: Deney ve kontrol gruplarının matematikte algılanan başarı düzeyine etkisi son testi için yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Deney	38	25.816	3.311	.537	80	5.910	.000
Kontrol	44	21.386	3.445	.519			

Tablo 8'e göre deney ve kontrol gruplarının matematikte algılanan başarı düzeyine etkisi son testi için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda anlamlılık seviyesi .000 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05'ten küçük olduğundan, karşılaştırılan deney ve kontrol gruplarının matematikte algılanan başarı düzeylerinin çalışma sonrasında anlamlı bir fark olduğu ve farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç göstermektedir ki tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğrenme yöntemleri ile eğitim gören öğrencilerin matematikte algılanan başarı düzeyleri olumlu yönde değişmiştir.

Tablo 9: Deney ve kontrol gruplarının matematiğin algılanan yararları son testi için yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Deney	38	23.105	2.264	.367	80	2.365	.020
Kontrol	44	21.909	2.301	.347			

Tablo 9'a göre deney ve kontrol gruplarının matematiğin algılanan yararları son testi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlılık seviyesi .020 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05'ten küçük olduğundan, karşılaştırılan deney ve kontrol gruplarının matematiğin algılanan yararları açısından çalışma sonrasında anlamlı bir fark olduğu ve farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç göstermektedir ki tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğrenme yöntemleriyle eğitim gören öğrencilerin matematiğin algılanan yararları düzeyleri olumlu yönde değişmiştir.

Tablo10: Deney ve kontrol gruplarının matematik dersine olan ilgi son testi için yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Deney	38	38.658	5.701	.925	80	3.204	.002
Kontrol	44	34.704	5.458	.823			

Tablo 10'a göre deney ve kontrol gruplarının matematik dersine olan ilgi son testi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlılık seviyesi .002 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05'ten küçük olduğundan, karşılaştırılan deney ve kontrol gruplarının matematik dersine olan ilgi açısından çalışma sonrasında anlamlı bir fark olduğu ve farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğrenme yöntemleri ile eğitim gören öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir.

Tablo 11: Deney grubunun matematikte algılanan başarı düzeyi ön test-son test için yapılan bağımlı grup t-testi sonuçları

Testler	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön Tutum	38	22.026	4.739	.769	37	-5.004	.000
Son Tutum	38	25.816	3.311	.537			

Tablo 11'e göre deney grubunun matematikte algılanan başarı düzeyi ön test-son test için yapılan bağımlı grup t-testi sonucuna göre anlamlılık seviyesi .000 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05' ten küçük olduğundan, karşılaştırılan iki test sonucunda deney grubu öğrencilerinin matematikte algılanan başarı düzeylerinde çalışma sonrasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın son tutum lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleriyle yapılan öğretimin öğrencilerin matematikte algılanan başarı düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir.

Tablo 12: Deney grubu öğrencilerinin matematiğin algılanan yararları ön test-son test puanları bağımlı grup t-testi karşılaştırılması

Testler	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön Tutum	38	21.132	3.077	.499	37	-3.410	.002
Son Tutum	38	23.105	2.264	.367			

Tablo12' ye göre deney grubunun matematiğin algılanan yararları ön test-son test için yapılan bağımlı grup t-testi sonucunda anlamlılık seviyesi .002 olarak bulunmuş-tur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05'ten küçük olduğundan, karşılaştırılan iki test sonucunda matematiğin algılanan yararlarında anlamlı bir fark olduğu bu farkın son tutum lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farkı öğretim yöntemleriyle yapılan öğretimin öğrencilerin matematikte algılanan yararları düzeylerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir.

Tablo 13: Deney grubu öğrencilerinin matematik dersine olan ilgi ön test-son test puanları bağımlı grup t-testi karşılaştırılması

Testler	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön Tutum	38	34.395	4.457	.723	37	-4.647	.000
Son Tutum	38	38.658	5.701	.925			

Tablo 13'e göre deney grubunun matematik dersine olan ilgi ön test-son test için yapılan bağımlı grup t-testi sonucunda anlamlılık seviyesi .000 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05'ten küçük olduğundan, karşılaştırılan iki test sonucunda matematik dersine olan ilgi arasında anlamlı bir farklılık olup bu fark son tutum lehinedir. Bu sonuca göre, tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farkı öğretim yöntemleriyle yapılan öğretimin öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir.

Tablo 14: Kontrol grubu öğrencilerinin matematiğin algılanan başarı düzeyi ön test-son test puanları bağımlı grup t-testi karşılaştırılması

Testler	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön Tutum	44	20.659	4.253	.641	43	-1.272	0.210
Son Tutum	44	21.386	3.445	.519			

Tablo 14'e göre kontrol grubunun matematikte algılanan başarı düzeyi ön test-son test için yapılan bağımlı grup t-testi sonucunda anlamlılık seviyesi .210 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05'ten büyük olduğundan, karşılaştırılan iki test sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin çalışma sonrasında matematikte algılanan başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, geleneksel yöntemle eğitim gören öğrencilerin matematiğin algılanan başarı düzeylerinde değişme olmadığı söylenebilir.

Tablo 15: Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası matematiğin algılanan yararları puanlarının bağımlı grup t-testi karşılaştırılması

Testler	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön Tutum	44	20.977	3.069	.463	43	-2.105	.041
Son Tutum	44	21.909	2.301	.347			

Tablo15' e göre kontrol grubunun matematiğin algılanan yararları ön test-son test için yapılan bağımlı grup t-testi sonucunda anlamlılık seviyesi .041 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05' ten küçük olduğundan, karşılaştırılan iki test sonucunda matematiğin algılanan yararları arasında farklılık olup bu fark son tutum lehinedir. Bu sonuca göre, geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin matematik tutumlarını değiştirmemesine rağmen, matematiğin algılanan yararları üzerinde olumlu bir değişim yaptığı söylenebilir.

Tablo 16: Kontrol grubunun matematik dersine olan ilgi ön test-son test için yapılan bağımlı grup t-testi sonuçları

Testler	n	\bar{X}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön Tutum	44	34.818	4.088	.616	43	.160	.874
Son Tutum	44	34.705	5.458	.823			

Tablo 16'ya göre kontrol grubunun matematik dersine olan ilgi ön test-son test için yapılan bağımlı grup t-testi sonuçlarında anlamlılık seviyesi .874 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen .05'ten büyük olduğundan, karşılaştırılan iki test sonucunda matematiğin algılanan yararları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, geleneksel yöntemle eğitim gören öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerinin değişmediği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucunda; istatistiksel olarak matematik öğretiminde tam öğrenme yöntemi ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleriyle işlenen matematik dersleri öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını olumlu yönde değişim meydana getirmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin matematikte algılanan başarı düzeylerini; matematiğin algılanan yararları ve matematik dersine olan ilgilerini artırmıştır. Geleneksel öğretim yöntemi öğrencilerinin matematik tutumlarını değiştirmemesine rağmen, matematiğin algılanan yararları üzerinde olumlu bir değişim yaptığı bulunmuştur.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuç Aydın (1995) ile Sağır ve Gürdal,(2003), Bloom (1984) yaptıkları çalışmalar ile desteklenmektedir.

Uygulama gereği her öğrenme biriminden sonra geri dönüt verilip istenilen başarı düzeyi yakalanana kadar aktivitelere devam edildiğinden dolayı bir süre sonra başarısız ve orta düzeyde başarılı olan öğrencilerin matematik dersini daha çok çalışmaya ve anlamadıkları konuları ders dışında bile rahatlıkla sormaya başladıkları gözlenmiştir. Bunun sonucu olarak öğrenciler başarılı olabileceklerini gördükten sonra kendilerine güvenleri gelmiş kendileri matematiği yapabiliyorsa bundan sonra bütün dersleri başarabileceklerini ifade etmişlerdir. Uygulama esnasında yapılan oyun ve etkinliklere hemen hemen bütün öğrenciler katılmışlar bir müddet sonra öğrenciler matematik dersinden oyun oynar gibi zevk aldıklarını söylemişlerdir.

Uygulama bittikten sonra tam öğrenme yönteminin uygulanmamasına rağmen, bu sınıftaki öğrencilerin başarıları uzun süre devam etmiştir ve bu sınıfta diğer sınıflara göre konular daha kısa sürede işlenmiştir. Bunun sebebi tam sayılar konusunun temel konu olması ve tam öğrenilmesi diğer konuların öğrenilmesini kolaylaştırması, öğrencilerin matematik dersini başarabileceklerini dair kendilerine güvenmeleri ve matematiğe olan tutumlarının değişmesidir.

Uygulama bittikten sonra öğrenciler bu yöntemle derse devam edilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu uygulama esnasında hemen hemen bütün öğrenciler başarılı olduklarından daha önce sadece kendileri başarılı olan bazı öğrencilerde motivasyon düşüklüğü gözlemlenmiştir. Çünkü, sınıf tarafından artık kendi başarıları olağan bir durum olarak algılanmıştır.

Uygulama bitiminden bir yıl sonra bile uygulamanın etkileri bazı öğrenciler üzerinde devam etmiştir. Önceden başarısı düşük olup uygulamada başarısı artan öğrencilerden bazıları bu başarılarını bir yıl sonra hala devam ettirmişlerdir. Bunun sebebi başarılı olabileceklerine dair kendilerine güvenlerinin gelmesi ve bu güveni sürdürmeleridir.

Öneriler

Matematik öğretiminde tam öğrenme yöntemi ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleriyle işlenen matematik dersleri öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu yönde etkilemesinin sonucu olarak, çalışmanın diğer matematik konularında da uygulanması; öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilecek deneyime sahip olması; uygulama esnasında kullanılacak materyal eksikleri için üniversitelerde yapılan tezlerden yararlanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Genelde tam öğrenme yöntemi, çalışmanın uzun zaman alması ve müfredat konularının yetiştirilememesi kaygısıyla yapılmak istenmemektedir. Fakat, ilk başta bu sıkıntı ile karşılaşılmasına rağmen konular ilerledikçe öğrenciler daha anlamlı öğrenme sonucunda matematiği sevmeye ve kendilerine "bunu yapabiliyorum ve başarılıyım" şeklinde güven duymaya başlamamaktadırlar. Bunun sonucu olarak; her öğrenme birimi bir sonraki öğrenme biriminin ön şart kazanımlarına dayalı olup öğrenciler ön bilgileri anlamlı yapılandırabilme fırsatı daha çok bulabildikleri için sonraki zamanlarda çok hızlı bir öğrenme oluşmaktadır. Bu nedenle; bütün matematik konularında benzeri çalışmaların yapılarak öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin gözlenmesi, ayrıca öğrencilerin genel kavramları öğrenirken en çok hatalara nerelerde düşmekte oldukları tespit edilerek, bu hatalara daha sonraki yıllarda yazılan öğretmen ders kitaplarında yer verilmesinin hem öğretmenler hem de öğretmen adaylarına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- ABADIR, L.F.G.(1992). **Effects of mastery learning strategies on community college mathematics students' achievement and attitude**, (Doctoral dissertation ,Kent State University 1992). Dissertation Abstracts International,54.Order No:AAC 9310068.
- ALAKOÇ,Z., Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları <http://www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/v2i1/zehra.htm>, [09.07.2003]
- ALKAN,H., GÜZEL,E.B.,ELÇİ.A.N.(2004). "Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarında Matematik Öğretmenlerinin Üstlendiği Rollerin Belirlenmesi" **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- ALTUN, M., (2002). **Matematik Öğretimi**, Erkam Matbaacılık, Bursa.
- ARMSTONG, J.M.,(1979). **A. National Assessment of Achievement and Participation of Women in Mathematics**, Final report to the National Institute of -Education on its two-year grant,No.NIE-G-0061,Denver:Education Commission of the states, November.
- AYDIN, E., (1995). **The Effectts of Mastery Learning Method of Instruction and Learning Environment Organization on Mathematics Achievement Levels and Mathematics Attiude Scores Year Junior High School Students in a Private High School**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- BLOOM ,B.S. (1984). "The Search For Group İnstruction As Effective As One-To-One Tutoring". **Educational Leadership**, 41:8.
- BLOOM,S.B., (1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, çev: D.Ali Özçelik, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- DOĞAN, M. (2004). "Aday öğretmenlerin matematik hakkındaki düşünceleri: Türk ve İngiliz öğrencilerin karşılaştırılması". [Online]: <http://efdergi.yu.edu.tr/makaleler/cilt1/mdogan.doc> ,18.05.2006 .
- EDJLALİ,M., (1990). "The effects of competency-based mastery learning on attitude,motivation,self esteem and math anxiety", (Doctoral dissertation, Universty of Kentucky,1990), Dissertation Abstract International.
- FİDAN, N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- FOX, L.H.,(1977). **The Effects of Sex Role Socialization on Mathematics Participation and Achievement**, In J.Shoemaker (Ed.), Women and Mathematics:Research Perspectives for Change,Washington,D.C.:Education and Work Group, The National Institute of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- NAZLIÇİÇEK. N. & ERKTİN. E.(2002). İlköğretim Matematik Öğretmenleri İçin Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği, [Online]: http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi, 17 Nisan 2004.
- SAĞIRLI, H., E.,& GÜRDAL, A. (2002). "Fen bilgisi dersinde drama tekniğinin öğrenci tutumuna etkisi". **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde** sunulan bildiri, Ankara.
- SENEMOĞLU, N.,(1987). **Tam Öğrenme Modeli Yararlılıkları-Sınırlılıkları**, Eğitim ve Bilim Dergisi,V: 11-12
- SHERMAN, J.(1979). Women and Mathematics: Summary of Reseach from1977-1979 N.I.E. Grant, Partially summarized in J. Sherman, Prediction mathematics performance in high school girls and boys, Journal of Educational Psychology, C: 2, Sayı:71, s,242-249.
- STALLINGS, J. A.(1980). **Comparison of Men's and Women's Behaviors in High School**, 78-0024.Menlo Park,Calif.: SRI International. Math Classes.Final Report to the National Institute of Education on its grant.No.NIE-G.

- UĞUREL, I. & MORALI, S. (2006). "Karikatürler ve Matematik Eğitiminde Kullanımı". **Millî Eğitim Dergisi**. s.170.
- YENİLMEZ, K., ÖZABACI, N, Ş., (2003). "Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik ile İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** .(2) Sayı:14
- YOHON, T., (1996). **Mastery learning versus traditional teaching methodologies' effect on secondary student' anxiety levels**, (Doctoral dissertation, Nebraska University, 1996), MI Number:9700111.

THE EFFECT OF MATHEMATICS LESSONS DESIGNED IN ACCORDANCE WITH THE PRINCIPLES OF WHOLE LEARNING AND DELIVERED USING DIFFERENT TECHNIQUES ON CHILDREN'S ATTITUDE TO MATHEMATICS

Sare ŞENGÜL*

Nazife ZENGİN**

Abstract

The aim of this experimental study is to determine whether there is a difference in attitude to mathematics between the experiment group, for whom different teaching methods (such as discovery, dramatization, question-answer and game techniques) designed according to the principles of whole learning, and the control group, who were instructed using traditional techniques, in the teaching of whole numbers in 7th Grade Mathematics. The study was carried out in an elementary school in the Asian side of İstanbul with Grade 7 students. An experimental group and a control group were used in this research. The study was followed by a t test to determine whether or not the techniques used in the research had a significant effect on attitudes to mathematics. The results of the t test showed that, in the attitude of the students in the experiment group, who were instructed using different teaching methods in accordance with the principles of whole learning, there was a positive change. Also, while there was a positive change in the experiment group as far as interest in mathematics lessons, the perceived usefulness of mathematics and the perceived success level in mathematics are concerned, it was discovered that, the traditional methods, although they did not change the attitudes to mathematics, they had a positive effect on the perceived usefulness of mathematics.

Key Words: Mathematics learning, perceived usefulness of mathematics, attitudes, dramatization

* Assistant Dr.; M.U.Atatürk Faculty of Education, Primary School Maths,Göztepe/İstanbul

** Teacher, Uzunyusuf primary School, Esenler/ İstanbul

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, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımlı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi de otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmazdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınlar veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizisinde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizisinde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) *Katkı Belirtme*

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) *Kaynaklar Dizini*

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). “Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”, **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) *Bildiriler*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma”, **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) *Kitaplar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, 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 disketiyle birlikte dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar disketleri ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). “*Bölge Yönetimi ve E itim 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 Ö renimi le İgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalı ma*”, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf’un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri’nin Romanları Üzerine ‘Okur Merkezli’ Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.
<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “*Bölge Yönetimi ve E itim Bölgeleri Kavramı*”, Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Reviewing fees to the referees is paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.

DÜZELTME

Dergimizin 183. yaz sayısında 228-239. sayfalar arasında yayımlanan Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU'na ait çeviri makalede çeviri notu unutulmuştur. Aşağıdaki şekilde düzeltilir, ilgililere arz ederiz.

* Jo Barraket.;University of Melbourne, Journal of University Teaching and Learning Practise, Teaching Research Method Using a Student-Centred Approach Critical Reflections on Practise, 2004, sf:65-73'den çevrilmiş ve düzenlenmiştir.

** Dr.; Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Öğretim Görevlisi, İstanbul

DÜZELTME

Dergimizin Bahar 2009, 182. Sayısında yayımlanan Mehtap AYDINER/Aytekin ALBUZ'a ait "Piyano Eğitiminde Türk Besteci ve Eğitimcilerimizin Eserlerinin Seslendirilme Durumu" başlıklı makalenin, bazı teknik sorunlardan ötürü bir kısım tablolarında basım hatası meydana gelmiştir. Sehven tahrip olan tabloların doğru şekilleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Fikret Amirov'un "Çocuk Resimleri" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu

Albümde Seslendirilen Eserler	Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre"								Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam"	
	G.Ü.		M.Ü.		M.A.E. Ü.		U.Ü.		L1	L2
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2		
Sevilin Dansı	-	1	-	-	-	-	-	1	0	2
Ninni	-	-	-	2	1	-	-	-	1	2
Lirik Dans	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1
Eserleri Seslendiren Öğrenciler "Toplam"	0	1	0	2	1	0	1	2	2	5

Tablo 9.1. İlhan Baran'ın "Çocuk Parçaları" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu

Albümde Seslendirilen Eserler	Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre"										Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam"	
	G.Ü.		M.Ü.		M.A.E. Ü.		S.Ü.		U.Ü.		L1	L2
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2		
Kırda Oyun	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	0
Ağır Zeybek	5	2	-	1	-	1	-	-	13	7	18	11
Uzun ve Kırık Hava	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1
Ege Şarkısı	5	4	-	1	-	-	-	-	-	-	5	5
Kedinin Oyunu	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	0	1
Eserleri Seslendiren Öğrenciler "Toplam"	15	7	0	2	0	1	0	1	13	7	28	18

Tablo 11.1. Muammer Sun'un "Yurt Renkleri 1" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu

Albümde Seslendirilen Eserler	Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre"														Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam"					
	A.İ. B.Ü.		D.E. Ü.		İ.Ü.		K.T. Ü.		M.Ü.		MAEÜ		P.Ü.		S.Ü.		U.Ü.		L1	L2
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2		
Kırık Hava	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1
Dinleti	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	3	1
Köçekçemesi	1	-	2	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	2	3	1	6	7
Horonumsu	-	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3	4
Gezinti	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	0	1
Oyun	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	0	1
Eserleri Seslendiren Öğrenciler "Toplam"	1	2	5	3	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	2	5	3	1	12	15

Tablo 11.2. Muammer Sun'un "Yurt Renkleri 3" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu

Albümde Seslendirilen Eserler	Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre"				Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam"	
	G.Ü.		U.Ü.		L1	L2
	L1	L2	L1	L2		
4 No'lu Parça	2	-	8	-	10	0
Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam"	2	0	8	0	10	0

