

yıl
year

2015

cilt
volume

2

sayı
number

3

e - ISSN

2148 - 8940



e - kafkas
eğitim araştırmaları dergisi



e - kafkas journal of educational research

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi
Developing Of An Attitude Scale Towards Individuals With Special Needs
Dilek YARALI

XVI-XIX. Yüzyıl Karaman Vakıflarının Hizmet Alanları
Service Areas of Karaman Foundations (Waqfs) During 16 – 19th Centuries
Hamza KELEŞ, Serpil ASAR

Fen Bilgisi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemine Yönelik Tutum Düzeyleri ve Görüşleri
Attitudes and Opinions of Science Students Towards the Problem Based Learning Method
Elvan İNCE AKA, Mustafa SARIKAYA

Ortaokul Ders Kitaplarında Gençliğin Korunması ve Spora Yönlendirilmesi Haklarına Yer Verilme Düzeyi
The Allocation Level of the Rights to “Protection of Youths” and “Leading Youths to Sports” in Secondary School Student Textbooks
Yağmur KOÇ, Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Profesyonel Aktörlerin Uzmanlıkları: Son Araştırmalar Üzerine Bir Eleştiri
The Expertise of Professional Actors: A review of recent research
Şerife Şahin BAYRAM

Tarih Öğretmen Adaylarının “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı” Dersine Yönelik Uygulamaları İle Görüşlerinin İncelenmesi
The Investigation of History Teacher Candidates’ Applications and Opinions Towards “Instruction Technologies And Material Design” Course
Talip ÖZTÜRK, Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK

Birlikte Öğrenme ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarıya Etkisi (Kars İl Örneği)
The Effect of Cooperative Learning and Student Teams Achievement Divisions on Academic Achievement in Science Course: The Case of Kars
Muhammed Said AKAR, Kemal DOYMUŞ

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi
e-kafkas journal of educational research

e – ISSN : 2148 – 8940

Sahibi

Prof. Dr. Sami ÖZCAN (Rektör)

Yazı İşleri Müdürü/ Editör

Yrd. Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP

Editör Yardımcıları

Yrd. Doç. Dr. Volkan GÖKSU
Yrd. Doç. Dr. Özgür AKTAŞ
Öğr. Gör. Ümit Yaşar ELYILDIRIM

Dizgi – Düzenleme

Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKILLI

İnternet adresi : <http://www2.kafkas.edu.tr/egitimdergi/>
E – posta adresi : editor.kafead@gmail.com
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs 36100-KARS

e-KAFKAS EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ DANIŞMA KURULU*

- Prof. Dr. Alim KAYA (Girne Amerikan Üni.)
Prof. Dr. Abdullah KOPUZLU (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK (Erzincan Üni.)
Prof. Dr. Ahmet DOĞAN (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Ahmet IŞIK (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet SABAN (Necmettin Erbakan Üni.)
Prof. Dr. Ahmet Zeki SAKA (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Alev ÇETİN DOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali BALCI (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Betül ASLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevdet BOZKUŞ (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun KAYA (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal AKPINAR (Erzincan Üniversitesi)
Prof. Dr. Erkan COŞKU (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Fahri TAŞ (Erzincan Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN (Gaziantep Zirve Üni.)
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ (Pamukkale Üni.)
Prof. Dr. Hale BAYRAM (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Basri KARADENİZ (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hayati DOĞANAY (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN (Dokuz Eylül Üni.)
Prof. Dr. Hüseyin AYDIN (Erzurum Teknik Üni.)
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN (Pamukkale Üni.)
Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Kamil AYDIN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Kemal Doymuş (Atatürk Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU (Marmara Üni.)
Prof. Dr. Leman TARHAN (Dokuz Eylül Üni.)
Prof. Dr. Leyla Işıl ÜNAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üni.)
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Memnune YAMAN (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Musa ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Nejdet HAYTA (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuri YAVUZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurtaç ÇANPOLAT (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi)
Prof. Dr. Raşit ZENGİN (Fırat Üniversitesi)
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Sefer ADA (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)
Prof. Dr. Sezgin AKBULUT (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Sırrı AKBABA (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN (Hacettepe Üni.)
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Gazi Üni.)
Prof. Dr. Şule BAHÇECİ (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Tuba Yanpar YELKEN (Mersin Üni.)
Prof. Dr. Ümit TURGUT (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR (Giresun Üniversitesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Konya Mevlana Üni.)
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz ASLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL (Atatürk Üni.)

*Liste isim sırasına göre sunulmuştur.

e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi

Cilt 2, Sayı 3, Aalık 2015

Hakem Listesi*

Dr. Abdülkadir GÜL
Dr. Ahmed Emin OSMANOĞLU
Dr. Ahmet ÖZMEN
Dr. Ali Osman ENGİN
Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA
Dr. Devrim ERGİNSOY OSMANOĞLU
Dr. Emine Hatun DİKEN
Dr. Hasan Said Tortop
Dr. Muhammed Ertaç ATİLA
Dr. Murat TAŞDAN
Dr. Mustafa AKILLI
Dr. Sabri GÜNGÖR
Dr. Tufan İNALTEKİN
Dr. Ümit KILIÇ

*Hakem listesi isim sırasına göre sunulmuştur.

İÇİNDEKİLER

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Developing Of An Attitude Scale Towards Individuals With Special Needs <i>Dilek YARALI</i>	1-11
XVI-XIX. Yüzyıl Karaman Vakıflarının Hizmet Alanları Service Areas of Karaman Foundations (Waqfs) During 16 – 19th Centuries <i>Hamza KELEŞ, Serpil ASAR</i>	12-24
Fen Bilgisi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemine Yönelik Tutum Düzeyleri ve Görüşleri Attitudes and Opinions of Science Students Towards the Problem Based Learning Method <i>Elvan İNCE AKA, Mustafa SARIKAYA</i>	25-36
Ortaokul Ders Kitaplarında Gençliğin Korunması ve Spora Yönlendirilmesi Haklarına Yer Verilme Düzeyi The Allocation Level of the Rights to “Protection of Youths” and “Leading Youths to Sports” in Secondary School Student Textbooks <i>Yağmur KOÇ, Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ</i>	37-52
Profesyonel Aktörlerin Uzmanlıkları: Son Araştırmalar Üzerine Bir Eleştiri The Expertise of Professional Actors: A review of recent research <i>Şerife Şahin BAYRAM</i>	53-62
Tarih Öğretmen Adaylarının “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı” Dersine Yönelik Uygulamaları İle Görüşlerinin İncelenmesi The Investigation of History Teacher Candidates’ Applications and Opinions Towards “Instruction Technologies And Material Design” Course <i>Talip ÖZTÜRK, Filiz ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK</i>	63-78
Birlikte Öğrenme ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarıya Etkisi (Kars İl Örneği) The Effect of Cooperative Learning and Student Teams Achievement Divisions on Academic Achievement in Science Course: The Case of Kars <i>Muhammed Said AKAR, Kemal DOYMUŞ</i>	79-87

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Dilek YARALI

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi A.B.D., Kars
e-posta:dsyarali44@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili alanyazın taramasına bağlı olarak 34 maddelik taslak tutum ölçeği geliştirilmiştir. Taslak ölçek Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 180 öğretmen adayına uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen sonuçlar üzerinden sırasıyla geçerlilik çalışması kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış, güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Yapılan geçerlilik çalışmaları sonucunda, özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin 3 faktörde toplam 13 maddeden oluştuğu, faktör yük değerlerinin .551 ile .860 arasında değiştiği, toplam varyansın ise %58.592'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .841 olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Gereksinimli Bireyler, Öğretmen adayları, geçerlilik, güvenilirlik, tutum ölçeği, faktör analizi

Developing Of An Attitude Scale Towards Individuals With Special Needs

Abstract

Purpose of this research is to develop a valid and reliable attitude scale to measure their attitudes towards individuals with special needs of teacher candidates. 34 items in the draft attitude scale was developed in line this purpose as depending on the related literature. Draft scale was applied to 180 teacher candidates studying in different parts of Kafkas University Education Faculty. Scope of the validity study respectively exploratory and confirmatory factor analysis over results obtained from pilot application applied, the internal consistency analysis for the reliability study was performed. As a result of made validity study, consisted of 13 items in the three factors of attitudes scale towards individuals with special needs, factor load values that varied between .551 to .860, it was determined that the 58.592% of the total variance explained. Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the whole scale was determined as .841.

Keywords: Individuals With Special Needs, Teacher Candidates, Validity, Reliability, Attitude Scale, Factor Analysis

GİRİŞ

Gelişim doğum öncesi dönemden başlayarak yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreç olup organizmanın sadece beden gelişimini içermez. Aynı zamanda gelişim için; organizmanın duygusal, sosyal ve zihinsel yönden de büyümesi, bunun sonucu olarak organizmanın birtakım değişiklikler geçirmesi ve vücudun istenilen görevi yerine getirmesi gereklidir. Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında meydana gelen birtakım nedenlerden dolayı bireyin gelişim özelliklerinde ya gerilikler, eksiklikler ya da yaşlılarından ileri olma durumu görülebilir. Gelişim geriliği veya eksiklikleri ile yaşlılarından ileri olma durumu bireyleri diğer bireylerden sosyal, duygusal, eğitimsel vb. gibi birçok yönden ayırır. Eğitim sistemleri ortalama yeterlilik ve kapasitesi açısından birbirine yakın olan bireylere göre ayarlanmıştır. “Yaşam dönemlerinin gelişim alanlarında görüldüğü gibi ortak özellikler, normal gelişim olarak adlandırılır. Buna göre normal gelişim gösteren çocuğun hangi yaşta, hangi gelişim alanında, ne tür özellikler göstermesi gerektiği bilinmektedir. Normal gelişim sınırlarının dışında görülen özellikler, çocuğun gelişimini farklı kılmaktadır” (Baykoç Dönmez, 2010: 13). Normal okuldan faydalanamayan ya da kısmen faydalanan çocuklar “çoğu zaman özürsüz, engelli, ayrıcalıklı özel gereksinimli ya da yetersizlikten etkilenmiş olanlar olarak adlandırılırlar” (Özgür, 2013: 1). “Günümüzde dünya ülkelerinde ve bizde bireyleri etiketlemeden yapılan tanımlar ‘farklı gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, özel eğitim gerektiren çocuklar, öğrenme farklılığı olan çocuklar, gelişim farklılığı olan çocuklar, özel gereksinimli bireyler gibi’ tercih edilmekte ve bu kullanımlar önem taşımaktadır” (Baykoç Dönmez, 2010: 14). Bunun yanında bu bireyler için 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede (1997) *özel eğitim gerektiren birey* terimi kullanılmaktadır. İlgili KHK göre *özel eğitim gerektiren birey* “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” şeklinde tanımlanmaktadır. 2916 sayılı (1983) Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda bu bireyler *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar* şeklinde belirtilmekte ve “beden, zihin, ruh, duygu, sosyal ve sağlık özellikleri ve durumlarındaki olağan dışı ayrılıkları sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4-18 yaş grubundaki çocuklar” olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (2006) ise *Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey* terimi kullanılmakta ve “çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” şeklinde tanımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) özel gereksinimli olan bireyler/özel eğitime muhtaç olan bireyler “zihinsel yetersizliği olan birey (ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan

birey, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey), birden fazla yetersizliği olan birey, dil ve konuşma güçlüğü olan birey, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey, dil ve konuşma güçlüğü olan birey, duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, görme yetersizliği olan birey, işitme yetersizliği olan birey, ortopedik yetersizliği olan birey, otistik birey, özel öğrenme güçlüğü olan birey, serebral palsili birey, süregen hastalığı olan birey, üstün yetenekli birey” şeklinde sınıflandırılmıştır.

“Devlet İstatistik Enstitüsünün 2002 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre ülkemizde nüfusun %12.29’unu özürllüer oluşturmaktadır” (Cavkaytar ve Diken, 2012: 13). Türkiye nüfusu 2014 yılında 77.695.904 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2014). Buradan tahmini nüfusun %12.29’unun özürllü olduğu göz önüne alınırsa ülkemizde yaklaşık 9.5 milyon kişinin özürllü olduğu sonucu çıkmaktadır. Tarihin hemen hemen bütün aşamalarında gelişim özellikleri bakımından diğer bireylerden farklılık gösteren bireyler olduğunu göz önüne alırsak, özel gereksinimli bireylerin varlığının insanlık tarihi kadar eski olduğunu söyleyebiliriz.

“Kişilerin kendilerini değerli ya da değersiz görmeleri, etkileşikleri kişilerle sosyalleşmelerinin niteliğine bağlıdır” (Özyürek, 2013: 24). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerle etkileşim halinde olan kişilerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları önemlidir. Eğer özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlar varsa bu tutumları düzeltilmenin yollarından birisinin eğitim olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle de özellikle özel gereksinimli bireyleri yetiştiren öğretmenlerin hem olumlu tutumlara sahip olmaları hem de bu konuda gerek teorik bilgi gerekse uygulama açısından donanımlı olmasını gereklidir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve gereken donanıma sahip olabilmesi için hizmet içi eğitim ve hizmet öncesi eğitim önemlidir. Hizmet öncesi verilen eğitim ile öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere daha bilinçli yaklaşması sağlanabilir.

“Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir üyesi olarak yasayabilmeleri için normal gelişim gösteren bireyler gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları gereklidir. Son yıllarda değışen okul politikaları ve yasalarla en az kısıtlayıcı ortamın desteklenmesi ve özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim görmeleri, diğer bir değışle kaynaştırılmaları fikri kabul edilmektedir” (Özkan Yaşaran, 2009: 3).

“Bir eğitim türü olan bütünleştirme veya kaynaştırmanın başarısı için sınıf öğretmenleri gibi diğer öğretmenlerin de tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi, özel eğitim dersi almaları ve o yıllardan başlayarak üniversite eğitimleri süresince hazırlanmaları önemlidir” (Sarı ve Bozgeyikli, Tarihsiz: 187). Bu nedenle hizmet öncesi eğitim süreci, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için önemlidir. Konu ile ilgili olarak Casarez, Stevens, Oginga Siwatu ve Cain (Tarihsiz) çalışmada öğretmen adaylarının özel eğitim bilgisi ile öz yeterlilik ve engellilere yönelik tutumları (sorumluluk) arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmaya çalışılmıştır.

2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” (1983) kanununun 4. maddesinde yer alan “durumları ve özellikleri uygun olan yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal gelişim gösteren akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır” ifadesi ile özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıflarda eğitim almaları gerektiğinden bahsedilmektedir.

Özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma ile ilgili alanyazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; Fırat, 2014; Güleriyüz, 2014; Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2013; Gökdere, 2012; Kayhan, Şengün ve Akmeşe, 2012; Dalğar, 2011; Güven ve Çevik, 2011; Kuzu, 2011; Ünal, 2010; Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Lynn Cagney, 2009; Batu, Kırcaali-İftar, Uzuner, 2004; Gözün ve Yıkmış, 2004; Orel, Töret ve Zerey, 2004; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Batu, 1998; Casarez, Stevens, Siwatu ve Cain, Tarihsiz; vb. şeklindedir. Bu çalışmaların yanında özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek amacıyla “özel gereksinimli bireylere yönelik tutum” ölçeği geliştirme çalışmalarının da alana katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışma grubu ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Çalışma 2014-2015 akademik yılı güz yarıyılı döneminde, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde özel eğitim dersi almış/almakta olan öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Özel eğitim dersini almış/almakta olan öğrencilerin özel gereksinimli bireyler hakkında daha çok bilgi sahibi olduğu varsayılarak bu öğrenciler çalışmanın evreni oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören ve aynı zamanda özel eğitim dersini almış/almakta olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken öğretmen adaylarına, araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi verilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının çalışmaya katılmalarında gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma Grubunda; Sınıf Öğretmenliğinden (N=45), Türkçe Öğretmenliğinden (N=38), Eğitim Bilimleri Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünden (N=80) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden (N=43) olmak üzere toplam 206 öğretmen adayı bulunmaktadır. Ancak eksik/hatalı veya rastgele doldurulan (12 ölçek) ve z puanlarına göre yapılan eleme (14 ölçek) sonucunda toplam 26 ölçek araştırmadan çıkartılmış ve toplamda 180 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının bölümlerine yönelik sayısal bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1:

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin betimsel bilgiler

Bölüm	Öğrenci sayısı (f)	%
Sınıf Öğretmenliği	42	23.33
Türkçe Öğretmenliği	31	17.22
Eğitim Bilimleri (PDR)	68	37.78
Sosyal bilgiler öğretmenliği	39	21.67
Toplam	180	100

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesinde geçerlik analizleri kapsamında, faktör analizi (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi çalışmaları SPSS 22 paket programı, doğrulayıcı faktör analizi çalışması ise Lisrel8.51 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın verilerinin analizi sırasında aşağıda sıralanan adımlar izlenmiş ve yapılan işlemlerden kısaca bahsedilmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Araştırmacı tarafından özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeğine ait maddeler yazılırken hem ilgili literatür hem de başka araştırmacılar tarafından yapılan kaynaştırma/özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçekleri incelenerek madde yazımı yapılmıştır. Alanyazında kaynaştırma/özel gereksinimli bireylere yönelik geliştirilen tutum ölçeklerinden bazıları; Kuzu (2011) çalışmasında kullandığı Berryman ve Neal(1980) tarafından geliştirilen ve Atay (1995) tarafından dilimize uyarlanan “Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ)”; Dalğar, (2011)’in çalışmasında Stoiber, Gettinger ve Goetz (1998) tarafından geliştirilen “My Thinking About Inclusion Scale/MTAI”, araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği/KHDÖ”; Güleryüz, (2014)’ün çalışmasında kullandığı Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen, Kırcaali-İftar tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği; Dolapçı, (2013)’ün çalışmasında kullandığı Aksüt, Battal ve Yıldız (2005) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Anketi incelenerek 39 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması

Araştırmacı tarafından hazırlanan 39 maddelik taslak ölçek formu, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan 8 öğretim üyesi ve 1 öğretim görevlisinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan edinilen dönütler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve uzman görüşünden önce 39 maddelik olan madde havuzu uzman görüşü sonrasında 34 maddeye (18 olumlu ve 16 olumsuz madde) düşürülerek taslak ölçek formu oluşturulmuştur.

Ön Deneme Çalışmasının Yapılması

Taslak ölçeğin cevaplama süresini belirlemek ve maddelerin öğretmen adayları tarafından anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla ölçek 12 öğretmen adayı tarafından ön deneme uygulamasına tabi tutulmuştur. Uygulama sonucunda ölçeğin cevaplanma süresinin 15-20 dakika arasında olduğu ve aynı zamanda ölçek maddelerin anlaşılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Faktör Analizi Çalışmasının Yapılması

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin geçerlik çalışması iki aşamada yapılmıştır. Bunlar sırasıyla, kapsam geçerliği ve yapı geçerliğidir. Kapsam geçerliği; “bir testi oluşturan soruların, ölçülmesi planlanan davranışlar evrenini temsil etme düzeyi hakkında bir karara varma işi” (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 38) olup “ölçülmek istenilen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup ‘uzman görüşüne’ göre saptanır (Karasar, 2010: 151). Araştırmada ölçeğin kapsam geçerliği uzman

görüşü alınarak yapılmıştır. Yapı geçerliği; “testin her bir maddesinin testin geneli, bütünü ile uyumlu olması, testin amacına uygun ve bu amaç ile tutarlı olması halidir” (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 39). “Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla sık kullanılan iki yöntem, faktör analizi ve hipotez testidir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 108). Araştırmada yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi ise “değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri inceleyerek, değişkenlerin daha anlamlı ve özet bir şekilde sunulmasını sağlar. Değişken grupları arasındaki ilişkilerin altında yatan birlikteliğin ortak örüntülerinin hangi faktörler içinde tanımlanacağı ilişkileri basit anlamda ortaya koyar” (Bayram, 2013: 199). Faktör analizi açıklayıcı/açıklayıcı ve doğrulayıcı/onaylayıcı faktör analizi şeklinde ikiye ayrılır. Bunlardan açıklayıcı/açıklayıcı faktör analizinde “araştırmacı araştırma yaptığı konuyla ilgili olarak değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik olarak herhangi bir fikrinin veya öngörüsünün olmaması sebebiyle değişkenler arasındaki muhtemel ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışır” (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012: 266). Doğrulayıcı/onaylayıcı faktör analizinde ise “araştırmacı tarafından daha önceden belirlenen bir ilişkinin doğruluğunu test etmek amaçlanmaktadır” (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012: 266). Araştırmanın yapı geçerliği ortaya çıkarmak amacıyla hem açıklayıcı/açıklayıcı ve hem de doğrulayıcı/onaylayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Hazırlanan denemelik ölçek formu 2014–2015 eğitim öğretim güz yarıyılında Kafkas üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri (PDR) bölümünde öğrenim gören 206 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan ilk pilot uygulama sonucunda elde edilen ölçek formları arasında eksik/hatalı ya da rastgele doldurulan ve z puanlarına göre yapılan eleme sonucunda 180 ölçek ile araştırmaya devam edilmiştir. Ölçekteki maddeler “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 1’den 5’e doğru; olumsuz maddeler ise, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 5’den 1’e doğru puanlanmıştır. Pilot uygulamada bir cevaplayıcının alacağı en düşük puan 34 ve alacağı yüksek puan ise 170 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ne amaçla hazırlandığını gösteren bir yönerge ile cevaplama seçenekleri eklenerek taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçek yapılmadan önce öğrencilerin yapacakları işaretlemelerin doğru veya yanlış yanıt olmadığı ve her öğrencinin kendi düşünce ve görüşünü içtenlikle yansıtması gerektiği vurgulanmıştır.

Taslak ölçek formunda yer alan tutum maddelerine 194 öğretmen adayının verdiği cevaplar bilgisayar ortamına girilerek cevaplayıcıların hem madde düzeyinde hem de toplam düzeyinde puanları hesaplanmıştır. Uç değerlere sahip olan 14 ölçek araştırmadan çıkartıldıktan sonra geriye kalan 180 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden, maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve Şencan (2005)’e göre normallik sayılıtsı için kabul edilebilir sınırlar (Çarpıklık < 2 ve Basıklık < 7) içerisinde oldukları görülmüştür (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 199). Bunun yanında Kolmogorov-Smirnov testi ile ölçeğin normal dağılım gösterip göstermediği açıklanmaya çalışılmıştır. Akbulut (2011)’e göre “n sayısının 30 ve üzeri olduğu araştırmalarda Kolmogorov-Smirnov test sonucuna bakılması gerektiğini n sayısının 30’un altında olduğu zaman Shapiro-Wilks testinin sonucuna bakılması gerektiğini önerir” (Akt. Seçer, 2013: 25). “Anlamlılık düzeyinin (Sig.) 0.05’den daha küçük bir değer olması, incelenen değişkenin dağılımının normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklı olduğunu gösterir” (İslamoğlu ve Alnaçık, 2013: 264). Bu bilgilere dayanarak dağılımın normal dağılıma uygun olduğunu söylenebilir (Kolmogorov-Smirnov Sig.= 0.061).

Araştırmanın örnekleminin uygunluğu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi kullanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca “verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett (Sphericity) küresellik testi ile incelenebilir. Faktörleştirilebilirlik için KMO’nun 0.60’dan yüksek çıkması beklenilir. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun bir göstergesidir” (Büyüköztürk, 2014: 136). Araştırmada elde edilen değerler Kaiser Meyer Olkin = 0.855, Bartlett’s Test of Sphericity= 2341.713, df= 561, p= 0.000 şeklindedir. Bu bilgiler ışığında elde edilen değerlerin anlamlı olduğu söylenebilir.

“Analiz sonuçları açısından iki yöntem arasında genellikle ihmal edilebilir farkların olması ve daha kolay yorumlanabilir olması nedeniyle sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede sıklıkla dik döndürme tercih edilmektedir. Dik döndürme tekniklerinden en sık kullanılan varimax ve quartimax’dır” (Büyüköztürk, 2014: 136). Araştırmanın faktör desenini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi ve döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden varimax kullanılmıştır.

Ölçeğin Güvenirlik Çalışmasının Yapılması

Ölçekten elde edilen puanların içtutarlılık açısından güvenilirliğinin test etmek amacıyla her bir maddenin düzeltilmiş toplam madde korelasyonları, cronbach alfa güvenirlilik katsayısı, her maddenin alt-üst %27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki ilişkisiz t testi, testin iki yarı güvenirliliği Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değeri hesaplanmıştır.

BULGULAR

1. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin faktör desenini belirlemek için döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin, öz değeri 1'den büyük olan 9 faktörde toplandığı ve 9 faktörün varyansa yaptığı katkının ise %62.351 olduğu görülmüştür. Ancak 9 faktörün hem her birinin varyansa yaptıkları katkı hem de Scree Plot grafiği incelendiğinde ilk üç faktörün varyansa önemli bir katkı yaptığı görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde; "1) faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması 2) İki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması 3) Her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması" (Büyüköztürk, 2014: 134-135) dikkate alınmıştır. Bu bilgilere dayanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, yukarıdaki ölçütlere uymayan ve anlam/içerik açısından birbiri ile tutarlı olmayan toplam 21 madde (1.,2., 3., 5., 7., 9., 12., 13., 14., 17., 20., 22., 23., 26., 28., 29., 30., 31., 32., 33. ve 34. maddeler) ölçekten çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, 3 faktörlü 13 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. "tutum ölçekleri geliştirilirken, ölçülmek istenen tutumun değişik boyutlarını içerecek sayı ve ayrıntıda tutum maddesi hazırlanır. Bu sayı, çoğu zaman, 6 ile 24 arasında değişir" (Karasar, 2010: 141). 13 madde için yinelenen AFA sonuçları Tablo 2'da gösterilmiştir:

Tablo 2:

"Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum" Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulgular:

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları
16.Televizyonda özel gereksinimli bireylerle ilgili bir programla karşılaşsam onu sonuna kadar izlerim.	.667	.807			.573
15.Özel gereksinimli bireyler ile ilgili yayınları takip ediyorum.	.545	.713			.495
19.Özel gereksinimli bireylerle ilgili yapılan yenilikleri takip etmekten hoşlanıyorum.	.607	.703			.627
11.Başkaları ile özel gereksinimli bireyler hakkında sohbet etmekten hoşlanırım.	.473	.622			.507
18.Özel gereksinimli bireylerle ilgili bir etkinlik yapmak isterim.	.508	.583			.605
21.Özel gereksinimli bireylere toplumda gereken önemin verilmesi için gerekirse ücret talep etmeden çalışabilirim.	.379	.551			.478
24.Toplumdaki herkese özel gereksinimli bireyler konusunda bilgilendirici bir takım etkinliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorum.	.759		.860		.433
25.Kitle iletişim araçlarında özel gereksinimli bireylere daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	.713		.776		.533
27.Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri hakkında bir şeyler öğrenmek benim için önemlidir.	.692		.742		.581
10.Öğretmen olduğumda özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta olması ihtimali beni korkutur.	.567			.727	.447
8.Özel gereksinimli çocuklardan birinin öğretmeni olabileceğimi düşününce öğretmen olmak istemiyorum.	.566			.719	.329
4.Özel gereksinimli bireye sahip olan ailenin çocuğuna nasıl davrandığıyla ilgilenmem.	.546			.716	.428
6.Tercih hakkı verilirse sınıfta özel gereksinimli öğrenci istemem.	.595			.670	.486
Özdeğer		4.723	1.588	1.307	
Varyans açıklama oranı (%) = 58.592 (Toplam)		36.328	12.214	10.050	
Cronbach Alfa=		.803	.812	.712	

Not: .45'un altındaki faktör yük değerleri gösterilmemiştir.

Öğretmen adaylarının, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğinin faktör yükleri .551 ile .860 arasında değişmektedir. Yukarıdaki açıklamaya bakılarak yük değerlerinin araştırma kapsamına dâhil edilmesi gereken maddeler olduğunu söyleyebiliriz. Üç faktörün varyansa yaptığı katkının %58.592 olduğu görülmektedir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988)'e göre, "Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları kabul edilmektedir" (Akt. Tavşancıl, 2014: 48). Bu çerçevede, tanımlanan faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının (%58.592) yeterli olduğu görülmektedir. Yapılan AFA sonucunda 13 maddeden meydana gelen, 3 faktörlü bir yapıya sahip olan ölçekte maddelerin faktörlere dağılımı içerik açısından analize tabi tutulmuş ve faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktörde bulunan 6 madde öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik ilgi ve zevk almalarından dolayı **beğeni** olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan 3 madde ise öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler ile ilgili daha fazla etkinlik yapılması, kitle iletişim aracında daha fazla yer verilmesi ve özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkında bir şeyler öğrenmenin önemli olduğunu düşünmesi özel gereksinimli bireylere yönelik duyarlılıklarını gösterdiğinden **duyarlılık** boyutu olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktörde bulunan 4 madde ise öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında olması ihtimalinin onları korkutması, özel gereksinimli çocukların öğretmeni olmak istememeleri, tercih hakkı verilirse onları sınıflarında istememeleri ve özel gereksinimli çocuklara sahip ailenin çocuğuna nasıl davrandığı ile ilgilenmemelerinden dolayı **olumsuz tutum** boyutu olarak isimlendirilmiştir.

2. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen üç faktörlü yapıyı test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan ilk DFA sonucunda üç boyutlu yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011 ve Bayram, 2011)'den Akt. Seçer, 2013: 152, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2014: 272 ve Akt. Çelik ve Yılmaz, 2013: 39'a iyi/mükemmel ya da kabul edilebilir indexleri Tablo 3'de gösterilmiştir:

Tablo 3:

"Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum" Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulgular:

Uyuşma İstatistikleri	"Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum" Ölçeği Uyum Değerleri	İyi/Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	101.41	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$
(χ^2 / sd)	1.636	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$
RMSEA	0.060	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
GFI	0.92	$GFI \leq 0.90$	$0.85 \leq GFI \leq 0.90$
AGFI	0.88	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
RMR	0.044	$0.0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$
Standardized RMR	0.055	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ (
IFI	0.95	$IFI \leq 0.95$	$IFI \leq 0.90$
CFI	0.95	$0.95 \leq CFI,$ $1 = CFI$	$0.90 \leq CFI$
NNFI	0.93	$0.95 \leq NNFI,$	$0.90 \leq NNFI$

Yukarıdaki tabloya göre doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ile ilgili olarak Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011 ve Bayram, 2011'e göre NNFI kabul edilebilir uyum içerisinde olup GFI, RMR ve IFI mükemmel uyum içerisinde (Akt. Seçer, 2013: 152); χ^2 ve χ^2 / sd değerleri iyi uyum içerisinde, RMSEA, AGFI ve Standardized RMR indexleri kabul edilebilir uyum içerisinde olduğu (Akt.Çelik ve Yılmaz, 2013: 39) ve CFI değeri mükemmel uyum içerisinde (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2014: 272).

3. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçekten elde edilen puanların içtutarlılık açısından güvenirliliğini test etmek amacıyla;

- 1) Her bir maddenin düzeltilmiş toplam madde korelasyonları,
- 2) Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı,
- 3) Her maddenin alt-üst %27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki ilişkisiz t testi,
- 4) İki yarı test güvenirliliği Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değeri hesaplanmıştır.

3.1) Her Bir Maddenin Düzeltilmiş Toplam Madde Korelasyonları: Madde Toplam Korelasyonlarının 0.329 ile 0.627 arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 2). Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının her madde için .30'un üzerinde olması beklenir (Pallant, 2001). Bununla beraber madde toplam puan korelasyonu ile ilgili olarak “madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0.20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenilebilir” (Büyüköztürk, 2014: 183). Ölçeğin üç altölçeğinde yer alan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve bu katsayı değerinin tüm maddeler için .30'un üzerinde olduğu görülmüştür.

3.2) Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı: Tablo 4'te “özel gereksinimli bireylere yönelik tutum” ölçeğinin Cronbach α güvenilirlik değerleri verilmiştir.

Tablo 4:

Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlilik Katsayıları

	Beğeni	Duyarlılık	Olumsuz Tutum	Ölçeğin Bütünü
Madde sayısı	6	3	4	13
Cronbach α	.803	.812	.712	.841

Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği “ $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değil, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise oldukça güvenilir ve $0.80 \leq \alpha < 1$ ise yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” (Kayış, 2014: 405). Bu bilgiye dayanılarak 1. ve 2. faktörün “yüksek derecede güvenilir” olduğu ve 3. faktörün ise “oldukça güvenilir” olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütününe ise “yüksek derecede güvenilir” olduğunu söyleyebiliriz.

3.3) Her maddenin alt-üst %27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki ilişkisiz t testi: Araştırmanın bu aşamasında madde analizi çalışması yapılmıştır. Ölçeğin madde analizi için, alt ve üst %27'lik dilimleri içerisinde yer alan (N=49) öğretmen adaylarının toplam puan ortalamaları ve her maddeye ilişkin aldıkları puanlar ilişkisiz t testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5:

Alt-Üst %27'lik Grupların İlişkisiz t Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	SS	t değeri
M4	Üst	49	4.8163	.48620	5.597*
	Alt	49	3.8367	1.12448	
M6	Üst	49	4.8367	.47201	9.225*
	Alt	49	3.2653	1.09498	
M8	Üst	49	4.8367	.51425	5.061*
	Alt	49	4.0816	.90914	
M10	Üst	49	4.7755	.68512	7.167*
	Alt	49	3.5510	.98025	
M11	Üst	49	4.8980	.30584	10.934*
	Alt	49	3.2041	1.04042	
M15	Üst	49	4.0204	1.01015	9.369*
	Alt	49	2.2653	.83605	
M16	Üst	49	4.6327	.66752	10.990*
	Alt	49	2.8571	.91287	
M18	Üst	49	4.8776	.33120	8.744*
	Alt	49	3.5102	1.04328	
M19	Üst	49	4.8571	.40825	12.202*
	Alt	49	3.2449	.82993	
M21	Üst	49	4.7143	.57735	8.337*
	Alt	49	3.3673	.97241	

M24	Üst	49	4.9592	.19991	6.678*
	Alt	49	4.2857	.67700	
M25	Üst	49	4.9388	.24223	8.068*
	Alt	49	4.1224	.66560	
M27	Üst	49	5.0000	.00000	9.939*
	Alt	49	3.9388	.74744	

*p<0.5

Tablo 5'e göre ölçekte yer alan 13 maddenin t değerlerinin anlamı olduğu ($p<.05$) görülmüştür. Bunun yanında alt ve üst grupta yer alan öğretmen adaylarının madde puanlarının aritmetik ortalamalarının ise üst grupta yer alan öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre "Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları" nı belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğinin ölçek maddelerinin öğretmen adaylarını ayırt ettiği söylenebilir.

3.4) İki yarı test güvenilirliği Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değeri: "Testin maddelerinin tek-çift, ilk yarı-sonyarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile açıklanır. Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenilirliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir" (Büyüköztürk, 2014: 182). Ölçeğin iki yarı test güvenilirlik çalışması, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 180 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin iki yarı test güvenilirlik çalışması Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6:

Ölçeğin İki Yarı Test Güvenirlik Çalışması Bulguları

	Cronbach's Alpha	Madde sayısı	Spearman-Brown	Guttman Split-Half
Kısım 1	.734	7	.772	.751
Kısım 2	.799	6		

Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenilirliği .772 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenilirliği de .751 olarak hesaplanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmadaki temel amaç öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılacak güvenilirlik ve geçerlik düzeyi yüksek olan bir ölçek geliştirmektir. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla "özel gereksinimli bireylere yönelik tutum" ölçeği geliştirilmeye çalışılırken ilk olarak ilgili literatür taraması yapılarak 39 madde yazılmış ve daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra 34 maddeye indirilen taslak ölçek formu Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerde öğrenim görmekte olan 180 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçme sonuçlarına dayalı olarak yapılan analizler sonucunda nihai ölçek 13 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği belirlemek amacıyla, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.

Ölçek, açıklanması gereken yapıya ilişkin toplam varyansın %58.592'sini açıklamaktadır. Bu açıklama oranı yüksek düzeyde bir oran olarak kabul edilebilir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988)'e göre, "Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları kabul edilmektedir" (Akt. Tavşancıl, 2014: 48).

Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan ölçekte yer alan maddelerin üç faktör altında toplanan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu yapının doğruluğunu test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Analiz sonucunda; χ^2/sd 1.636, RMSEA 0.060, SRMR 0.055, NNFI 0.93, CFI 0.95, GFI 0.92, AGFI 0.88 ve IFI 0.95 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçları ölçeğin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin olarak yapılan analiz sonucunda her bir maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri, Cronbach Alfa katsayısı, her maddenin alt-üst %27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki ilişkisiz t testi, iki yarı test güvenilirliği Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değeri hesaplanmıştır. Ölçekteki her bir maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin

0.30'dan yüksek olduğu görülmüştür. Beğeni ve duyarlılık boyutlarının “yüksek derecede güvenilir”, olumsuz tutum boyutunun “oldukça güvenilir” ve ölçeğin bütününe ise “yüksek derecede güvenilir” olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan “özel gereksinimli bireylere yönelik tutum” ölçeği (1) Beğeni, (2) Duyarlılık, (3) Olumsuz tutum boyutlarını içermektedir. Bu ölçek öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesinde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983), T.C. Resmi Gazete, 18192, 15 Ekim 1983.
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997), T.C. Resmi Gazete, 23011, 06 Haziran 1997.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student Teachers' Attitudes Towards The Inclusion Of Children With Special Educational Needs In The Ordinary School. *Teaching And Teacher Education*, 16, 277-293.
- Batu, E. S. (1998). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. & Uzuner, Y. (2004). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 33-50.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. (Editör: Baykoç, N.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim* (ss. 13-26). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Bayram, N. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Bek, H., Gülveren, H. & Başer, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Casarez, L. Stevens, T., Oginga Siwatu, K. & Cain, D. W. (No Date). Preservice Teachers' Attitudes Toward Students With Disabilities: A Study Of Candidates Enrolled In Teacher Preparation Programs. Web: <http://2013csotteconference.weebly.com/uploads/1/2/3/8/12386384/1e-casarez-csotte.pdf> (27.04.2015)
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. H. (2012). *Özel Eğitim-1 'Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektirenler'*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 İle Yapısal Eşitlik Modellenmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Alguları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fırat, T. (2014). Farklı Eğitim Kademelerinde Görev Yapacak Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Issn: 1308-9196, Sayı: 18, 597-628.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum, Endişe ve Etkileşim Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- Gözün, Ö. & Yıkımsı, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güven, E. & Çevik, D. B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. ISBN: 978-605-5782-62-7, 98-104. www.iconte.org
- İslamoğlu, H. & Alnaçık, Ü. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Kayış, A. (2014). Güvenilirlik Analizi. (Editör: Kalaycı, Ş.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (ss. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N., Şengül, A. & Akmeşe, P.P. (2012). İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmen Adaylarının Kaynaşturmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3) ISSN: 2146-9199.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Öz Duyarlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lynn Cagney, T. (2009). Attitudes Of General Education Teachers Toward Including Students With Special Needs. Master Of Science, Iowa State University, Ames, Iowa.
- Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaşturmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006), T.C. Resmi Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006.
- Özgür, İ. (2013). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Özkan Yaşaran, Ö. (2009). *Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaşturmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özyürek, M. (2013). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide To Data Analysis Using SPSS For Windows (Versions 10 and 11)*. Philadelphia: Open University Press.
- Sarı H. & Bozgeyikli, H. (Tarihsiz). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 183-204.
- Sazak-Pınar, E. & Güner-Yıldız, N. (2013). Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Davranışları için Kullandıkları Onaylama ve Onaylamama Davranışlarının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice - 13(1)*, 541-556.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL İle Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014). Web: <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> (27.04.2015)
- Uysal, M., Öztürk, H. & Dös, İ. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaşturmaya Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EXTENDED SUMMARY

Purpose of this research is to develop a valid and reliable attitude scale to measure their attitudes toward individuals with special needs of teacher candidates. For this purpose, the relevant literature review was made. As a result of this, the 39-items in the items pool were formed. Draft scale was presented to expert opinion and necessary adjustments that considering feedback obtained from the experts was made. 34 items draft scale form after the expert opinion was formed. Draft scale form was applied in the fall semester of 2014-2015 academic years. Draft scale form was applied to 180 teacher candidates that Kafkas University studying in Classroom Teaching, Turkish Teaching, Social Studies Teaching and Educational Sciences section. The validity study of research was made in two stages. As a first content validity and then construct validity was tested. Expert opinion was taken for the content validity. Within scope of the validity study, exploratory and confirmatory factor analysis over results obtained from pilot application was performed. The results of the exploratory factor analysis shown that consisted of 13 items in three factors the of attitudes scale toward individuals with special needs. It was determined that factor load values ranged between .551 to .860 and 58.592% of the total variance explained. The result of exploratory factor analysis was showed that have construct validity of the data collection tool. The result of made exploratory factor analysis, the distribution factors of the items was analyzed in terms of content and the factors were named. 3 items located in the first factor have been named as liking. 7 items located in the second factor have been named as sensitivity toward individuals with special needs. 5 items located in the third factor have been named as negative attitude toward individuals with special needs. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test the results of AFA analysis. According to as a result of made Confirmatory Factor Analysis (CFA), compliance index values were found that NNFI=0.93; IFI=.95; CFI=.95; RMSEA= .060; GFI=.92; AGFI= .88; RMR= .044; SRMR= 0,055. When these index values is compared with critical values, Confirmatory Factor Analysis (CFA) compliance index values is seen to verify the three-factor structure as a result of exploratory factor analysis. Reliability analysis was made to test the reliability of the scale. The result of Made Reliability analysis Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the whole scale was determined as .841. Reliability

coefficient which relating the three subscales of scale was calculated, for first factor as .803, for second factor as .812, for third factor as .712. These results have shown that negative attitude subscales “fairly reliable”; liking, sensitivity and the whole scale “extremely reliable”. Unrelated t testi was applied between item average scores of the lower-upper %27 group of each item. Spearman-Brown correlation values and Split-Half values for two half test reliability have been calculated. Spearman Brown correlation value as .772 and Guttman Split-Half the values as .751 were found. Lastly, corrected total substance correlations of each item were calculated. It has been seen that corrected total substance correlations of each item ranged between .329 to .627. As a result of the analysis, prepared scale can be said to be valid and reliable instrument to determine attitudes toward individuals with special needs of teacher candidate. When is analyzed related literature, it has been seen that a number of studies related to individuals with special needs. In addition to these studies, it is thought to contribute the education field of prepared study which attitudes scale development studies toward individuals with special needs. Therefore, It is considered contribute to special education field of attitude scale development studies towards the individuals with special needs of teacher candidates.

XVI-XIX. Yüzyıl Karaman Vakıflarının Hizmet Alanları

Hamza KELEŞ

*Prof.Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi
Anabilim Dalı, Ankara e-posta: hkeles@gazi.edu.tr*

Serpil ASAR

*Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Yeniçağ Tarihi,
Aydınlıkevler Anadolu Lisesi, Tarih Öğretmeni, Ankara
e-posta: serpilasar06@gmail.com*

Özet

Karaman ili; Selçuklu Devleti, Karamanoğulları ve Osmanlı Devleti'nde önemli merkezlerden birisi olmuştur. Karaman'da kurulan vakıflar dinî, iktisadî, eğitim ve sosyal alanlarda şehrin gelişimi açısından önemli fonksiyonlar üstlenmiştir. Bu çalışmada, XVI.ve XIX. yüzyıllar arasında Karaman'da kurulmuş olan vakıfların hizmet alanları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Selçuklu Devleti, Karamanoğulları, Osmanlı Devleti, Karaman, vakıf

Service Areas of Karaman Foundations (Waqfs) During 16 – 19th Centuries

Abstract

Karaman has been one of the most important centers in the Seljuk Empire, Karamanogulları and Ottoman Empire. Foundations waqfs established in Karaman carried out important functions in terms of the development of the city in the are as of education, socialareas, religious and economic. In this study, the service are as of foundations(waqf), establishd between XVI-XIX. centuries in Karaman, have been investigated.

Key words:Seljuk Empire, Karamanogulları, Ottoman Empire, Karaman, foundation (waqf)

GİRİŞ

Arapçada 'durdurmak, alıkoymak, hapsedmek' anlamlarına gelen vakıf kelimesi, terim olarak 'Menfaati insanlara ait olmak üzere, bir malı Allah'ın mülkü olarak kabul edip ebediyyen alıkoymaktır. Vakıf yapan kişiye vâkıf, vakfedilen mala mevkuf, gelire tahsis edilen cihete mevkufunaleyh denir. Fertlerin menkul veya gayrimenkullerine toplumun menfaati için süreklilik taşıyan, dinî, sosyal, ekonomik hizmetlere tahsis etmeleri suretiyle oluşan vakıf müessesesi, doğrudan doğruya İslamî bir müessese olmamakla birlikte İslam dini ile gelişmiş bir müessesedir (Keleş, 2006).

Toplumu oluşturan aile, grup veya zümrelerden her biri, kendi üyeleri arasındaki bütünleşme ve kaynaşmayı sağlamak üzere vakıflardan yararlanırken, daha geniş imkanlara sahip olanlar, zümreler arasındaki yakınlaşma ve bütünleşmeyi sağlamak amacıyla vakıflar kurmuşlardır (Yediyıldız, 1984).

Osmanlı vakıf geleneğini en çok etkileyen iki siyasî teşekkül, Anadolu Selçuklularının vakıf kültürü ve alışkanlıkları ile Memlük Devleti'nin vakıf hukuk ve idari hukuk mekanizması olmuştur. Osmanlı idarecileri ve sultanları kendilerinden önceki Müslüman toplumlardan devraldıkları vakıf müesseselerini aynen korumuş ve geliştirmişlerdir (Gündüz (Editör), 2013). Osmanlı Devleti'nde, daha ilk beyler zamanında başlayan ve devletin siyasî ve mâlî kudretinin inkişafı ile artan vakıfların idare ve mürâkabe sistemi, İlhanlı, Anadolu Selçuklu Devleti ve Beyliklerde mevcut olan usûlden farklı değildir (Köprülü, 1942).

Türk şehirlerinde vakıf kurumları şehircilik bakımından birinci derecede rol oynamıştır. Fethedilmiş olan şehirlerin yenileştirilmesi ve bir Türk şehri haline getirilmesinde en çok vakıf kurumunun ve vakıf binalarının hizmeti olmuştur (Ülken, 2006). Osmanlı klasik dönem imar sistemine göre toplum yararını amaçlayan camiler, okullar, kütüphaneler, hastaneler, zaviyeler, imaretler, kervansaraylar gibi dinsel, kültürel, sosyal nitelikli yapılar hayır sahipleri tarafından yapılmıştır (Keleş, 2001).

Anadolu Selçuklu Devleti'nin uç beyliklerinden biri olan Karamanoğulları, 1256 tarihinde Karaman şehrini ele geçirerek kendilerine başkent yapmışlardır (Denktaş, 1995). Bozokların Avşar boyundan olan Karamanoğulları, başta Avşarlar olmak üzere diğer Türk boylarını idareleri altında birleştirerek Moğollara ve Moğollara boyun eğen Anadolu Selçuklularına karşı savaşmışlardır (Gümüşçü, 2001). 1483 tarihinde, kesin olarak Osmanlı hâkimiyetine girip bir eyâlet haline gelmesine kadar şehir Karamanoğullarının elinde kalmıştır (Denktaş, 1995). Osmanlı Devleti, Anadolu'da yayılarak oradaki beylikleri elde ettikten sonra eskiden beri devam edip gelen vakıfları -gayrimüslimlerin de dâhil olmak üzere- tamamen tanımış ve tasdik etmiştir (Uzunçarşılı, 1998). Fatih zamanında yapılan H. 881(1476) tarihli tahrir göre Karaman eyaleti 11 vilayete ve iki nahiyeye ayrılmıştır (Aköz, 1988).

Ankara Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi'nde Karaman iline ait 49 adet vakfiye incelenmiştir. İncelenen vakfiyelerin tarih aralığı 10 Ramazan 919 (M. 9 Kasım 1513) Bali Bey bin Abdullah'ait olan vakfiye ve 24 Cemaziyelahir 1312 (M. 23 Aralık 1894) Abdüllatif Ağazâde Osman Haydar Efendi ve kardeşi Mehmed Ali Efendi'ye ait olan vakfiyedir. Vakfiyelerin bir kısmı Arapça yazılmıştır.

İncelenen vakfiyeler, XVI.-XIX. yüzyıllar arası Karaman'ın sosyal, kültürel, ekonomik ve toplumsal yapısı hakkında önemli bilgiler vermektedir. Özellikle vakıfların hangi amaçlar doğrultusunda kuruldukları ve bölgenin fiziki yapısına olan etkileri incelenebilmektedir. Aşağıdaki tabloda XVI.-XIX. yüzyıl vakfiyelerinde Karaman vakıflarının hizmet alanları gösterilmektedir.

Tablo 1: XVI.-XIX. yüzyıl vakfiyelerine göre Karaman vakıflarının hizmet alanları:

Dini Kurum Vakıfları	Eğitim-Öğretim Vakıfları	Sosyal Yardım Vakıfları	Beledi Hizmet Vakıfları
Cami - Mescit	Sıbyan Mektepleri	Avarız	Bayındırlık
Tekke - Zaviye	Medreseler	İt'âm taam	Su Tesisleri ve Çeşmeler
Tilavet - Dua	Darülhüffazlar	Mahalle Fakirleri	Bakım - Onarım
		Harameyn Fakirleri	

1. Dini kurum ve hizmetlerle ilgili vakıflar

Osmanlı Devleti'nde din kurumlarına merkezden resmî görevli atamaları dışında, dinî hizmetlerin çeşitli kişiler tarafından kurulan vakıflarca yürütüldüğü bilinmektedir. Cami, mescit, tekke, zaviye, türbe gibi her türlü dinî kurumun kurulması, buralarda görev yapan kişilerin ücretlerinin ödenmesi, bu yapıların tamir, bakım ve onarımlarının yapılması, hatim, cüz, sûre, mevlit okutulması ve dua edilmesi gibi insanların inançlarıyla ilgili faaliyetlerin yerine getirilmesi din hizmetleri içerisinde yer alır. Kişiler kurdukları vakıflardan, dinî kurumlardaki görevlilerin ücretlerinin ödenmesine, dinî kurumların ihtiyaç, bakım ve onarımına, kendilerinin veya belirttikleri herhangi birinin ruhuna hatim, aşr, mevlit ve dua okutulmasına pay ayırmışlardır. Din kurumları ve hizmetleri için vakıf yapanların çoğu bu tür etkinlikleri, sevap kazanmak, ahiret gününde ziyandan ve cehennemden kurtulmak amacıyla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir (Başol, 2008).

Câmi ve mescit vakıfları

Vakıflar, câmi ve mescitlerin bakımı ve her an hizmete açık tutulması için, kayyım, ferraş, bevvâp, kandilci, sîraci, mahyacı gibi birçok görevli tayin etmişlerdir (Yediyıldız, 1989). XVI. ve XIX. yüzyıllar arası Karaman iline ait 49 vakfiye içerisinde câmi ve mescit görevlileri için toplam 65 vâkîf şartı bulunmaktadır. Câmi ve mescit görevlileri ve vakıf kayıtları şu şekildedir:

Tablo 2. XVI. ve XIX. yüzyıl vakfiyelerine göre Karaman câmi ve mescitlerin görevli dağılımı:

Câmi Görevlileri	Vakıf Kaydı	Mescit Görevlileri	Vakıf Kaydı
İmam	15	İmam	5
Hatip	13	Hatip	1
Müezzin	5	Müezzin	2
Vaiz	1		
Kayyım	3	Kayyım	1
Ferraş	2		

Çerağ	2
Şemi Furuht	1
Devirhan	1
Kandilci	1
Naathan	1
Cabi	1
Tamir ve Termim	4
Toplam	50

Cabi	1
Tamir ve termim	5
Toplam	15

Selçuklu ve Karamanoğulları döneminden kalma pek çok yapı bulunan Karaman'da, Osmanlı döneminde Yeni Minareli (1520), Pir Ahmed Efendi (XVI. yüzyılın ortaları), Nuh Paşa (1596) ve Aktekke (XVI. yüzyılın sonları) camileri inşa edilmiştir. Osmanlı döneminde inşa edilen eserler arasında özellikle tek mekânlı, kubbeli camilerin özel bir yeri vardır (Denktaş, 1995).

Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi (VGMA) 484/458/46 numaralı ve Muharrem 1186 (M. Nisan 1772) tarihli kayıta Seyit Hacı Zeynel Abidin Ağa ibn Seyyid Abdurrahman Ağa; vakfın gelirinden evkafın tamir, termim ve mühimmat giderlerinin karşılanmasını istemiş, ayrıca camiye âlim bir imam ile güzel sesli bir müezzinin ve zeki bir hatibin tayin olunmasını vakıf şartlarında belirtmiştir. Cuma günleri Kur'an okumak için bir devirhan ve bir naathan görevlendirilmesini isteyerek bu kişiler için ödenecek miktarlara vakfiyesinde yer vermiştir. Günümüzde hizmete açık olan Zeynel Abidin Ağa Câmî Topucak mahallesinde Dahhak sokakta yer almaktadır. Yüksek minareli dört sütunlu enine iki sahınlı bir yapıdır. Arka bahçesinde antik sütunlardan faydalanılarak yapılmış çokgen planlı bir şadırvan bulunmaktadır(Uysal, Alodalı, Demirci, 1992).

5 Zilhicce 1005 (M. 20 Temmuz 1597) tarihli vakfiyede Nuh Paşa, Koçak Dede mahallesinde bulunan câmî için bir kahvehane, bir fırın, Eski Pazar denen yerde iki dükkân, üç değirmen ve bir miktar arazi vakfetmiştir(VGMA, Vakfiye Defteri 2176/445/737). Nuh Paşa Câmî, seyfiye sınıfından Nuh Paşa bin Mahmut tarafından yaptırılmıştır. Câmî kesme taş ile inşa edilmiştir. Üst örtü ve minarede de kesme taş kullanılmıştır. Câmînin avlusuna kuzeyde yol kotunun yükselmesi sebebiyle bir bölümü toprak altında kalmış olan anıtsal görünümlü bir kapıdan girilmektedir(Baş, 2000).

15 Ramazan 1311 (M. 22 Mart 1894) tarihinde Müderris El-Hac Ali Rıza Efendi ibn Hacı Hüseyin ve Mustafa b. İsmail; Hoca Mahmud'un yaptırdığı cami için imama günlük 2 akçe¹, hatibe günlük 1 akçe, gelirin kalan kısmının caminin termim ve tamirine harcanması (VGMA, Vakfiye Defteri 592/121/103) şeklinde şart belirtmişlerdir.

25 Muharrem 1296 (M. 19 Ocak 1879) tarihinde Gürcüzade Hacı Ali Ağa; daha önce kendi yaptırdığı mescitte imam olanlara aylık 20 guruş², imamlara her sene tevliyet vazifesi için 10 guruş, gelirden kalan miktarı mescidin tamiri için şart koşturmuştur. (VGMA Vakfiye Defteri 589/31/52)

Ramazan-ı Evvel 1192 (M. 23 Eylül 1778) tarihinde Şerife Alime Hatun Binti Ahmed Ağa, Debbağhane Çarşısı'ndaki mescidin imamına her sene raîç 5 esedi guruş³, Hoca Mahmud Mahallesindeki Buğdaylı Mescidi imamına üç İhlas bir Fatiha okuyup ruhuna ihda etmesi şartıyla 5 esedi guruş (VGMA, Vakfiye Defteri 591/57/53) verilmesini istemiştir. Buğdaylı Mescidi Karamanoğlu II. İbrahim'in baş kadısı Halil Efendi tarafından 1409 tarihinde yaptırılmıştır. 1530 tahririnde "Vakf-ı Mescidi Buğdaylı der Mahalle-i Hoca Mahmud" şeklinde kaydedilen mescidin 4 kıta zeminden 173 akçelik geliri vardır (Aköz, 2000).

Dergahı Âli Çavuşlarından El-Hac Ramazan Çavuş İbn Mehmed, evâil-i Muharrem 1301(M.2 Kasım 1883) tarihinde Tahtakale Mescidi imamına günlük 2 akçe, mescit müezzinine günlük 1 akçe verilmesini vakıf şartı olarak belirtmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 2176/512/806).

¹ Osmanlı Devleti tarafından başlangıçta "gümüş sikke", XV. yüzyıldan itibaren genel anlamda "para" karşılığı olarak kullanılan akçe "beyaz, parlak, temiz" anlamlarına gelen ak kökünden türemiştir. Akçe darbını düzenleyen fermanlar akçenin saf gümüşten olmasını emretmişlerdir. Nümismatlar XV. yüzyılın sonu ve XVI. yüzyılın ilk yarısında basılan akçelerin analizlerini yapmışlar ve ayarının binde dokuz yüz olduğunu tespit etmişlerdir. Akçenin gümüşünün resmen ayarlanma tarihi 1697'dir. Bu tarihten sonra darpedilen akçeler yüzde on oranında bakır içermektedir. Sahillioğlu (1989).

² Bir Osmanlı para birimidir. 1703-1730 yıllarında 1 Osmanlı kuruşu = 120 akçe = 40 para olarak kabul edilmiştir. İlk Osmanlı kuruşları 25,6 gram ağırlığında olup yaklaşık 16 gram saf gümüş içermektedir. Pamuk (2002).

³ Felemenk sikkesidir. Osmanlı altınının üçte ikisi kıymetindedir. Sertoğlu (1986).

Tekke ve zaviye vakıfları

Tekkeler vakıf olarak kurulmuş ve zengin vakıf gelirleriyle donatılmış tesisler arasında önemli bir yer işgal etmektedir. Camiler gibi tekkelerin kapısı da herkese açık olup, belli bir yaş grubuna mensup kişilerle sınırlı değildir. Tekkelerde bedava yemek ve yatmak mümkündür. İslam ve Türk-İslam kültürünün yeni fethedilen yerlere yayılmasında, İslam ülkeleri arasında kültür alışverişinde, vakıflarla beslenen tekkelerin çok büyük rolü olmuştur (Yediyıldız, 1984).

Zaviye, kelime olarak açı demektir. Ancak tekkelerin küçüğüne de bu isim verilmiştir (Kahraman, 2009).

Barkan (1942: 294-295), zaviyelerle ilgili,

“Fihakika, bizim tetkik etmek istediğimiz zâviyeler, içtimaî ve dinî mühim cereyanları doğurduğu mühim propaganda ve kültür müesseseleri, yeni açılan memleketlerde yerleşen Türk muhacirlerinin yerleşme ve teşkilâtlanma merkezidirler. Mevzu bahis zaviyelerin müessesileri veyahut nâmına kuruldukları şeyhler ve dervişler de umumiyetle o köylerde yerleşen muhacirlerin o mıntika öncüleri ve kabile şefleri veya büyük babalarıdır. Bu hususta daha açık bir fikir vermek için tetkikimizin Defteri Hakanı kayıtları kısmında bulunan bâzı zaviye tarihçelerini gözden geçirelim: Meselâ, 142 numaralı kayda nazaran; cemâatin dervişler ile diyâr-ı Horasandan gelmiş olan şeyh Hacı İsmail, Lârende kazasında kendi ismini verdiği bir köyü kurmuştur ve bu suretle şeyhin evlâdı ve akrabalarıyla teşekkül eden bu köy halkı, Yavuz Sultan Selim zamanında yazılan bir defterde 95 yetişkin erkeği ihtiva etmektedir. Bu köyde oturan Şeyh Hacı İsmail oğullarının yaylak ve mera işlerinde civarda oturan Türkmen aşiretler ile olan iştirakleri ve sair münasebetler, bu ailenin bu cemaatlerden ayrılmış ve toprağa yerleşmiş bir cemaat olduğunu ve belki de bu memleketlere komşu cemaatlerle aynı zamanda gelmiş olduklarını göstermektedir. Diğer taraftan; bu aile gün geçtikçe bu köyde yerleşmekte ve çoğalmaktadır. Şeyh İsmail’in oğlu Musa Paşa burada bir zaviye bina etmiş ve onun oğlu da ikinci bir zaviye yaptırmıştır. Aynı cemaatten Yunus Emre nâmında bir zat, bir mezrayı Karamanoğlu İbrahim Bey’den satın almıştır ve elinde mülknâmesi vardır. Bundan başka, bu ailenin efradı ve dervişleri avârızden, resm-i ganemden ve resmî çiftten muaflardır. Ve öşürleri de bu zaviyede sarfedilmektedir. Görülüyor ki. Şeyh Hacı İsmail köyünü kuran derviş, bizim bildiğimiz dervişler gibi elinde asâ, belinde teber dolaşan cezbeli bir âşik değildir. Belki de bir cemaat beyi bir kabile reisidir. Herhalde nüfuzlu bir şahsiyettir” bilgisini vermektedir.

XVI. ve XIX. yüzyıllar arasında Karaman’da kurulan vakıfların vakfiye şartlarından 10 tanesi tekke ve zaviyelere aittir. Vâkif şartları arasından tekke ve zaviyelerin ihtiyaçları ile burada tilâvet edenler hakkında şartlar bulunmaktadır. Örneğin; Gurre-i Rebiulevvel 1211 (M. 4 Eylül 1796) tarihli kayıta Es-Seyyid Mehmed Efendi ibn Es-Seyyid Ebu Bekr Ağa, Alâeddin Er-Rûmî ve Maderi Hazreti Mevlana tekyelerinde tilâvet edenler ile mevlit okuyanların yiyecek ve içecekleri için her sene 15'er guruş verilmesini şart koşmuştur (VGMA 579/8/6). Maderi Hazreti Mevlana Tekkesi'nin diğer ismi Aktekke'dir (Konyalı, 1967). Karaman Merkez İmaret mahallesinde bulunmaktadır. Günümüze câmi olarak kullanılan yapının güney yönünde mescit, türbe ve zaviye kapısı, kuzeyde ise derviş hücreleri bulunmaktadır. Zaviyenin diğer yapılarından herhangi bir iz bulunmamaktadır (Dülgerler, 2000). Osmanlı mimari tarzında, kesme taşlardan yapılmış tek minareli bir yapıdır (Uysal, Alodalı, Demirci 1992).

Mehmet Raşit Ağa 27 Muharrem 1236 (M. 2 Kasım 1820) tarihinde vakfettiği Kadirzâde isimli zaviyede üç İhlas, bir Fatiha, bir Ayete'l-kürsi okunarak ruhuna ihda edilmesini ve zaviyenin meşihhati, tevliyet ve nezaretine Abdülkadir Geylani'den Es-Seyyid Eş-Şeyh El-Hac Mehmet Sadık'ın tayin edilmesini vakıf şartı olarak belirtmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 580/210/97).

Bazı vakfiyelerde zaviye şeyhinin niteliklerinden de bahsedilmektedir. Örneğin VGMA, Vakfiye Defteri 605/162/229 numaralı ve 10 Şevval 958 (M. 24 Haziran 1561) tarihli kayıta Eminüddinzâde Ahmed Bey (Erdoğdu Bey), Nalma köyünün öşrünün yarısı ile bu köydeki değirmenin yarısı ve zaviyeyi vakfederken, zaviyeye alim, fazıl, müttaki, temiz bir şeyhin nasp olmasını şart koşmuştur.

Tilâvet ve dua vakıfları

Çetin (2012)'e göre sözlükte “okumak, tâbi olmak” anlamındaki tilâvet master olup aynı kökün tülüvv (tilvün) mastarı da “izlemek, peşi sıra gitmek, uymak” demektir. Bir kelâmı ve özellikle Kur'an'ı okumayı ifade eden tilâvet, terim olarak “Kur'ân-ı Kerim'i hem okumak hem de emir ve yasaklarını, teşvik ve uyarılarını hayata geçirmek suretiyle Allah'ın kitabına uymak” şeklinde tanımlandığı gibi “mânasını anlamak ve gereğince davranmak üzere onu tecvid ve tertil üzere dikkatlice okumak” şeklinde de tarif edilir.

Mescit, cami, mektep, medrese ve türbelerde görevlendirilen duacıların(du'agû) görevi, vâkıfların öbür dünyayı olduğu kadar bu dünyayı da ilgilendiren bir takım isteklerinin gerçekleşmesi için Allah'a dua etmektir (Yediyıldız, 1984).

Karaman'a ait XVI. ve XIX. yüzyıllar arasında tilâvet ve dua için 23 tane vakıf kurulmuştur. Vakfiyelerde vâkıflar kendi ruhları, yakınları, evliya ve enbiya ile Peygamberimiz için Kur'an okunmasını istemişlerdir. Vâkıflar pazartesi, perşembe ve cuma günleri özellikle Yasin ve Mülk sürelerinin okunmasını vakfiye şartlarında belirtmişlerdir.

Dergahı Âli Çavuşlarından El-Hac Ramazan Çavuş ibn Mehmed Muharrem 1301(M.2 Kasım 1883) tarihli vakfiyesinde her gün beş kişinin beş cüz okuyarak Hazreti Hüdavendigâr Rûmî'nin annesine, evliya, enbiyaya, kendi annesi, babası, kardeşleri ve akrabalarının ruhlarına gönderilmesini ve tilâvet eden bu kişilere günlük 1 akçe verilmesini istemiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 2176/512/806).

Şerife Nesli Kadın bint-i Es-Seyyid El-Hac Mustafa Ağa 5 Safer 1227 (M. 19 Şubat 1812) tarihli vakfiyesinde, senede bir kere kendi ruhuna hatmi şerif okuyan kişiye 10 guruş verilmesini belirtmiştir. Ayrıca senede bir kere rügan, bal, pirinç alınıp pişirilerek mevlit okunması istemiştir. Mevlit okuyan kimseye senede 5 guruş, günde üç ihlas bir Fatiha, bir Ayete'l-Kürsi, on Salavat okuyan kimseye senede 10 guruş verilmesini şartlarında belirtmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 579/722/300).

29 Ramazan 949 (M. 6 Ocak 1543) tarihinde kaleme alınan vakfiyesinde Seyyid Mustafa bin İsrail; pazartesi, perşembe ve cuma günleri birer cüz okunarak sevabının Hz. Muhammed'e, ashabına, vâkıfa ve dönemin padişahı Sultan Süleyman'a gönderilmesi istemiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 2176/519/811).

Ahmed Çavuş b. Budak Bey, evâil-i Muharrem 1224 (M. 16 Şubat 1809) tarihli vakfiye de camide sabah namazından sonra Yasin, ikinci namazından sonra Nebe, yatsı namazından sonra Mülk süresi okunmasını vakıf şartlarında belirtmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 2176/ 446/738).

2. Eğitim – öğretim hizmetleriyle ilgili vakıflar

Ailenin ve toplumun, varlığını sürdürebilmesi, kendini geleceğe hazırlaması ve geliştirebilmesi için eğitime olan ihtiyaç bilinmektedir. Bu nedenle toplumlar, bu ihtiyacı karşılayabilmek için kendilerine özgü eğitim kurumları oluşturmuşlardır (Erten, 2001). Osmanlı Devleti'nde vakıf gelirlerinin tahsis edildiği sahalardan birisi de eğitim-öğretim sahasıdır. Mektep eğitim ve öğretimi sıbyan mekteplerinde, medreselerde, darü'l-kurra ve darü'l-hadislerde yapılmaktadır (Yediyıldız, 1984).

Sıbyan mektepleri vakıfları

Osmanlı Müslüman toplumunun genel eğitimiyle uğraşan ilkökul seviyesinde olan müesseselere sıbyan mektebi denilmektedir. Her köy ve mahallede bulunan sıbyan mekteplerinde eğitim ve öğretimin esasını dinin ve ahlakın öğretilmesi oluşturur (Kodaman, 1999).

XVI. ve XIX. yüzyıllar arası Karaman'a ait VGMA 605/162/229 numaralı ve 10 Şevval 958 (M. 24 Haziran 1561) tarihli kayıтта Eminüddinzade Ahmed Bey, Mud şehrinde Leal Paşa Cami yanında yaptırdığı mektep için Yaturtaş Beleni isimli mezrayı, boyahaneyi ve 6 dükkanı vakfettiğini belirterek mektep muallimine her gün 3 dirhem verilmesini şart koşmuştur (VGMA, Vakfiye Defteri 605/162/229).

27 Muharrem 1308 (M. 12 Eylül 1890) tarihli VGMA 591/102/101 numaralı kayıтта, Tevfik ibn. Ethem Rıfatlı Beyefendi, vakıf gelirlerinden 20 guruşu câmi yanında bulunan mahalle mektebi muallimine verilmesini istemiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 591/102/101).

El-Hac Ali Ağa bin Murad, câminin yanında bulunan sıbyan mektebi muallimine günlük 1 dirhem verilmesini Cemaziyelahir 1059 (Temmuz 1649) tarihinde vakfiye şartlarında belirtmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 2176/468/759).

Medrese vakıfları

İslam dünyasında, darü'l-hadis, darü'l-kurra ve medreselerin büyük bir kısmı vakıf olarak yapılmış ve bütün masrafları vakıflar tarafından karşılanmıştır (Bayartan, 2008). Medreseler, genellikle bir dersane ve

etrafında yeteri kadar talebe hücrelerinden meydana gelmektedir. Te'sis edenin anlayış ve mâli gücüne göre bunların dışında imaret, kütüphane, hamam vs. ilâve edilmiştir (Ateş, 1982). Medreselerle ilgili vakfiyelerde, medreselerin tedris heyetinden (*müdris, mu'id-i ders, danışmend, muhaddis, mu'allim-i fera'iz, muallim-i hat, vaiz, şeyhü'l-kurra* vs.), kütüphanesi olanlar için *hafizü'l-kütüb* ve diğer hademelerin tayinleri, okutulacak dersler için ödenecek ücretler ile ilgili medreseler hakkında kıymetli bilgiler bulunmaktadır. Vakıflar sayesinde medreseler, tam muhtariyete sahip birer eğitim müessesesi haline gelmiştir (Bayartan, 2008).

XVI. ve XIX yüzyıllar arasında Karaman'da medreselere yönelik 17 vakıf kurulmuştur. Ramazan-ı Evvel 1192 (M. 23 Eylül 1778) tarihli kayıta vâkıf Seyyid Ahmed Ağa kızı Şerife Alime, Arslanlı Medresesi müderrisine her sene 10 esedi gurus, Hacı Süleyman Efendi Medresesi müderrisine her sene 10 esedi gurus, Külhan Mahallesindeki medresenin müderrisine dersten sonra üç İhlas bir Fatiha okuyup ruhuna ihda etmesi şartıyla 10 esedi gurus verilmesini şart koşmuştur. (VGMA, Vakfiye Defteri 591/57/53). Hacı Süleyman Efendi Medresesi'nin adı XVIII. yüzyılda tutulan Lârende Hurufât Defterinde de geçmektedir (Cengiz, 2014)

5 Recep 934 (M. 26 Mart 1528) tarihli vakfiyesinde Külahçızade Hacı Ahmed, müderrise Nalbant Çarşısı'nda bulunan 2 dükkan geliri ile Molla Fenari Hamam'ı gelirinden günlük 2 dirhem verilmesini istemiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 2176/611/889).

Seyyid Abdülkadir Ağa ibn Seyyid Osman Ağa'nın 3 Cemaziyelula 1202 (M. 10 Şubat 1788) tarihli vakfiyesinde, Arapzâde Câmi yanında bulunan medresenin müderrisine günde 15 dirhem, medresenin hücrelerinden her birisine günlük bir dirhem verilmesi, vakıf gelirlerinin medrese ve hücrelerin tamir ve termimine harcanmasını vakıf şartlarında belirtmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 578/215/66). Arapzâde Câmi günümüzde Topucak mahallesinde bulunmaktadır. Üzeri düz bir yapıyla örtülü cami sade bir yapıya sahiptir. Kitabesine göre câmi 1493 yılında tamamlanmıştır (Uysal, Alodalı, Demirci 1992).

3. Sosyal yardım hizmetleriyle ilgili vakıflar

İslam dini, insanlara hizmet etmeyi, maddî gücü yerinde olmayanlara yardımda bulunmayı büyük bir sevap ve erdem olarak kabul etmiştir. Osmanlı toplumunda bu yardımlar bazen sadaka, bazen de vakıf kurmak şeklinde olmaktadır. Bundan dolayı vakıflar, zenginle fakir arasında bir aracı rolü üstlenmiştir. Vakıfların sunduğu hizmetlerden zengin, fakir herkes yararlanmaktadır. Bazı vâkıflar, çevrelerinde, mahallelerinde veya toplumda yardıma muhtaç, ihtiyaç sahibi kişiler için vakfiyelerinde özel şartlar belirtmişlerdir. Bu şartlarda fakir ve muhtaç kimselere para yardımı yapılması, belirli zamanlarda yemek pişirilip yedirilmesi, Mekke ve Medine'deki fakirlere para gönderilerek dağıtılması, mahallenin ortak ihtiyaçlarının karşılanması gibi sosyal konular yer almaktadır. Bu tür vakıflar toplumdaki yardımlaşma ve dayanışmayı artırmaktadır (Başol, 2008).

Mahalle fakirleri için vakıflar

Dinî gayelerle kurulan vakıflar sosyal hayat üzerinde derin izler bırakmıştır. Vakıf kurumu, fakir ve yoksulları kalkındırması, onların ekonomik ve malî güçlerini desteklemesi, sosyal durumlarının iyileşmesine yardımcı olmaya çalışması ile toplumsal hayatta küçümsenmeyecek bir hizmeti yerine getirmiştir (Başol, 2008).

10 Şevval 958 (M. 24 Haziran 1561) tarihli vakfiye kaydında Eminüddinzâde Ahmed Bey (Erdogdu Bey); vakıf gelirlerinden fakirlere yemek yedirilmesini vakıf şartı olarak belirtmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 605/162/229).

Mevlana Abdurrahman, Rebiülevvel 935 (M. Kasım 1578) tarihli vakfiyesinde, darülhüffaz ve sıbyan mektebinde öncelikle fakir öğrencilerin okumasını istemiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 2176/584/862).

Avarız vakıfları

Osmanlı Devleti'nin, savaş, kıtlık gibi olağanüstü durumlarda reayadan aldığı nakit vergi veya hizmet mükellefiyetine avarız denilmektedir. Bu terim vakıflarda genel olarak soysal güvenliği tehlikeye düşüren durumlar, riskler anlamına gelmektedir. Avarız vakıfları mahalle ahalisinin ortaklaşa karşılanması gereken masrafların ödenmesi için tesis edilmiş bir fon niteliğindedir. Avarız vakıflarının gelirleri, vakfın kurulduğu mahallenin ihtiyaçlarına sarf edilmektedir. Bu vakıflarda biriken paralar, ihtiyaç sahiplerine borç olarak da verilebilmektedir (Başol, 2008). Avarız vakıfları, toplumsal bütünlüğün ve yardımlaşmanın Osmanlı toplumundaki sosyal hizmetlerin güzel örneklerinden birini oluşturmaktadır (Bayartan, 2008).

Dergah-ı Âli Çavuşlarından El-Hac Ramazan Çavuş ibn Mehmed; Doğanrus Köyü ile Abbas ve İbrikli Mahallelerinin avarızı için her sene 100'er akçe verilmesini evâil-i Muharrem 1301 (M. 2 Kasım 1883) tarihli vakfiyesinde şart koşturmuştur (VGMA, Vakfiye Defteri 2176/512/806).

İt'âm taam vakıfları

Türk toplumunda, halkın yedirilip içirilmesi, fakirlerin doyurulması hükümdarların yerine getirmesi gereken önemli görevler arasında sayılmıştır. Osmanlı toplumunda sosyal dayanışmanın en güzel örneklerinden birini oluşturan yemek dağıtımı vakfiyelerde *it'am-ı taam* adıyla zikredilmiştir (Başol, 2008).

Gurre-i Rebiulevvel 1211 (M. 4 Eylül 1796) tarihli kayıtta Has Ahur kâtibi Es-Seyyid Mehmed Efendi ibn Es-Seyyid Ebu Bekr Ağa; her sene 15 guruşu Halveti tarikatından müteveli Es-Seyyid Mehmed Efendi ibn Eş-Şeyh İsmâil Efendi'nin tekyesinde tilavet ve kıraat eden kimselerin yemekleri için, her sene 15 guruşu Alâeddin Rûmi tekyesinde (Konyalı, 1967), tilavet eden ve mevlit okuyan kimselerin yemekleri için, her sene 15 guruşu Maderi Hazreti Mevlânâ tekyesinde tilavet ve mevlit okuyan kimselerin yiyecek ve içecekleri için vakfetmiştir. (VGMA Vakfiye Defteri 579/8/6).

Şerife Alime Hatun binti Ahmed Ağa, Ramazan-ı Evvel 1192 (M. 23 Eylül 1778) tarihli vakfiyesinde, Recep, Şaban ve Ramazan aylarında iyi halli adamlar, miskinler ve fukaraya it'am edilmesini vakfiye şartlarında belirtmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 591/57/53).

10 Şevval 958 (M. 24 Haziran 1561) tarihli vakfiyede âyan sınıfından Eminüddinzâde Ahmed Bey (Erdoğdu Bey); vakıf gelirlerinden fakirlere yemek yedirilmesini vakıf şartı olarak belirtmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 605/162/229).

Haremeyn fakirlerine yardım vakıfları

Vakıfları en çok ilgilendiren konulardan birisi de, Müslümanların kiblesi ve hac yeri olan Mekke ile İslam Peygamberi'nin türbesinin bulunduğu Medine şehirleridir. Haremeyn adını alan bu iki şehir, oralarda bulunan camilerin personeli, Hz. Peygamber'in türbesinin hademeleri, Hz. Peygamber soyundan geldiklerini söyleyen sâdât ve seyyid denilen kişiler, muhtelif memleketlerden hac yapmak için ya da devamlı olarak kalmak üzere bu iki şehre giden kişiler ve oralarda yaşayan yerli fakirler için İslam dünyasının her tarafından binlerce vakıf tesis edilmiştir (Yediyıldız, 1984).

Dergah-ı Âli Çavuşlarından El-Hac Ramazan Çavuş ibn Mehmed evâil-i Muharrem 1301 (M. 2 Kasım 1883) tarihli vakfiyesinde, yaptırdığı vakfın gelirlerinden Medine-i münevvere fukarasına sarf edilmesini istemiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 2176/512/806).

4. Bayındırlık ve beledi hizmet vakıfları

Osmanlı Devleti'nde, günümüzde belediyelerin yaptığı hemen tüm hizmetler, vakıflar yoluyla gerçekleştirilirdi. Vakıflar bir taraftan şehirlerin kuruluşunu, mahalleleşmesini ve imarını sağlarken, diğer taraftan da burada yaşayanlar için gerekli tüm kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde etkin rol üstlenmişti. Vakıflar, vakfiyelere koydukları şartlarla, şehirdeki yapıların bakım ve onarımlarını sağlayarak bu yapıların varlık ve hizmetlerini sürdürmelerinde etkili olmuşlardır (Başol, 2008).

Su tesisleri ve hizmetleriyle ilgili vakıflar

Vakıfların beledi hizmetlerinin başında şehirlerin su ihtiyacının temini gelmektedir. Bu amaç için, su bentleri, su kuyuları, çeşmeler, hamamlar ve yazın bedava soğuk su dağıtılması maksadıyla sebiller inşa edilmiştir (Bayartan, 2008). Yerleşme merkezlerine akıtılan suyun herkesin hizmetine sunulabilmesi için, vakıf kurucuları şehirlerin veya köylerin muhtelif mahallelerine çeşmeler ve su kuyuları inşa ettirmişlerdir (Yediyıldız, 2003). Vakfiyelerden mahallelerdeki çeşme suyunun kesilmeden sürekli akması, tahrip olan su şebekelerinin bakım ve onarımı için vakıfların kurulduğu anlaşılmaktadır (Denktaş, 1995). Suyu, kaynağından yerleşme merkezlerine kadar ulaştırmak için su kemerleri veya su yolları yapılmıştır. "Sadakanın en faziletlisi su teminidir." düşüncesini (hadis) benimseyen Türk toplumu, kır veya şehir demeden her tarafı su hayrâtı ile donatmıştır (Başol, 2008).

VGMA, Vakfiye Defteri 2176/586/865 numaralı ve 5 Rebiülahir 1201 (M. 25 Ocak 1787) tarihli kayıtta Eş-Şeyh Abdurrahman Efendi; Fenari, Gülhan ve Ahi Osman Mahalleleri'nde tamir ettirdiği 4 çeşmeyi, Kırbağı ve Ahi Osman Mahallesi'nde yaptırdığı 2 yeni (cedit) çeşmeyi vakfetmiştir.

Dergah-ı Âli Çavuşlarından El-Hac Ramazan Çavuş İbn Mehmed evâil-i Muharrem 1301 (M. 2 Kasım 1883) tarihinde yaptırdığı su yolu için mütevelliyeye 150 akçe verilmesini istemiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 2176/512/806).

Bakım, onarım ve ıslah vakıfları

Vakfiyelerde, hayrât kurumlarının, buralara gelir getirmek üzere yapılan/vakfedilen her türlü akârın, sivil veya vakıf evlerin bakım ve tamirleriyle ilgili zengin kayıtlar mevcuttur. Birçok nedenden dolayı, yıkılan, yanan, zarar gören yapıları tekrar ayağa kaldırma işi yine vâkıflar tarafından gerçekleştirilmiştir. Vakıf kurucuları, vakıflarının kısa sürede sönüp yok olmaması için vakfiyelerine çeşitli şartlar ilave etmişler, gelir kaynakları ayırmışlardır (Başol, 2008).

İncelenen döneme ait vakfiyelerde 14 tamir ve termim şartı geçmektedir. Vâkıflar, medrese, cami, çeşme ve değirmenlerin bakımı için vakıf gelirinden bir kısmının harcanmasını talep etmişlerdir.

Hoca Mahmud Mahallesi'nden Müderris El-Hac Ali Rıza Efendi İbn Hacı Hüseyin ve Mustafa bin İsmail'e ait 15 Ramazan 1311 (M. 22 Mart 1894) tarihli vakfiyede, vakıf gelirlerinden kalan kısmının mahalle camiinin tamir ve termimi için harcanması istenmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 592/121/103).

3 Cemaziyelula 1202 (M. 10 Şubat 1788) tarihinde Seyyid Abdülkadir Ağa İbn Seyyid Osman Ağa, vakıf gelirlerinin bir kısmının Arapzâde Câmî yanında bulunan medrese hücrelerinin tamir ve termimine harcanmasını vakfiye şartlarında belirtmiştir (VGMA, Vakfiye Defteri 578/215/66).

VGMA, Vakfiye Defteri 2176/586/865 numaralı ve 5 Rebiülahir 1201 (M. 25 Ocak 1787) tarihli kayıta Eş-Şeyh Abdurrahman Efendi; vakıf gelirlerinden kalan kısmı yaptırdığı ve tamir ettirdiği çeşmeler için harcanmasını istemiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Karaman ilinde XVI. ve XIX. yüzyıllar arasında dinî, kültürel, sosyal yardım ve bayındırlık alanlarında hizmet vermek amacıyla vakıflar kurulmuştur. Câmî, mescit, tekke, zaviye, sıbyan mektebi, medrese, han, hamam, çeşme gibi mimari eserler vâkıflar tarafından yapılmıştır. Böylelikle şehir, mimari açıdan zenginleşmiştir.

Karamanoğulları Beyliği döneminde burada kurulmuş olan vakıflar, Karaman'ın Osmanlı hakimiyetine geçmesinden sonra da varlıklarını devam ettirmişlerdir. Örneğin Mader-i Mevlânâ (Aktekke) Câmî ve Süleyman Bey Hamamı Karamanoğulları dönemine ait vakıf eserleridir. Karaman'ın merkezinde bulunan bu eserler Osmanlı Devleti döneminde olduğu gibi günümüzde fonksiyonlarını cami ve hamam olarak devam ettirmektedirler.

Karaman'da özellikle dini hizmetlere yönelik olarak kurulan vakıfların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Dini kurumlar içerisinde câmî, mescit, tilavet, dua, tekke ve zaviyelere yönelik vakıflar bulunmaktadır. Mader-i Mevlânâ Câmî, Nuh Paşa Câmî, Arapzâde Câmî, Koçak Dede Mescidi, Zeynel Ağa Câmî bu dönem vâkıf eserlerindedir.

Eğitim ve öğretim hizmetlerine yönelik vakıflar içerisinde sıbyan mektepleri, medreseler, darülhüffazlar yer almaktadır. Bu mahallerin bakım ve onarımı, medrese hücrelerinin ihtiyaçlarının giderilmesi, fakir öğrencilerin okutulması, müderrislerin ücretlerinin ödenmesi vâkıflar tarafından finanse edilmiştir. Eminüddinzade Ahmed Bey'in yaptırmış olduğu mahalle mektebi, Arslanlı ve Buğdaylı medreseleri, Arapzâde Câmî yanında bulunan darülhüffaz, Karaman'da eğitim-öğretim hayatına katkı sağlamış kurumlardandır.

Avarız, it'âm-taam vakıfları, mahalle fakirlerinin gözetilip ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik vakıflar ve Haremeyn fakirleri için kurulmuş olan vakıflar, sosyal yardım hizmetleri amacıyla tesis edilmiş vakıflar içerisinde değerlendirilmektedir. Bu vakıflar aracılığı ile maddi gücü yerinde olmayanlara yardımda bulunmuş ve toplumda huzurun tesis edilmesi amaçlanmıştır. Sosyal hizmetlere yönelik olarak kurulan bu tür vakıflar sayesinde toplumda zengin fakir dengesi sağlanabilmiştir. Vâkıflar özellikle Mader-i Mevlana ve Alaeddin Rûmî tekyelerinde fakir halka yemek dağıtılmasını vakfiyelerinde belirtmişlerdir.

XVI. ve XIX. yüzyıllar arasında Karaman bölgesinde, günümüzde belediyeler tarafından yürütülen su yolları, çeşme ve hamam yapımı, medrese, cami ve değirmenlerin tamiri gibi faaliyetlerin vakıflar tarafından karşılandığı tespit edilmiştir. Vakfiyelerde, Ahi Osman, Külhan, Fenari, Kırbağı mahallerindeki çeşmelerin vâkıflar tarafından yapılıp tamir edildiği belirtilmektedir. Karaman'ın merkezinde bulunan Çelebi çeşmesi, kitabesine göre H. 958 (M. 1551) yılında yapılmış ve 1259 (M. 1843) tarihinde tamir edilmiştir. Günümüzde bu çeşme fiziki olarak ayakta durmakta, ancak kullanılmamaktadır. Karaman Topucak Mahallesi'nde bulunan ve Nuh Paşa tarafından yaptırılan Yeni Hamam (Nuh Paşa Hamamı) günümüzde tarihi özelliğini korusa da faaliyette değildir. Karamanoğulları döneminde yaptırılan ve Aktekke'nin doğusunda bulunan Süleyman Paşa Hamamı ise hâlen kullanılmaya devam etmektedir.

Karaman vakfiyelerinde geçen Topucak, Ahi Osman, Koçak Dede, Külhan, Fenari, Gazidükkan, Hacı Celal, Sekiçeşme, Abbas, Mansur Dede, Sakabaşı, Kirişçi Baba gibi mahalle isimlerinin günümüzde de kullanıldığı gözlenmiştir. Mahalle isimlerin yaşamasında burada kurulan vakıfların etkin rolü olduğu anlaşılmaktadır.

XVI. ve XIX. yüzyıllarda Karaman'da kurulmuş olan vakıflar, imar faaliyetleri sayesinde şehrin bayındır hâle gelmesine katkıda bulunmuşlardır. Bu vakıflar Karaman ilini, Osmanlı Devleti'nde önemli bir merkez konumuna getirmiştir.

KAYNAKÇA

Arşiv Vesikaları

VGMA, Vakfiye Defteri 2176/468/759
VGMA, Vakfiye Defteri 2176/512/806
VGMA, Vakfiye Defteri 2176/584/862
VGMA, Vakfiye Defteri 2176/586/865
VGMA, Vakfiye Defteri 2176/611/889
VGMA, Vakfiye Defteri 484/458/46
VGMA, Vakfiye Defteri 578/215/66
VGMA, Vakfiye Defteri 579/722/300
VGMA, Vakfiye Defteri 579/8/6
VGMA, Vakfiye Defteri 580/210/97
VGMA, Vakfiye Defteri 589/31/52
VGMA, Vakfiye Defteri 591/102/101
VGMA, Vakfiye Defteri 591/57/53
VGMA, Vakfiye Defteri 592/121/103
VGMA, Vakfiye Defteri 605/162/229

Kaynak ve Araştırma Eserler

- Aköz, A. (1988). *16. Yüzyılın sonu ile 17. yüzyılın başlarında Karaman*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aköz, A. (2000). Tarihi eserler ve evkâfi. *Karaman Tarih, Kültür, Sanat*. Karaman:T.C. Karaman Valiliği İl Kültür Müdürlüğü
- Ateş, İ. (1982). Vakıflarda eğitim hizmetleri ve vakıf öğrenci yurtları. *Vakıflar Dergisi*, 14, 31.
- Barkan, Ö.L.(1942). Osmanlı imparatorluğunda bir iskan ve kolonizasyon metodu olarak vakıflar ve temlikler, *Vakıflar Dergisi*, 2, 294-295.
- Baş, A.(2000). Osmanlı dönemi yapıları. *Karaman Tarih, Kültür, Sanat*. Karaman:T.C. Karaman Valiliği İl Kültür Müdürlüğü
- Başol, S.(2008). *Kentleşme, ekonomi ve sosyal hayat yönleriyle 17. yüzyıl Bursa vakıfları*. Yayımlanmamış

Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bayartan,M.(2008). Osmanlı şehirlerinde vakıflar ve vakıf sisteminin şehre kattığı değerler,Web:
<http://journals.istanbul.edu.tr/iuoba/article/view/1023009078/0,166> (10/6/2014).

Cengiz, A.(2014). XVIII. yüzyılda Larende’de eğitim kurumları. *İmaret Şehir Dergisi*. Karaman:Karaman Belediyesi

Çetin, A.(2012). Tilavet. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 41,155.

Denktaş, M.(1995). Karamandaki klasik dönem Osmanlı camileri. *Vakıflar Dergisi*, 25, 125.

Dülgerler, O.N.(2000). Karamanoğulları dönemi mimarisi. *Karaman Tarih,Kültür, Sanat*.Karaman:T.C. Karaman Valiliği İl Kültür Müdürlüğü

Erten, H.(2001). *Konya Şer’iyye Sicilleri Işığında Ailenin Sosyo-Ekonomik Ve Kültürel Yapısı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gümüşçü, O.(2001). *XVI. yüzyıl Larende (Karaman) kazasında yerleşme ve nüfus*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Gündüz, T.(Ed.) (2013). *Osmanlı Teşkilat Tarihi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Kahraman, S. A. (2009). *16. Yüzyıl Başlarında Karaman Vilayeti Vakıfları*, Kayseri: Kayseri Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları

Keleş, H. (2001). Vakfiyelere göre xv. yüzyılda Bursa’da imar faaliyetleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 178.

Keleş, H.(2006). *Erzurum Vakıfları*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Kodaman, B.(1999). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Konyalı, İ. H.(1967). *Abideleri ve Kitabeleri ile Karaman Tarihi*. İstanbul: Baha Matbaası.

Köprülü, F.(1942).Vakıf müessesesinin hukuki mahiyeti ve tarihi tekamülü. *Vakıflar Dergisi*, 2, 22.

Pamuk, Ş. (2002). Kuruş. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. 26, 458-459.

Sahillioğlu, H.(1989). Akçe. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. 2, 224-226.

Sertoğlu, M. (1986). *Osmanlı Tarih Lügati*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Uysal A., Alodalı N., Demirci M., (1992).*Dünü ve Bugünüyle Karaman*. Konya: Arı Matbaası

Ülken, H. Z.,(1942). Vakıf sistemi ve Türk şehirciliği. *Vakıflar Dergisi*, 9, 31-32.

Yediyıldız, B.(1984). Sosyal bütünleşme açısından Türk vakıfları. *Vakıf Haftası Dergisi*, 1, 34-36.

Yediyıldız, B. (1989). İslamda vakıf. *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, 43.

Yediyıldız, B.(2003). *XVIII. Yüzyılda Türkiye’de Vakıf Müessesesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

EXTENDED SUMMARY

Karaman provincehas been one of the most important centers of Seljuk Empire, Karamanogulları and the Ottoman Empire. Foundations (waqfs) established in Karaman undertook important functions in terms of the religious, economic,educational and social development of the province.

The tradition of Ottoman foundations was influenced by Anatolian Seljuk and Mamluk State. Ottoman rulers maintained and developed the foundations which had been taken from other Muslim societies. Foundations and their connected buildings improved the conquered cities and turned them into Turkish cities.

It is documented in the 49 numbers of foundation certificate-charters between the centuries of XVI-XIX in the province of Karaman that many foundations (waqfs) were build to be able to serve in the following areas: mosque, masjid, madrasah, islamic lodge-zawiyah, chants, prayers, social welfare and civil service establishment. The purpose of establishing these foundations is to earn reward and to be saved from the hell. Mosques, besides being a worship place, are also used for educational, cultural services, public administration, justice and military purposes in the Islamic states. These foundation certificate-charters in the province of Karaman include a total of 50 conditions of foundation. Examined foundation certificate-charters contain following conditions of foundation: repairing of the mosques and masjids, meeting the needs, paying of wages to imams and preachers, trustee, and muezzin. Archives of General Directorate of Foundations (AGDF) indicates in the records with numbers of 484/458/46 that Sayyed Haji Zeynel Abidin Agha Ibn Sayyed Abdurrahman Agha wanted to meet expenses of foundations's revenue, repair, and ammunition. Further, he noted in the foundation conditions that a scholar imam and a muezzin beautiful voice must have been appointed to mosque. He also asked for a *devirhan* and a *naathan* to read the Qur'an on Fridays; and he assigned the amount to be paid for these people.

Masjids which is smaller than mosques were used both places of worship as well as for educational activities. In the examined foundation certificate-charters there are following foundation requirements: 5 to cover the repair and needs of the mosque, 5 for the payment of imams, 1 for the payment of preachers, 1 for the payment of trustees 1, 2 for the payment of the muezzin, and 1 for the payment of collector.

Many madrasas in the Islamic world were established as foundation and all their costs were covered by the foundations. Between XVI-XIX centuries, 17 foundation were established for madrasas in Karaman. For example, in the record of AGDF 591/57/53 Sherife Alime who is daughter to Sayyid Ahmad Agha wanted to be provided ever year 10 esedi kurus to the preacher of Arslanli Madrasa, 10 esedi kurus to the preacher of Haji Suleiman Effendi, 10 esedi kurus to the preacher of madrasa located Kulhan Neighbourhood with the condition that they would read and send her soul Surah of Ihlas three times and Surah of Fatiha one time after every class. Dervish lodges and shrines held an important place among the institutions came equipped with a foundation's allowances. It was possible to eat and accomodate freely in the dervish lodges and shrines.

Dervish lodges and shrines which benefited from the foundations had great roles to spread Islam and Turkish-Islamic culture to newly conquered places and to develop cultural relations between Muslim countries. In the record of AGDF 579/8/6 Es-Sayyid Mehmed Efendi ibn Es-Sayyid Abu Bakr Ağa stipulated to be given 15 Kurus every year for catering to the persons who were staying, reciting and chanting for Prophet Muhammad at the Aladdin Rumi and Maderi Hazreti Mevlana Lodges. Between XVI.-XIX. centuries, 23 foundation were founded for recitation and prayers. Founders of the foundations wanted to be read the Quran for their souls, relatives, saints, prophets and Prophet Muhammad. Founders, in particular, stated in the conditions of the property to be read Surah Yasin and Mulk on Mondays, Thursdays and Fridays.

Foundations established for religious aims as well as to improve poors in terms of their economic and financial situation. Sergeant Ahmad b. Budak stated in the foundation conditions to be read out Surah Yasin after the morning prayer, Surah Nebe after the afternoon prayer, Surah Mulk after isha prayer in the mosque (AGDF, Foundation Register (2176/446/738)). On the other hand, many foundation were founded in Haramain (Mecca and Medina). While civil and municipal services are covered by municipalities in today's society, then conducted by the foundations. These followings were the main services of foundations: water facilities, waterways, construction and maintenance of fountains.

The foundations, which established between XVI.-XIX. centuries in Karaman, positively affected economic, social and cultural development of the province. Because of these foundations Karaman has become one of the major centers in the period of Ottoman Empire.



Mader-i Mevlana Câmi(Aktekte)



Nuh Paşa Câmi



Yeni Hamam



Çelebi  eŐmesi



Arapzâde Câmi ve Dar lh ffazı



Zeynel AŐa Câmi

Fen Bilgisi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemine Yönelik Tutum Düzeyleri ve Görüşleri*

Attitudes and Opinions of Science Students Towards the Problem Based Learning Method

Elvan İNCE AKA, Mustafa SARIKAYA

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., Ankara
elvanince@gazi.edu.tr, sarikaya@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutum düzeylerini ve görüşlerini belirlemektir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim gören 41 1. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, "Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği"nin ön ve son test olarak uygulanması sonucu elde edilmiştir. Nitel veriler gönüllü 4 fen bilgisi öğrencisi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Buna göre, PDÖ yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin bu yöntemle yönelik tutum düzeylerinde pozitif yönde gelişme olduğu; görüşlerinin ise olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: probleme dayalı öğrenme yöntemi, asit-baz, tutum

Abstract

The purpose of this research is to determine the level of attitude and opinions of science students towards the problem based learning method. The research in which both the quantitative and qualitative research methods have been used together has been carried out with 41 first class students in the Graduate Programme of Primary Science Teaching Department of Gazi Education Faculty in Gazi University during the 2011-2012 academic year. The quantitative data of the research have been gathered as a result of the application of "Attitude Scale Towards Problem Based Learning Method" as pretest and posttest. Qualitative data, have been gathered as a result of the semi-structured interviews made with the 4 science students voluntarily. According to this, it is concluded that students who are educated through the Problem Based Learning method have developed positive attitude towards this method and their opinions on this method are positive.

Keywords: problem based learning method, acid-base, attitude

GİRİŞ

Bir genç, babasıyla kırlarda dolaşırken kozasından çıkmaya çabalayan bir kelebek görür. Kelebek, kozanın lifleri arasından sıyrılmaya çabalamaktadır. Baba, hemen kelebeğin yardımına koşar ve dikkatli bir şekilde kozanın liflerini sıyrır. Lifleri açar ve kelebeğin pek zorlanmadan kozadan çıkmasını sağlar. Ancak kelebek kozadan kolaylıkla çıkmasına rağmen uçamaz. Biraz çırpınır ve yerinde kalır. Çünkü kelebek kendini liflerden kurtarma çabası sırasında aslında kaslarını geliştirmekte, kendini ayakta tutacak, güçlü kılacak, uçmaya hazırlayacak hareketleri öğrenmektedir. Baba, lifleri sıyırmakla kelebeğe iyilik yapmamıştır. Kelebeğin güçlenmesine engel olmuştur. Kelebek hiçbir zaman özgürlüğü tadamamış, gerçekten uçamamıştır (ABC Koleji, 2013).

Amerikalı Psikiyatrist Ruth Sanford'un "Kozadan kelebeğe" isimli hikayesini eğitim açısından incelediğimizde öğrencilerin öğrenme olayını kendilerinin üstlenmesi gerekliliği ve öğretmenin öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerini sağlayacak şekilde eğitim ortamlarını hazırlaması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu konuda John Dewey (1916)'in belirttiği gibi "okul yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır". Glasser (1993)'in de ifade ettiği gibi 21. yüzyılın bireyi, bilgiyi depolayan değil, bilgi üreten kimse olmalıdır. Bu noktada, günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin kolaylıkla üstesinden gelebilen, pratik çözümler üretebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, araştıran, sorgulayan, analiz ve sentez yapabilen, iletişim kurma becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla fen eğitimi araştırmacılarının bir görevi de, fen öğretimi sürecinde, bu özelliklere sahip fertlerin yetiştirilebilmesi için uygun yöntemleri kullanmaktır (Tatar, 2007). Bu yöntemlerden biri de probleme dayalı öğrenmedir. Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), karmaşık ve gerçek yaşam problemlerinin çözülmesi ve araştırılması etrafında organize edilmiş olan deneyime dayalı öğrenmeyi temel alır (Torp & Sage,

* Bu makale doktora tez çalışmasının bir bölümüdür.

2002: 15). Literatürde “öğrenmeyi öğrenme” şeklinde ifade edilen PDÖ yöntemi, (Savin-Baden & Major, 2004) öğrencilerin hedefe ulaşmaları için, kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağladığı (Hsu, 1999) gibi öğrencilere kalıcı bilgiler kazandırır (Ward & Lee, 2002). Öğrencilere takım halinde ve küçük gruplar içerisinde çalışma becerilerini kazandırmaya odaklanır (Uden & Beaumont, 2006). PDÖ öğrenci merkezli olup öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrenir. Bu yüzden geleneksel yöntemlere göre öğrenmeye karşı daha yüksek bir motivasyon ve pozitif bir tutum sağlar. Fen eğitiminin amaçları incelendiğinde, probleme dayalı öğrenme yönteminin fen eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmesi için oldukça uygun olduğu ve PDÖ'nin, yapılandırmacı yaklaşım temelinde düzenlenen Fen ve Teknoloji öğretim programında kullanılabilir yöntemlerden biri olduğu görülmektedir (Baviskar, Hartle & Whitney, 2009).

Eğitim programının uygulanması ile öğrencilere kazandırılmak istenen tutumlar olabileceği gibi, eğitim programı öncesinde ve sırasında kazanılmış tutumların yeni öğrenilecekleri engellemesi veya güçleştirilmesi de mümkündür. Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu, olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997). Bu nedenle PDÖ'nün yürütülmesinde öğrenci tutumlarının belirlenmesi önemlidir.

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yönteminin günümüz fen eğitimi etkinliklerinde önemi büyük (Mackenzie, Johnstone & Brown, 2003) olmasına karşın bu alanda ilgili literatür incelendiğinde, bunların çoğunun nicel olduğu görülmektedir (Eren, 2011; Kuşdemir, 2010; Moralar, 2012). Nicel araştırmaların sonuçları, probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme yöntemlerini ve bilişsel süreçlerini temel olarak nasıl değiştirdiğini açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Cheng, 2009). Eğitim alanında bilimsel araştırmaların rehberlik ettiği için, nasıl ve ne oluyor sorularının birleşimi nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada da nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin her ikisinin birden kullanımının, çalışmayı daha güçlü kılarak, çalışmanın eksik kalan noktalarının giderileceği, dolayısıyla elde edilecek sonuçların daha anlamlı, tutarlı ve gerçekçi olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin PDÖ'ye ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi sonucu ulaşılan bilgiler hem program geliştirmeye dönüt sağlaması hem de olumlu ya da olumsuz tutuma sahip öğrencilerin öğrenme özelliklerinin incelenmesine katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmada, PDÖ uygulanan programlarda karşılaşılan güçlüklerin anlaşılmasına yardımcı olmak için probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik fen bilgisi öğrencilerinin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problem cümlesi “Probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik fen bilgisi öğrencilerinin tutumları ve görüşleri nasıldır?” şeklinde belirtilmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutum düzeylerini ve görüşlerini belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Fen bilgisi öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasındaki probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutum puanları nasıl değişmektedir?
2. Fen bilgisi öğrencilerinin uygulanan yönteme ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma deseni

Fen bilgisi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma probleminin çözümü doğrultusunda öğrencilerin probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesinde nicel verilerden, öğrencilerin probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise nitel verilerden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda görüşme tekniğinden yararlanılmış, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden gönüllü olarak seçilen 4 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi sonucunda yüzde-frekans değerleri kullanılarak betimlenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu random (rastgele) seçilmiş olup örneklemini, 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim gören 1 şube (N=41) 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 36'sı (%87,8) kız, 5'i (%12,2) erkektir. Deney grubundan gönüllülük esasına göre seçilen 4 öğrenci ise araştırmanın nitel kısmı için çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Uygulama süreci

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. sınıf bahar döneminde yer alan “Genel Kimya-II” dersinde gerçekleştirilmiştir. Fen bilgisi öğrencilerinin; probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi için dersin müfredatındaki Asit-Baz konusu tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası gibi tekniklerin yanında probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulama basamaklarını içeren etkinlikler ile 9 hafta süresince gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları

Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği (PDÖYYTÖ)

Araştırmada Fen Bilgisi öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla “Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği” (PDÖYYTÖ) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 3’lü likert tipinde olup 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her bir madde için “katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kararsızım” ifadeleri kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliği için 4 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. 1 dil uzmanı ölçeği Türkçe dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik yönünden incelemiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan ölçeğin 5 faktörden oluştuğu görülmüş ve faktörler ilgili alan yazın göz önüne alınarak isimlendirme yapılmıştır. Faktör 5 altında toplanan iki madde ile ilgili olarak ortak bir boyut belirlenemediğinden ölçek 4 faktör üzerinden isimlendirilmiştir. Faktör 1 “Kimyaya Değer Verme”, faktör 2, “Kimyayı Davranış Haline Getirme”, faktör 3 “Kimyaya Karşı Bakış Açısı”, faktör 4 ise “Farkındalık” olarak isimlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 10, 15, 19, 21, 24, 35, 36. maddeler olmak üzere 7 maddenin 1.faktörde; 1, 4, 5, 7, 13, 17 ve 30. maddeler olmak üzere 7 maddenin 2. faktörde; 22, 23, 27, 29, 33 ve 37. maddeler olmak üzere 6 maddenin 3. faktörde; 2,3 ve 6. maddeler olmak üzere 3 maddenin 4. faktörde ve 8 ve 9. maddeler olmak üzere 2 maddenin 5.faktörde yer aldığı bulunmuştur. Temel bileşenler analizinin yanında maddelerin ayırt ediciliğinin incelenmesi için madde toplam puan korelasyonlarına bakılmıştır. Buna göre, bir maddenin ölçekte yer almasına karar verirken bu maddenin diğer maddeler ile 0.30’un üstünde bir korelasyona sahip olması ölçütü esas alınmıştır. madde toplam korelasyonları 0,30 değerinden yüksek olduğundan nihai uygulamaya 25 madde ile devam edilmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,532 ile 0,769; ikinci faktördeki maddelerin 0,539 ile 0,768; üçüncü faktördeki maddelerin 0,556 ile 0,778; dördüncü faktördeki maddelerin 0,555 ile 0,713; beşinci faktördeki maddelerin yük değerleri 0,691 ile 0,764 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle olan korelasyonları da 0,346 ile 0,677 değerleri arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %59’dur. Sosyal bilimlerde yürütülen çalışmalarda toplam varyans oranının %40 ile %60 arasında değer alması ölçeğin faktör yapısının güçlülüğüne işaret etmektedir (Hair ve diğerleri, 1998: 103-104).Veri setinin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve BarlettSphericity testi ile incelenmiştir. Çalışmada Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı 0.893 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 0.60’dan büyük çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterdiğinden (Büyüköztürk, 2001: 120) bu durum örneklem sayısının yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bartlett testinin ki kare değeri= 3881,907 Sd= 561 p=0.000 olarak bulunmuş ve verilerin faktör analizine uygun olduğu gözlenmiştir (p<0.05). Çalışmada, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 1.,2.,3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 301 öğrenciye uygulanan ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmış ve 0.914 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1’e yakın değerler alması güvenirliliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir (Tavşancıl, 2006: 152).

Görüşme

Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının aklında olmayan yeni konuları ortaya çıkararak, esnek sorulara sahip hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine ilerleyebilmeyi sağlayan görüşme türüdür (Axinn & Pearce, 2006: 27; Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Görüşmeler araştırmacı tarafından hazırlanan 7 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu ile son testlerin verildiği hafta içerisinde gerçekleştirilmiş olup soruların içeriği kullanılan öğrenme yöntemi ile ilişkilidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların iç ve dış geçerliğini sağlamak için, görüşme formu üç uzmana verilmiş ve incelemesi sağlanarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme sırasında öğrencilerin söylediklerini daha iyi anlamak ve ayrıntılı bilgi elde etmeyi sağlamak amacıyla mülakat sorularına ek olarak bazı sorular yöneltilmiştir. Görüşme ortamı olarak üniversitenin toplantı salonu tercih edilmiştir. Görüşmeler 40dk ile 45 dk arasında sürmüştür.

Verilerin analizi

Bu araştırmada, fen bilgisi öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tutum bağımlı değişkeninden elde edilen verilerin 11.5-SPSS programıyla çözümlenmesi, çalışmanın nicel analizini oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde parametrik testler (t testi) uygulanabilmesi için ön şart olarak bu verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Araştırma grubu 50’den küçük olan çalışmalarda Shapiro-Wilk ile normal dağılım kontrolü sağlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır.

Bu araştırmada nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinde geçen ifadeleri açık kurallarla kodlayarak daha az içerik kategorisinde özetleyen bir teknik (Weber, 1990) olup, analiz sürecinde birbirine benzeyen veriler belli kavram ve temalar çerçevesinde bütünleştirilerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir ve yorumlanır. Bu araştırmada içerik analizi yapılabilmesi için öncelikle nitel

veri toplama aracı olan görüşmeden elde edilen nitel veriler “Word for Windows” yazılım programı kullanılarak elektronik ortamda yazıya geçirilmiştir. Görüşmenin dökümleri yapıldıktan sonra, görüşme yapılan her bir öğrenci için ayrı bir word dosyasına o öğrenciye ait tüm görüşme dökümü kaydedilmiştir. Araştırmada, yarı-yapılandırılmış görüşmeler için bilgisayar destekli nitel veri analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla, Nvivo-9.2 Nitel Veri Analizi Programı tercih edilmiş ve kullanılmıştır. Görüşme dökümlerinin kaydedildiği word dosyaları “NVivo Nitel Veri Analizi Programı” na yüklenmiş ve program kullanılarak alt temalar ve kodlar sistematik bir biçimde oluşturulmuştur. İçerik analizi yapılırken araştırma öncesinde kullanılan kodlama anahtarı kullanılmış ve araştırma sürecinde gerekli görülen yerlerde değişiklikler yapılmıştır. Elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde tanımlandıktan sonra veriler kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama yapılırken verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasına aynı zamanda temaların da kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Veriler oluşan temalar altında ilişkilendirilerek yorum yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994: 64)’ın önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve % 92,25 bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermiştir (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bulguları; Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği’nden elde edilen bulgular ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular olmak üzere iki temel başlıkta ele alınmıştır.

Probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutum ölçeği’nden elde edilen bulgular

Araştırma verileri analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testleriyle incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin bağımsız değişkene göre normallik testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Verilerin normallik testi sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PDÖYYTÖ Ön Test	Deney	.146	41	.029	.924	41	.009
PDÖYYTÖ Son Test	Deney	.189	41	.001	.913	41	.004

Deney grubunun örneklem sayısı $N=41 < 50$ olduğundan puanların normalliğe uygunluğu Shapiro-Wilk ile test edilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin PDÖYYTÖ son test verilerinin 0.05 anlamlılık düzeyinde normal dağılmadığı görülmektedir. Ancak grup büyüklüğü 20 ve üzerinde olduğundan verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2001). Fen bilgisi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutum düzeylerinin incelendiği bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin PDÖYYTÖ ön test /son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemi alternatif olarak geliştirilen H_1 null hipotezi şu şekildedir:

Null hipotezi 1 (H_1): Deney grubu öğrencilerinin PDÖYYTÖ ön test ortalaması ile son test ortalaması arasında anlamlı olarak bir fark yoktur.

$$\mu_1 - \mu_2 = 0$$

Deney grubu öğrencilerinin ön test/son test tutum puanlarına ilişkin betimsel değerler ile PDÖYYTÖ puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.
Deney grubu öğrencilerinin PDÖYYTÖ ön test/son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi

Ölçüm (PDÖYYTÖ)	N	X	SS	sd	t	p
Ön test	41	86.80	6.85	40	6.60	.000
Son test	41	93.93	4.75			

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin PDÖYYTÖ ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. t-testi sonuçları, grupların PDÖYYTÖ ön test ortalamalarının eşit olduğu null hipotezini, alternatif hipotez lehine reddetmeyi başarabilmiştir, $t(40)=-6.60, p=.000 < .05$). Deney grubu öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalaması $X=86.80$ iken son test puan ortalaması $X=93.93$ ’tür. Bu verilere göre, probleme dayalı öğrenme yöntemi öğrencilerin bu yöntemle ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirmede etkilidir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular

Araştırmada “Fen bilgisi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri nasıldır?” alt problemini cevaplamaya yönelik olarak gönüllülük esasına göre belirlenen 4 fen bilgisi öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin bulgu ve yorumları her bir görüşme sorusunun altında sunulmuştur.

1. soruya ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmada “Bu araştırmaya kadar kimya derslerini nasıl işliyordunuz?” sorusu görüşmenin 1. sorusu olarak belirlenmiş ve bu soru görüşme yapılan her bir öğrenciye yöneltilmiştir. Tablo 3’te öğrencilerin bu soruya yönelik olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen tema, alt tema, kodların dağılımı ile frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 3.

“Bu araştırmaya kadar kimya derslerini nasıl işliyordunuz?” sorusuna ait tema, alt tema, kodların dağılımı ile frekans değerleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (n)
Öğretmen merkezli yaklaşım	Öğretmen	Aktif	4
		Düz anlatım	3
	Öğrenci	Pasif	3
		Ezbercilik	2
		Bilgi	Hazır ve kolay ulaşılabilir

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri incelendiğinde; ele alınan cevaplar doğrultusunda “öğretmen merkezli yaklaşım” teması ortaya çıkmıştır. Bu tema kapsamında “öğretmen”, “öğrenci” ve “bilgi” alt temaları oluşmuştur. Tablo 3 incelendiğinde; “öğretmen merkezli yaklaşım teması altında öğretmen alt teması ile ilgili olarak en fazla aktif (f:4), ikinci olarak “düz anlatım” (f:3); “öğrenci” alt teması ile ilgili olarak en fazla “pasif” (f: 3), ikinci olarak “ezbercilik” (f:2); “bilgi” alt teması ile ilgili olarak ise “hazır ve kolay ulaşılabilir” (f:1) kodlarında görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Bununla ilgili olarak, öğrencilerin bildirdikleri görüşlerden bazıları şöyledir:

- “Öğretmen tahtaya yazıyordu, dersi o anlatıyordu, anlattıktan sonra da soru soruyordu.”(Ö1)
- “Bizim bir çabamız yoktu, biz araştırmadık, sadece öğretmen ne söylerse biz onu bilip onu uyguluyorduk.”(Ö3)
- “Öğretmen konuyu böyle senaryolar ile işlemedi yani gündelik yaşamda var olan fen olaylarını bize vermedi, farkında değildik. O yüzden de konuları birbiriyle bağdaştırarak işte neyin nerden olduğunu bilmeden öğrenmeye çalıştık.”(Ö4)
- “Daha çok konunun tanımı yapılır, genelde ezber tipi konu anlatımına yer verilir.”(Ö3)
- “Bilgiye ulaşmak kolaydı yani hazır vardı zaten sadece kitaptan bakıp görebiliyorduk.” (Ö2)
- “Asit ve bazın ne olduğunu merak edip araştırmamıştım sadece kitapta onunla ilgili tanımları ezberledim”.(Ö1)

2. soruya ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmada “Probleme dayalı öğrenme yöntemi hakkında ne düşünüyorsun?” sorusu görüşmenin 2. sorusu olarak belirlenmiş ve bu soru görüşme yapılan her bir öğrenciye yöneltilmiştir. Tablo 4’te öğrencilerin bu soruya yönelik olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 4.

“Probleme dayalı öğrenme yöntemi hakkında ne düşünüyorsun?” sorusuna ait tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (n)
Probleme Dayalı Öğrenme Süreci	Avantaj	Öğrenci merkezli	7
		Araştırma yapma	5
		Günlük hayatla ilişkilendirme	5
	Dezavantaj	Zor	2
		Süre	2

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri incelendiğinde; ele alınan cevaplar doğrultusunda “probleme dayalı öğrenme süreci” teması ortaya çıkmıştır. Probleme dayalı öğrenme süreci” teması kapsamında “avantaj” ve “dezavantaj” alt temaları oluşmuştur. Tablo 4 incelendiğinde; “probleme dayalı öğrenme süreci” teması altında “avantaj” alt teması ile ilgili olarak en fazla “öğrenci merkezli” (f:7), ikinci olarak “araştırma yapma”ve “günlük hayatla ilişkilendirme” (f:5) “dezavantaj” alt teması ile ilgili olarak “zor” (f:2) ve “süre” (f:2) kodlarında görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Bu görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

- “Grupta görev paylaşımı yaptık. Kütüphaneye gittik, burada konu ile ilgili kimya kitaplarından yararlandık. İnternete bağlandık araştırma yapmak için. Ayrıca evde ödev olarak deney tasarladık. Bunun için de kitaplardan ve netten yararlandık”.(Ö2)
- “Sizden öğrendiklerimiz doğrultusunda bir şeyleri araştırdık siz işte bize yol gösterdiniz, yönlendirdiniz, biz de o şekilde araştırma yaptık o yüzden gayet iyiydi”.(Ö4)
- “Bazı temel fen olaylarının yaşantımızdan örneklerini görünce şaşırırım çünkü şimdiye kadar onun sebebinin fen olduğunu öğrenmediğim yerler varmış”.(Ö2)
- “Hayatımızda olan bir olayın sebebinin bir dersin içinde gizli olacağını düşünmemiştim. Bu şekilde düşünerek ne, niçin, nerede, nasıl gibi sorular sormak daha iyi öğrenmemi sağladı”.(Ö1)
- “Zor yanı da vardı çünkü daha önceden hiç böyle bir uygulama yapmamıştık belki ikinci sefere bu kadar zorlanmayabilirim”.(Ö2)
- “Hipotez kurma kısmı biraz beni zorladı çünkü bu zamana kadar bir konu hakkında hipotez kurmamıştık”.(Ö3)
- “Yalnız süre isteyen ve biraz zaman alıcı bir yöntem”.(Ö4)

3. soruya ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmada “Geleneksel yöntem ile probleme dayalı öğrenme yöntemini karşılaştırır mısınız?” sorusu görüşmenin 3. sorusu olarak belirlenmiş ve bu soru görüşme yapılan her bir öğrenciye yöneltilmiştir. Tablo 5’te öğrencilerin bu soruya yönelik olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 5.

“Geleneksel yöntem ile probleme dayalı öğrenme yöntemini karşılaştırır mısınız?” sorusuna ait tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (n)
Probleme Dayalı ve Geleneksel Öğrenme	Benzerlik	Konu	5
		Günlük hayat	5
	Farklılık	Öğrenci	6
		Öğretmen	3
		Dersin işlenişi	7

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri incelendiğinde; ele alınan cevaplar doğrultusunda “probleme dayalı ve geleneksel öğrenme” teması ortaya çıkmıştır. Bu tema kapsamında “benzerlik” ve “farklılık” alt temaları oluşmuştur. Tablo 5 incelendiğinde; “probleme dayalı ve geleneksel öğrenme” teması altında “benzerlik” alt teması ile ilgili olarak “konu” (f:5); “farklılık” alt teması ile ilgili olarak en fazla “dersin işlenişi” (f:7), ikinci olarak “öğrenci”, (f:6) daha sonra ise “günlük hayat (f:5) ve “öğretmen” (f:3) alt temalarında görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Belirtilen görüşlerden bazıları şunlardır:

- “Çok fazla bir benzerliği olduğunu düşünmüyorum sadece probleme dayalı öğrenme yönteminde de anlatılan konular aynı”.(Ö1)
- “Günlük yaşamda neyin asit neyin baz olduğunu görerek öğrenmiş olduk. Örneğin, laboratuarda sabuna dokunduk, asit ile bazın tepkimesini işte tepkime sırasında gaz çıkışını gördük, turnusol kağıdını asite ve baza batırdık, renk değişimlerini gözlemledik. Sonra bu asittir veya bu bazdır dedik”.(Ö3)
- “Kendiniz düşünerek, kendiniz araştırarak o konu hakkında yorum yaparak bir şeyler kazanıyorsunuz ve öğreniyorsunuz”.(Ö2)
- “Öğrenci sürekli yazılıya yönelik ya da belli sınavlara yönelik olarak çalışan bir robot değildir, günlük hayatta yaşadığını hissetmeli ve öğrendiklerini de günlük hayatta kullanmayı öğrenmelidir”.(Ö1)
- “Siz sadece yol gösterdiniz yani yanlış yoldaysak geri çevirdiniz diyebilirim. Eğer cevabı vermiş olsaydınız araştırma gereği hissetmezdik ve bu kadar iyi öğrenemezdik”.(Ö4)
- “Örnek reçel yapımında reçelin şekerlenmesini ne sağlıyor ne sağlamıyor onları gördük ki bunu da günlük hayatta kullanabiliriz rahatlıkla. Mesela annem nasıl reçel yapılacağını yani şekerlenmemesi için limon suyu ilave edilmesi gerektiğini biliyor ama neden böyle olduğunu, işin kimya boyutunu tam açıklayamıyor. Burada limonun etkisini, bir asitin neler yapabileceğini öğrenmiş olduk”.(Ö2)

4. soruya ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmada “Senaryolar ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?” sorusu görüşmenin 4. sorusu olarak belirlenmiş ve bu soru görüşme yapılan her bir öğrenciye yöneltilmiştir. Tablo 6’da öğrencilerin bu soruya yönelik olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 6.

“Senaryolar ile ilgili olarak ne düşünüyorsun?” sorusuna ait tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (n)
PDÖ Materyali	Yararları	Yol gösterici	5
		Öğretici	7
	Özellikleri	Kolay ve anlaşılır	6
		Günlük hayatla ilişkili	8

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri incelendiğinde; ele alınan cevaplar doğrultusunda “probleme dayalı öğrenme materyali” teması ortaya çıkmıştır. Bu tema kapsamında “yararları” ve “özellikleri” alt temaları oluşmuştur. Tablo 6 incelendiğinde; “PDÖ materyali” teması altında “yararları” alt teması ile ilgili olarak “yol gösterici” (f:5); “özellikleri” alt teması ile ilgili olarak en fazla “günlük hayatla ilişkili” (f:8), ikinci olarak “öğretici” (f:7) ve son olarak “kolay ve anlaşılır” (f:6) kodlarında görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Bu görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

- “Bu senaryolar hem kolay hem öğreticiydi, bunu konularla eşleştirdiğimiz zaman da daha çok yani daha iyi öğrendik”.(Ö3)
- “Yol gösterici oldu, senaryoyu okuduktan sonra problemin ne olduğunu bulmaya çalıştık. Bilinenlerden bilinmeye doğru ilerledik bu yüzden senaryodaki ipuçları çözüme ulaşmamızı sağladı”.(Ö2)
- “Bu senaryolar kolaydı, çok fazla kompleks bir yapıda değildi”. Benim için gayet anlaşılır oldu açıklayıcıydı”.(Ö4)
- “Örneğin çimentonun suyla karıştırıldığında yapıştığını, yapışkan özellik kazandığını; reçelin nasıl yapıldığını ve limonun reçele nasıl katkısı olduğunu bilmiyordum ben bu sayede öğrenmiş oldum”.(Ö4)
- “Bence hepsi günlük yaşamdandı, böyle olması konuları hem daha iyi ve etkili öğrenmemizi sağladı çünkü akılda kaldı hayatımızdan somut örneklerini gördüğümüz için hem de konular arasında daha rahat ilişki kurabildik”.(Ö1)

5. soruya ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmada “Probleme dayalı öğrenme yönteminin etkileri nelerdir?” sorusu görüşmenin 5. sorusu olarak belirlenmiş ve bu soru görüşme yapılan her bir öğrenciye yöneltilmiştir. Tablo 7’de öğrencilerin bu soruya yönelik olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 7.

“Probleme dayalı öğrenme yönteminin etkileri nelerdir?” sorusuna ait tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (n)	
PDÖ’nin Bireye Kazandırdıkları	Eğitim	Bilgiyi Yapılandırma	2	
		Araştırma Yapma	4	
		Düşünmeye sevk etme	5	
	Günlük Hayat	Problem çözme becerisi	Derse karşı tutum	3
			İletişim - ifade becerisi	4
		Özgüven	İletişim - ifade becerisi	3
			Özgüven	3
		Sorumluluk duyma	3	
		Sebepler sonuç ilişkisi	2	

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri incelendiğinde; ele alınan cevaplar doğrultusunda “Probleme dayalı öğrenmenin bireye kazandırdıkları” teması ortaya çıkmıştır. Bu tema kapsamında “eğitim” ve “günlük hayat” alt temaları oluşmuştur. Tablo 7 incelendiğinde; “PDÖ’nin bireye kazandırdıkları” teması altında “eğitim” alt teması ile ilgili olarak sırasıyla “düşünmeye sevk etme” (f:5), “araştırma yapma” (f:4), “derse karşı tutum” (f:3) ve “bilgiyi yapılandırma” (f:2) kodlarında görüş belirttikleri tespit edilmiştir. “Günlük hayat” teması altında sırasıyla “problem çözme becerisi” (f:4), “özüven” (f:3), “sorumluluk duyma” (f:3) ve “iletişim - ifade becerisi” (f:3) ve “sebepler sonuç ilişkisi” (f:2), kodlarında görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Bu kategoride tespit edilen görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

- “Araştırmaya yönlendirdi beni, içinde araştırma ve öğrenmeye yönelik bir merak oluştu”. “Duyduğum bir şeyi merak edip araştırma hissi var bu araştırmadan sonra”.(Ö1)
- “İleriki meslek hayatımda öğrencilerime uygulamayı düşünüyorum şimdiden. Bilgileri boş yere ezberlemesinler onun yerine düşünme üzerine beyinlerini yorsunlar böylece daha ileriye bakabilirler neyin nereden geldiğini gördüklerinde ne olacağını da bilebilirler”.(Ö3)
- “Artık bir soruyla karşılaştığımda daha farklı düşündüğümü söyleyebilirim, olaylara karşı bakış açım değişti en azından, daha çok ufkunuz genişliyor”.(Ö2)

-“Kimya dersine karşı tutumumu değiştirdi açıkçası. Kimya dersini pek sevmezdim. Bu yöntemle hayatımdaki önemini anlayınca ve kavrayınca çok sevmeye başladım”. Çünkü hep gördüğüm şeylerin aslında tamamen bire bir kimya olduğunu anlamış oldum”.(Ö4)

6. soruya ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmada “Kimya dersinin probleme dayalı öğrenme yöntemi ile işlenmesini ister misin? Neden?” sorusu görüşmenin 6. sorusu olarak belirlenmiş ve bu soru görüşme yapılan her bir öğrenciye yöneltilmiştir. Tablo 8’de öğrencilerin bu soruya yönelik olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 8.

“Kimya dersinin probleme dayalı öğrenme yöntemi ile işlenmesini ister misin? neden?” sorusuna ait tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (n)
PDÖ ve Kimya	Uygulanabilirlik	Öğrenci merkezli	5
		Günlük hayatla ilişkilendirme	4
		İşbirlikli öğrenme	6

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri incelendiğinde; ele alınan cevaplar doğrultusunda “PDÖ ve kimya” teması ortaya çıkmıştır. Tablo 8 incelendiğinde; “PDÖ ve kimya” teması altında “uygulanabilirlik” alt teması ile ilgili olarak sırasıyla “günlük hayatla ilişkilendirme” (f:4), “işbirlikli öğrenme” (f:6) ve “öğrenci merkezli” (f:5) kodlarında görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Belirtilen görüşlerden bazıları şunlardır:

-“Evet isterim, çünkü biz aktif olarak çalıştığımız, araştırdığımız zaman yani işin içinde biz olunca daha iyi ve daha kolay öğrendik. Neyin nerden geldiğini, nasıl olduğunu görmüş olduk. Bir önceki konuyla sonraki konu arasında bağlantıyı daha rahat kurabildik. Üzerimize düşen bazı sorumluluklar olmasaydı bu kadar iyi öğrenemezdik belki.”(Ö2)

-“Hidrojen iyonunun acaba benim için anlamı ne onun gerçekte özü ne gibi sorular sorularak merak duygusu uyandırılmalı ki öğrenci onu araştırsın, öğrensin”.(Ö1)

-“Kimya dersi zor bir ders yani sayısal. Üzerinde uzun süre çalışmak gerekiyor ama bu yöntemle işlenince bu kadar uzun süre çalışmadan da yapabildim. Diğer yöntemle ben araştırmıyordum, öğretmen anlatıyordu konuyu veya işte ders için hazırlanmadan geliyordum, bu şekilde aktif değildim. Araştıran, düşünen ve çözüme ulaşan ben olunca konuları öğrenmiş oldum bu yüzden işlenmesini tabii ki isterim”.(Ö3)

-“Arkadaşlarımda da bazı doğru zannettikleri şeyin aslında doğru olmadığını anlatmaya çalıştım, hep birlikte yanlış ve doğruyu görerek öğrendik”.(Ö4)

7. soruya ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmada “Hangi derslerde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasını istersin? Neden?” sorusu görüşmenin 7. sorusu olarak belirlenmiş ve bu soru görüşme yapılan her bir öğrenciye yöneltilmiştir. Tablo 9’da öğrencilerin bu soruya yönelik olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 9.

“Hangi derslerde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasını istersin? neden?” sorusuna ait tema, alt tema ve kodların dağılımı ile frekans değerleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (n)
PDÖ’nün Derslere Uygunluğu	Sayısal	Günlük hayatla ilişkili	5
		Dersi sevmeme	4

Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri incelendiğinde; ele alınan cevaplar doğrultusunda “probleme dayalı öğrenmenin derslere uygunluğu” teması, bu tema kapsamında “sayısal” alt teması oluşmuştur. Tablo 9 incelendiğinde; “PDÖ’nin derslere uygunluğu” teması altında “sayısal” alt teması ile ilgili olarak “günlük hayatla ilişkili” (f:5) ve “dersi sevmeme” (f:4) kodlarında görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Bu görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

-“Diğer derslerde de bu yöntemin kullanılmasını isterim, özellikle sayısal derslerde. Çünkü sayısal dersler daha çok günlük yaşamda karşımıza çıkıyor özellikle fizik dersinin bire bir hayatla ilgili olduğunu düşünüyorum”.(Ö1)

-“Hem sayısal dersler çoğunlukla somut anlatıma daha yatkın olduğu için hayatımızdan örnek vermek daha kolay gibi geliyor böylece akılda kalır, gözümüzün önünde canlandırabiliriz ayrıca ezberden kurtulmuş oluruz diye

düşünüyorum. Biyoloji zaten günlük hayatta işte çevre, ekoloji ile ilgili olduğu için konuları çok çabuk bağdaştırabiliyorum”.(Ö4)

-“Sözel derslerde böyle bir uygulamaya gerek yok”. Çünkü sözel de zaten genelde ezbercilik var, günlük hayatımızdan örnek vermiyoruz”.(Ö3)

-“Bu yöntem sayısal derslerde olunca hem öğrenci dersi sever hem de sevdiği için daha kolay öğrenir diye düşünüyorum”.(Ö3)

-“Sayısal olarak fizik ve matematik olabilir öğrenciyi daha çok sevdirmek açısından çünkü öğrenciler genelde fizik ve matematiği daha az seviyorlar zor olduğu için”.(Ö2)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Fen bilgisi öğrencilerinin probleme dayalı (PDÖ) öğrenme yöntemine yönelik tutum düzeylerini ve görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatür ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Probleme dayalı öğrenme yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin PDÖYYTÖ (son) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, yöntemin öğrencilerin tutum düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin PDÖ yöntemine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde PDÖ sürecinin büyük etkisi olduğu düşünülebilir. Bu anlamda öğrenciler eğitim ortamında sınav kaygısı yaşamadan severek ve isteyerek öğrenmiştir. Öğrencilerin pozitif tutum içinde olmaları bu açıdan değerlendirildiğinde sınav kaygısı yaşamadan öğrenen, yanlış yaptığında notla değerlendirilmeyeceğini bilen öğrenciler PDÖ sürecinde problemin çözümüne yönelik olarak fikir ve düşüncelerini cesurca açıklamış ve bu sayede daha kolay, etkili öğrendiklerinin farkına varmıştır. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda yüksek kaygıya sahip öğrencilerin öğrenmede yeterince ısrarlı davranmadıkları ve güç görevlerden kaçındıkları görülmüştür (Pintrich & Degroot, 1990). Çünkü öğrenciler, öğretme için fırsatların artırıldığı, hazırlanan etkinliklere doğrudan katıldıkları ve sunulan problemleri çözmede başarılı oldukları zaman daha iyi öğrenmektedir (Dale & Balloti, 1997). İşte bu noktada öğrenmeye karşı olan isteklilik durumunun öğrencilerin yönetime ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. PDÖ süreci öğrenci açısından ele alındığında, yöntemin öğrenci merkezli oluşunun beraberinde pozitif tutumları getirdiği söylenebilir. Çünkü süreç boyunca araştıran, sorgulayan, tartışan ve öğrenen öğrencinin kendisidir. Bu durum sorumluluk almalarını gerektirdiği gibi problem çözme, eleştirel düşünme, fikir yürütme, karara varma ve çözüme ulaşma gibi birtakım becerileri de ardında getirmektedir. Konuyla ilgili olarak PDÖ yönteminin, öğrencilerin küçük gruplarda çalışma, tartışma ve bilgileri sentez etme becerilerini geliştirmesi; eleştirel düşünmeyi, problem çözme, kendi kendine yönetmeyi gerektirmesi nedenleri ile olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmiştir (Cooke & Moyle, 2002; Riberio & Mizukami, 2005). PDÖ yönteminin uzun ve zahmetli olmasının yanında bu yönetime göre dersin işleniş tarzının farklı olması öğrencilerin pozitif tutum sergilemeleri açısından bir faktör olabilir. Konuyla ilgili olarak yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin öğrenme ortamı ve uygulama konularını çok eğlenceli, ilgi çekici buldukları geleneksel müfredatla eğitim gören tip öğrencilerinin ise uygulama konularını ilgisiz, pasif ve sıkıcı buldukları bildirilmiştir (Albanese & Mitchell, 1993). Küçük gruplar halinde öğrenme etkinlikleri içeren dersler; öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeye karşı tutumları üzerinde geleneksel öğretimle kıyaslandığında daha pozitif bir etkiye sahiptir (Springer ve diğerleri, 1999). Ayrıca probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin; problem çözme becerilerini geliştirmesi, gerçek yaşam problemleri ile karşılaşmalarını ve günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmelerini sağlaması, derse karşı öz yeterlilik inanç düzeylerini artırması ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını artırması tutumdaki pozitif değişimin nedeni olarak düşünülebilir (Habib *et al.*, 1999; Chang, 2001). Konuyla ilgili olarak literatürde yer alan pek çok çalışma öğrencilerin PDÖ yöntemine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermekte olup elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Marshall; Yamada & Inada, 2008; Kelly & Finlayson, 2009).

Fen bilgisi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yöntemine yönelik görüşleri ele alındığında, öğrencilerin olumlu yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi olarak PDÖ'nün öz-yönetimli, işbirlikli ve yapılandırmacı öğrenmeye yönlendirdiği, transferi kolaylaştırdığı, bilginin bütünleşmesini sağladığı, mesleğe hazırladığı, problem çözme, analiz-sentez ve iletişim becerilerini geliştirdiği, derinlemesine araştırmayı, bütüncül yaklaşımı, etkin rol almayı, grup etkileşimini sağladığı, etkili, güdüleyici olduğu ve öğrenmeyi daha ilginç hale getirdiği belirtilmiştir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, PDÖ yönteminin detaylı öğrenmeyi sağladığı (Lehti & Lehtinen, 2005), biliş-üstü becerilerin gelişmesine yardım ettiği (Hsu, 1999), problem çözme (Çınar, 2007), eleştirel düşünme, takımla çalışma (Ram, 1999), kendi kendine öğrenmeyi sağladığı (Özyalçın-Oskay, 2007) bildirilmiştir. PDÖ yönteminin özellikle fen bilimlerinde kullanılacak öğretim yöntemlerinden biri olduğunu belirten öğrenciler konuları günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrenmenin önemine dikkat çekmiş ve bilginin kaynağı ve bu bilgileri nasıl elde edecekleri, bunları nasıl değerlendirecekleri ve problemi çözmek için bu bilgiyi nasıl kullanacakları konusundaki becerilerin kazandırılmasında PDÖ yaklaşımının etkili olduğunu vurgulamıştır. PDÖ'nin sosyal etkileşimi kuvvetlendiren öğrenci merkezli bir yöntem olmasından dolayı öğrencilerin gerek problem çözme gerekse iletişim ve ifade becerisi gibi birtakım becerileri kazandığı, olumlu

tutum içinde buldukları ve özgüven ve sorumluluklarının geliştiği düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgusu literatürde birçok çalışma tarafından desteklenmektedir (Yuzhi, 2003; Akpınar ve Ergin, 2005).

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmacı ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğrencilerin Genel Kimya –II dersinde PDÖ yöntemine ilişkin tutumlarının pozitif yönde olmasından dolayı bu yöntem Genel Kimya –II dersinde kullanılabilir.
- Yükseköğretimin farklı kademelerinde ve farklı derslerde PDÖ yöntemine yönelik uzun süreli çalışmalar yapılarak, bu yönetime yönelik öğrenci tutum ve görüşleri daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirilebilir.
- PDÖ yönteminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine etkileri araştırılabilir.
- Öğrenciler uygulama öncesinde yöntem ile ilgili olarak her ne kadar bilgilendirilse de PDÖ uygulamaları konusunda deneyim sahibi olan öğrencilerle araştırmanın tekrar edilmesi farklı sonuçların alınmasında etkili olabilir.
- Öğrenciler ilk kez PDÖ uygulaması ile karşılaştıklarından bu süreçte onların daha fazla yönlendirilmeye, açıklayıcı bilgilere ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, eğitim yönlendiricisi ve öğrenciler arasındaki iletişim ortamının mümkün olduğunca iyi kurulması araştırmaya önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- ABC Koleji (2013). *Ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimine etkisi*. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi Veli Bülteni.
- Akpınar, E., Ergin, Ö. (2005). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 3-14.
- Albanese, M. A., Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine* 68, 52-81.
- Axinn, W. G., Pearce, L. D. (2006). *Mixed method data collection strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baviskar S. N., Hartle R.T. and Whitney T. (2009). Essential characteristics to describe constructivist teaching. *International Journal of Science Education* 31(2), 541-550.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, C. (2001). Construction and evaluation of a web-based learning portfolio system: An electronic assessment tool. *Innovations in Education and Teaching International*, 38: 144-155.
- Cheng, L.R. (2009). *Creating an Optimal Language Learning Environment: A Focus on Family and Culture*. 20 Mart 2012 tarihinde eric.ed.gov adresinden alınmıştır.
- Cooke, M., Moyle, K. (2002). Students' evaluation of problem based learning. *Nurse Education Today*, 22, 330-339.
- Çınar, D. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine ve akademik risk alma düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dale, P., M., Balloti, E. (1997). An approach to teaching problem solving in the classroom. *College Student Journal*, 31(1), 40-76.
- Dewey, J. (1916). *Demokrasi ve eğitim*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Eren, C. D. (2011). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme eğilimine, kavram öğrenmeye ve bilimsel yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Glasser, W. (1993). *The quality school teacher*. New York: Harper Perennial Publisher.
- Habib, F., Weaver, J., O'Donnell, C. and Neff-Smith, M. (1999). Problem based learning: A new approach for nursing education in Egypt. *Journal of Multicultural Nursing & Health*, 5, 6-11.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tahtam, R. L. and Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (International Fifth Edition). USA: Prentice-Hall International Inc.
- Hsu, Y. C. (1999). Evaluation theory in problem-based learning approach. *ERIC Document ED 436148*, 199-205.
- Kelly, O., Finlayson, O. (2009). A hurdle too high? Students' experience of a PBL laboratory module. *Chemistry Education Research and Practice*, 10, 42-52.
- Kuşdemir, M. (2010). *Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Lehti, S., Lehtinen, E. (2005). Computer-supported problem-based learning in their search methodology domain. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 297-324.
- Mackenzie, A. M., Johnstone, A. H. and Brown, R. I. F. (2003). Learning from problem-based learning. *University Chemistry Education*, 7, 1-14.
- Marshall, C. S., Yamada, S. and Inada, M. K. (2008). Using problem-based learning for pandemic preparedness. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 23(3), 39-45.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Moralı, A. (2012). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.

- Özyalçın-Oskay, Ö. (2007). *Kimya eğitiminde teknoloji destekli probleme dayalı öğrenme etkinlikleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P. R., De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-50.
- Ram, P. (1999). Problem-based learning in under graduate education: A sophomore chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 76(8),1122-1126.
- Ribeiro, L. R. C., Mizukami, M. G. N. (2005). Problem-based learning: A student evaluation of an implementation in postgraduate engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 30, 137-149.
- Savin-Baden, M., Major, C. H. (2004). *Foundation of problem-based learning: Society for research into higher education*. UK: Open University Press.
- Springer, L., Stanne, M. E. and Donovan S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (Fourth edition). New York: Harper Collins Publishers.
- Tatar, E. (2007). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının termodinamiğin birinci kanununu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Torp, L., Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: PBL for K-16 education*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Uden, L., Beaumont, C. (2006). *Techonology and problem-based learning*. London, UK: Information Science Publishing.
- Ward, J. D., Lee C. L. (2002). A review of problem-based learning. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 20(1), 16-26.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. CA: Newbury Park.
- Yuzhi, W. (2003) Using problem-based learning in teaching analytical chemistry. *The China Papers*, July, 28-33.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Students learn more effectively when the opportunities for teaching are increased, when they participate in the activities directly and when they get successful in solving the problems (Dale & Balloti, 1997). One of the modern learning methods that can be used to make students gain certain skills is the problem based learning method which is based on the constructivist learning theory. Problem based learning method is based on the experience-based learning which has been organized as solving and research of the complex and real life problems (Torp & Sage, 2002). Information gained after the determination of students' attitudes towards and opinions on Problem Based Learning is important in terms that it provides feedbacks for the programme development and it contributes to the analysis of features of students with positive or negative attitude.

Purpose

The purpose of this research is to determine the science students' level of attitude and opinions towards problem based learning method.

Method

Quantitative and qualitative research methods have been used together in this research. The working group of the research has been selected randomly and the sampling of the research is composed of 41 students in total in the first class of the Department of Science Teaching Graduate Programme in the Education Faculty of Gazi University during the 2011-2012 Spring Semester. Four students who has been chosen voluntarily from the experiment group make the working group for the qualitative part of the research. The subject of Acid-Base taking place in the curriculum of the course of General Chemistry II has been carried out for 9 weeks through the activities including the application steps of the problem based learning method as well as through the techniques such as discussion, question-answer, brainstorming etc.

“Attitude Scale Towards Problem Based Learning Method” has been developed by the researcher in order to determine the science students' level of attitude towards problem based teaching method before and after the application. The scale is 3-point Likert type consisting of 31 items. In the study, the reliability of the scale which has been applied to 301 students in total studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grade of the Department of Science Teaching of Gazi Education Faculty, Gazi University is calculated with Cronbach Alpha coefficient and it has been found as 0.914. The quantitative data of the research have been gathered by applying the “Scale of Attitude Towards Problem Based Learning” as pre-test and posttest. Dependent t-test has been applied to the data gathered and the data have been analysed through the SPSS 11.5 software programme.

The interview technique has been used in the research to reveal the views of the students on the method. The interviews have been made with 7 semi-structured interview questions that have been prepared by the researcher. Qualitative data gathered from the interview have been inscribed online by using the “Word for Windows” software programme. The word files in which documents of the interview have been saved have been loaded in the “NVivo Qualitative Data Analysis Programme” and sub-themes and codes have been developed systematically

through the programme. The reliability of the research has been calculated by using the reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) and it has been found as 92,25 %.

Conclusion and Discussion

It is concluded that there are statistical differences between the Scale of Attitude Towards Problem Based Learning Method scores of students who receive education according to problem based learning method and the method is effective in increasing the attitude level of students. Many studies about this subject in the literature show that students develop positive attitude towards the Problem Based Learning method and the findings are seen to support the results of this research (Marshall; Yamada & Inada, 2008; Kelly&Finlayson, 2009). It is revealed that science students deliver positive opinions on the problem based learning method. When the literature about the subject is investigated, it is stated that Problem Based Learning method provides learning in detail (Lehti &Lehtinen, 2005), helps students develop metacognitive skills (Hsu, 1999), solve problems (Çınar, 2007), think critically, work in teams (Ram, 1999), learn himself/herself (Özyalçın-Oskay, 2007). Students who state that Problem Based Learning method is one of the teaching methods to be used especially in science put emphasis on the significance of learning by associating the subjects with the daily life and they emphasise that Problem Based Learning Approach is effective on gaining skills in reaching the source of knowledge, skills in how they reach this knowledge, how they assess knowledge and how they should use knowledge to solve the problem.

According to the findings of the research, students' attitude and opinions on this approach can be evaluated in detail by making longterm studies in Problem Based Learning method in different stages and courses of higher education. The effect of Problem Based Learning method on the cognitive, affective and psychomotor skills of students can be searched.

Ortaokul Ders Kitaplarında Gençliğin Korunması ve Spora Yönlendirilmesi Haklarına Yer Verilme Düzeyi

The Allocation Level of the Rights to “Protection of Youths” and “Leading Youths to Sports” in Secondary School Student Textbooks

Arş. Gör. Yağmur KOÇ

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü, Ankara
e-posta: kochyagmur@gmail.com*

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü, Ankara
e-posta: karaman.kepenekci@gmail.com*

Özet. Ders kitapları eğitimin tüm tür ve düzeylerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe, Fen-Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğrenci ders kitaplarında “gençliğin korunması” ve “spora yönlendirilmesi” hakları konusuna ne düzeyde yer verildiğini ortaya koyarak bir karşılaştırma yapmaktır. Bu amaçla belirtilen 16 ders kitabının tümü içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada ana kategoriler “gençliğin korunması” ve “gençliğin spora yönlendirilmesi” olarak belirlenmiştir. Bu ana kategorilerden gençliğin korunması kendi içinde “gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi”, “gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması” ve “gençliğin suça yönelmekten korunması” olarak üç alt kategoriye ayrılmıştır. Veriler, sıklık (frekans), yüzde ve yoğunluk puanları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Sonuçta, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında gençliğin korunması ve spora yönlendirilmesi hakları konusuna diğer ders kitaplarından daha fazla yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, tüm ders kitaplarında gençliğin korunması kategorisinin, gençliğin spora yönlendirilmesi kategorisinden daha fazla yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Gençliğin korunması, gençliğin spora yönlendirilmesi, ders kitabı.

Abstract. Textbooks are major instructional tools playing an important role at all grades of educational system. This study aimed to put forward and compare the allocation level of the rights to “protection of youths” and “the leading youths to sports” all Turkish, Science and Technology, Social Studies and Religious Culture and Moral Knowledge student textbooks in 5th, 6th, 7th and 8th grades. For this aim, 16 student textbooks were examined using content analysis method. In the study, rights to “protection of youths” and “leading youths to sports” were determined as the main categories. Protection of youths, one of these main categories, was also divided into three sub-categories as “train the youths to be a good citizen”, “protect youths against bad habits” and “protect youths against tending to crime”. The analysis of the data was carried out by calculating frequencies, percentages and intensity scores. As a result, it was observed that rights to “protection of youths and leading youths to sports” issues are included more in Social Studies/Revolution History textbooks when compared to other textbooks. It was found out that in all the textbooks; explanations and issues about “protection of youths” main category are included more than explanations and issues about “leading youths to sports” main category.

Keywords: protection of youths, leading youths to sports, textbook.

GİRİŞ

Temel hak ve özgürlüklerden olan “gençliğin korunması” ve “sporun geliştirilmesi” hakkı Anayasa güvencesi altına alınmıştır. Tüm gençlerin, gelecekte kendilerini bekleyen tehlikelere (alkol, uyuşturucu, kumar, suça yönelme) karşı uyanık olmak ve daha sağlıklı bir yaşam için kaçınılmaz olan spora yönlendirilmek üzere eğitilmesi gereklidir. Böyle bir bilinçlenme ise ilk adımda ders kitapları ile yapılabilir; çünkü ders kitapları öğretim programlarında yer alan konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde içerdiği için öğretmenin en büyük yardımcısıdır. Ayrıca öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişimlerinin şekillenmesinde ders

kitaplarının önemli bir yeri vardır. Bilimsel düşünme gücüne sahip, insan haklarına saygılı, sorumluluk sahibi ve sağlıklı kuşakların yetişmesinde de ders kitaplarının payı büyüktür (Kolaç, 2003).

Aşağıda önce “gençliğin korunması” ve “gençliğin spora yönlendirilmesi” hakları konusunda ilgili mevzuat ve literatür doğrultusunda tartışmalar yapılmış, sonra da “gençliğin eğitiminde ders kitaplarının önemi” ve “gençliğin korunması ve spora yönlendirilmesi hakkının eğitiminde ders kitaplarının önemi” konuları ele alınmıştır.

Gençliğin Korunması

Gençlik, çocuklukla erişkinlik arasında yer alan gelişme, ruhsal olgunlaşma ve yaşama hazırlık dönemidir. İnsan hayatının ergenlikle orta yaş arasındaki dönemidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2013). İlk ergenlik belirtileriyle başlayan gençlik dönemi 12-21 yaşlarını kapsamaktadır (Yörükoğlu, 2007). Birleşmiş Milletler’in bir uzmanlık kuruluşu olan UNESCO (Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) ise 15–24 yaşlarındaki kişileri genç olarak tanımlamaktadır.

Ergenlik döneminin başlangıcından itibaren çocukların düşünme biçimleri yetişkinlerinkine benzerlik göstermeye başlar. Bu dönemde gençlerde soyut düşünme gözlenir. Dolayısıyla toplumun yapısıyla, felsefesiyle ve politik durumuyla yakından ilgilenirler. Kohlberg’in ahlak gelişimi kuramının altıncı aşamasına denk gelen gençlerin, kendi ahlak ilkelerini kendilerinin seçtikleri, adalet, eşitlik ve insan hakları gibi soyut kavramlar üzerinde düşünmeye başladıkları gözlenir (Senemoğlu, 1997).

Kritik bir çağda bulunan gençlerin ekonomik, politik, hukuksal vb. açılardan korunması gerekmektedir. Gençlerin korunmasının en etkili yollarından biri hiç kuşkusuz “hukuksal” korumadır. Türkiye açısından konuya yaklaşıldığında 1982 Anayasası’nın “Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler” bölümünde “Gençlik ve Spor” konusunun düzenlendiği dikkati çekmektedir. Anayasanın 58. maddesinde “Gençliğin Korunması” hakkı ile ilgili, 59. maddesinde “Sporun Geliştirilmesi” hakkı ile ilgili hükümler yer almaktadır. Medeni Kanun’a göre reşit olma 18 yaşın doldurulmasıyla başlar (m. 11). Türkiye’nin de onayladığı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin ilk maddesine göre de 18 yaşına kadar herkes çocuk sayılır ve Sözleşme çocuk ve genç ayrımı yapmadan 18 yaşın altındaki herkesi korumaktadır. Sözleşme’nin, 28. (3. bendi) ve 33. maddelerinin, gençlerin korunması açısından Anayasa’nın 58. ve 59. maddeleri ile benzer hükümler içerdiği söylenebilir. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 33. maddesinde yer alan hüküm ile çocukların ve gençlerin uyuturucu kullanımına karşı korunması konusu düzenlenmiştir. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nin 10. maddesinde de yine gençlerin korunmasında devletin sorumlu olduğuna değinilmiştir.

Aşağıda gençliğin korunması konusu kendi içinde “gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi”, “gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması” ve “gençliğin suça yönelmekten korunması” olarak üç alt başlık altında incelenmiştir.

Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesi

Gençlerin eğitiminde temel amaç; öğrenmeyi öğrenen, problem çözme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmış, milli ve manevi değerleri koruyan ve bu değerlerin gelişmesine katkıda bulunan bilgi çağı insanını yetiştirmektir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2001). 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da herkesin iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi konusu hükme bağlanmıştır (m. 2). Sürekli bir değişim ve gelişim sürecindeki dünyada toplumsal hayatın neredeyse her alanında kendini yenileyen ve geliştiren bilinçli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. İhtiyaç duyulan bu bireylerin, diğer bir ifadeyle farklı koşullara uyum sağlayabilen, araştırmacı, yaratıcı, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen ve sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi görevi eğitim sisteminin asıl ünitesi olan okullara düşmektedir. Bu görev ise okullardaki eğitim programının ihtiyaçları karşılayabilecek özellikte olmasını, mevcut koşullar çerçevesinde geliştirilmesini ve okullardaki öğretim süreçlerinin yeniden düzenlenmesini gerekli kılmaktadır (Adıgüzel, 2009). Bu doğrultuda gençlerin eğitiminde yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir (DPT, 2001; Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB], 2012):

- Eğitim sistemi sınav odaklı olmaktan çok düşünmeyi, araştırmayı, öğrenmeyi, sorgulamayı ve uygulamayı öğreten bir yapıya dönüştürülmelidir.
- Gençlerin öğrenme merakını sürdürmek ve artırmak amacıyla okullarda kullanılan programlarda değişiklikler yapılmalı ve bireysel öğrenme alışkanlıklarının kazandırılması ile eleştirme, düşünme, yaratma yeteneklerinin geliştirilmesine ağırlık verilmelidir.
- Eğitim programları hem bilimsel ve istatistikî verilere dayalı olarak hem de toplumun talep ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanmalıdır.
- Eğitim programları, gençlerin demokrasi ve vatandaşlık bilincinin gelişmesi için temel insan hakları belgelerini kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Türkçenin ve en az bir yabancı dilin doğru ve etkin bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır.
- Üstün yetenekli gençlere yönelik eğitim ve destek imkânları artırılmalıdır.

Gençleri terörden korumak üzere, ailelerde ve eğitim ortamlarında önlemlerin alınması ve bu bağlamda ders kitaplarında bir takım iletilere yer verilmesi önem taşımaktadır. Örneğin Alkan'a (2002) göre ailede, okulda ve toplumda gençler yetişkin olarak görülmeli ve kendine yetebilen bireyler olarak yetiştirilmelidir. Özellikle lise müdürleri, müdür yardımcıları ve rehber öğretmenler, veliler ve öğrenciler terör örgütlerinin eleman kazanma yöntemleri konusunda düzenli aralıklarla eğitilmelidir. Gençliğin boş zamanlarını değerlendirebileceği kültür merkezleri, spor tesisleri, kütüphaneler ve gençlik kamplarının sayısı artırılmalıdır.

Gençliğin Kötü Alışkanlıklara (Alkol, Uyuşturucu ve Kumar) Karşı Korunması

Bireylere sarhoşluk vererek biyolojik ve ruhsal sağlığı bozan alkol, tütün, kokain, eroin ve uyuşturucu ilaçlara madde denilmektedir. Madde bağımlılığı ise bireyin fizyolojik ve psikolojik açıdan bir maddeye bağımlı kalarak o maddeyi sürekli kullanması olarak ifade edilmektedir. Ancak madde bağımlılığı tanısının konulması için bireyin maddeyi sık sık kullanması, o madde kullanımını bıraktığında veya azalttığında bireyde kaygı, huzursuzluk, titreme gibi bazı durumların gözlenmesi ve o maddenin tekrar kullanımıyla bu durumların ortadan kalkması gerekmektedir (Başkurt, 2003).

Gençler arasında (sigaradan sonra) yaygınlıkla kullanılan madde alkoldür. Biyolojik ve ruhsal sağlık açısından oldukça zararlı olan alkol, dayanıksız ve güçsüz kişilik yapılarına sahip bireyler, özelliklede gençler tarafından kullanılmaktadır. Alkole başlamanın ve kullanmanın bireysel ve ailevi nedenlerinin dışında düğün, eğlence, bazı gün ve gecelerin kutlanması gibi sosyal nedenleri de bulunmaktadır. Sosyal tüketicilik olarak da nitelendirilen bu durumlar bazı gençler için alkol bağımlılığının ilk adımını oluşturmaktadır (Başkurt, 2003).

Uyuşturucu maddeler özellikleri nedeni ile merkezi sinir sisteminde bir uyuşukluk meydana getiren, çok kuvvetli ağrı giderici özellikleri olan; bireylerde hem biyolojik hem de ruhsal açıdan bağımlılık yaratarak onlara zarar veren hatta ölümle sonuçlanmaya neden olan maddelerdir. Bireyde uyuşturucu maddelere bağımlılık oluşuktan sonra bu maddelerin eksikliğine bağlı olarak yoksunluk olarak nitelendirilen kriz durumlarının görülmesi olasıdır. Ayrıca bu maddeler bireyde bedensel, ruhsal ve sosyal yıkım meydana getirmesinin yanında bireyin iradesini kontrol dışı bırakarak onu sürekli ve gittikçe artan dozlardan almaya zorlamaktadır (Kerimoğlu, 1987). Uyuşturucu maddelerin keyif ve neşe vermesi, uyum sağlamada zorlanılan gerçek yaşamdan ve sorunlardan uzaklaştırması gibi durumlar bu maddelerin sürekli aranılan ve istenilen maddeler olmasına neden olmaktadır. Sevgi, güven ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına doyum bulamayan gençler uyuşturucu maddelerini kullanarak doyuma ulaştıklarını ve çok güçlü olduklarını hissetmektedirler. Toplumsal düzensizlik ve çözülme, kültürel yoksunluk gibi nedenler ise gençlerin uyuşturucu maddelere olan bağımlılığını artırmaktadır (Uluotku, 1987). Ayrıca televizyonda yayınlanan programlarda uyuşturucu kullanımının teşhir edilerek özendirilmesi, başıboşluk ve tatminsizlik, arkadaş çevresi, ruhsal boşluk, aile problemleri ve uyuşturucu satıcılarının ticari çıkarları da gençlerde ortaya çıkan uyuşturucu madde bağımlılığın diğer nedenleri olarak görülmektedir. Gençlerin madde bağımlılığından korunması için ilköğretim ve ortaöğretimde başta sağlık dersleri olmak üzere tüm dersler kapsamında sigara, alkol ve uyuşturucunun insan bedeninde yarattığı zararlar, görsel sunumlar aracılığıyla dikkat çekici bir şekilde ortaya konmalıdır, öğretmenlerin ve yöneticilerin gençlere kötü örnek olması ve özentisi oluşturmaya önlenebilir (Soysaldı, 2007).

Gençlerin korunması gereken diğer bir kötü alışkanlık ise kumardır. TDK'ya (2013) göre kumar, ortaya para konularak oynanan talih oyunudur. Alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi kumar bağımlılığı da, bağımlı kişinin kumar oynamadan duramaması, kendini frenleyememesi demektir. Kumar, kumara alışmış bir kişi için durdurulması güç bir davranıştır. Kumarbaz kişi, kumar ile kendisine heyecan ve macera aramakta, diğer insanlarla rekabete girmekte ve gerçek yaşamda gerçekleştirmediği saldırganlığı oynadığı oyunlarla karşısındakine yöneltmektedir. Kumarbaz kişi oynadığı oyunu kaybetme ve yenilgi durumlarında ise kendine yönelik bir saldırganlık sergilemektedir (Kasatura, 1998).

Arada, sırada başlayan zamanla alışkanlık haline dönüşen ve gittikçe artan kayıplara yol açan bir alışkanlık olan kumarın en önemli nedeni, riskin ortaya çıkardığı acılı; ancak keyif veren heyecanı yaşama isteğidir (Büyükkaragöz, 1993). Dolayısıyla heyecan arayışı içerisinde olan gençlerin ergenlik dönemlerinde kumara alışmaları ve bu alışkanlığı hayatları boyunca sürdürmeleri olasıdır. Gençlerin kumardan korunmaları için aileye ve devlete düşen birtakım görevler vardır. Öncelikle anne ve babalar çocuklarıyla ilgilenmeli ve onlara iyi bir eğitim vermelidirler. Bu amaçla da aileler gençleri, hayat başarısının ancak çalışmakla elde edilebileceği görüşüne inandırmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere ilgili kuruluşlar şans oyunları konusunda gençliği bilinçlendirmelidirler. Bu doğrultuda şans oyunları hakkında yazılı ve görsel basın aracılığıyla, gençliğe özgü bilinçlendirme programları yapılmalıdır. Ayrıca yetkili organlar tarafından gençlerin vakit geçirdiği oyun salonları düzenli olarak denetlenmelidir (Kasatura, 1998).

Gençliğin Suça Yönelmekten Korunması

Gençlerin korunması ve uzak tutulması gereken diğer bir durum suça yönelmedir. Gencin yapısı, özellikleri, aile yapısı, yaşadığı toplumsal ortam ve yaşam koşulları gibi etkenler genci suça yönelten temel nedenlerdir (Yörükoğlu, 2007). Gençlerin suça yönelmesinin engellenmesi için şu önlemler alınmalıdır (GSB, 2012; Köknel, 2001):

- Gençlerin suça yönelme ve suç işlemlerinde etkili olabilecek kitle iletişim araçları özellikle sosyal paylaşım siteleri denetlenmelidir.
- Genç suçluluğunda etkili sosyal mekânlar iyileştirilmelidir.
- Suç potansiyeli yüksek gençler belirlenerek ihtiyaçlar doğrultusunda bu gençlere psikolojik ve sosyal açıdan destek verilmelidir.
- Gençlerin sportif, kültürel ve sosyal etkinliklere olan ilgileri artırılmalıdır.
- Ailede, okulda veya sokakta suça eğilim gösteren gençlerin taranarak erkenden belirlenmesi ve saptanan bozuklukların gözlemlenerek tedavi edilmesi için bakım merkezleri ve klinikler kurulmalıdır.
- Aileleri ve öğretmenleri gençlerin ruh sağlığı konusunda bilgilendirmek için yaygın eğitimden yararlanılmalıdır.

Okulların suç davranışı önlemede önemli rolleri vardır. Çocukların gelişim yılları boyunca okula devamları sağlanarak, toplumsallaşmalarına katkıda bulunarak ve onları üretken vatandaşlar olarak yetiştirerek suçluluğun önlenmesinde önemli adımlar atılabilmektedir (Karaman Kepenekci ve Özcan, 2000). Gottfredson'a göre (1997, Akt. Karaman Kepenekci ve Özcan, 2000) okullarda suçun önlenmesi için yapılması gerekenler şöyle özetlenebilir:

- Okul ve sınıf havası iyileştirilmeli diğer bir ifadeyle okulda çalışanlarla öğrenciler arasında olumlu iletişim ağı oluşturulmalıdır.
- Okulda çalışanların, öğrencilerin ve ailelerin yer aldığı takımlar oluşturularak okulda yaşanan sorunlar belirlemeli ve bu sorunlara yönelik çözümler geliştirilmelidir.
- Okulda uyulması gereken kurallar açık bir şekilde ortaya konmalı ve bu kurallar herkes için geçerli olmalıdır.
- Öğrenci ve öğretmen arasında sıcak, saygılı ve çift yönlü bir iletişim olmalıdır.
- Suça neden olabilecek stres, şiddet, uyuşturucu gibi çeşitli konularla ilgili yönergeler hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin olumsuz davranışları için davranışsal ve bilişsel yöntemler aracılığıyla davranış değiştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Sorunlu öğrenciler için bireysel rehberlik hizmetleri verilmelidir.
- Öğrenciler için bireysel gelişmeyi, dinlenmeyi ve eğlenmeyi sağlayan etkinlikler sunulmalıdır.

Alınan tüm önlemlere rağmen gençlerde suç olarak nitelendirilen davranışlar görülürse suçun nedenleri iyice analiz edilmeli ve genç ruhsal açıdan tedavi edilerek yeniden topluma kazandırılmalıdır (Köknel, 2001).

Gençliğin Spora Yönlendirilmesi

İnsanlık tarihinin başlangıcına dek uzanan bir geçmişe sahip olan spor, toplumsal hayatın vazgeçilmez bir olgusudur. Bir başka deyişe spor, toplumların göz ardı edemeyeceği ve engelleyemeyeceği evrensel bir etkinliktir (Sunay, 2003). Spor fiziksel olmasının yanı sıra psikolojik ve sosyal açılardan da etkili bir etkinliktir. Bu nedenle de günümüzde tüm toplumların sporla uğraşmaları tercihten çok zorunluluk haline gelmiştir (Arslan, Ayan ve Yaman, 2004).

Sporun geliştirilmesi ve gençlerin spora yönlendirilmesi için yapılması gerekenler şöyle özetlenebilir (GSB, 2012):

- Okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm eğitim öğretim basamaklarında yer alan beden eğitimi ve spor dersleri yeni sisteme göre yeniden düzenlenmelidir.
- Okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm eğitim öğretim basamaklarında yer alan beden eğitimi ve spor dersleri amaçlara uygun olarak işlenmelidir.
- Gençleri spor alanlarında eğitecek ve yetiştirecek uzman ve nitelikli elemanlar yetiştirilmelidir.
- Yetenekli gençler belirlenmeli ve bu gençler uluslar arası alanda başarılı olacak şekilde yetiştirilmeli ve desteklenmelidir.
- Amatör spor alanlarına destek verilmelidir.
- Şiddet içerikli ve etik dışı davranışlar engellenmelidir.
- Okul yönetimleri ve aileler, fiziksel etkinliklerin gençlerin fiziksel, psiko-sosyal ve zihinsel gelişimlerine olan katkısı konusunda bilgilendirilmelidir.
- Eğitim kurumları spor tesisleri açısından yeterli hale getirilmelidir.
- Eğitimine devam ederken ulusal ve uluslararası alanda başarı gösteren gençlere burs imkânı sağlanmalıdır.

- İlk ve ortaöğretimde akademik kursların yanında spor dallarıyla ilgili kurslar düzenlenmelidir.
- Beden eğitimi dersinin yanında gençlerin seçtikleri en az bir spor dalında eğitim almaları sağlanmalıdır.

Gençliğin madde bağımlılığından uzak tutulması ve suça yönelmesinin engellenmesi diğer bir ifadeyle gençliğin kötü alışkanlıklardan uzak tutularak korunması için onları spora yönlendirmenin etkili bir yol olabileceği söylenebilir. Bu yolun tercih edilmesiyle, hem gençlerin biyolojik ve ruhsal sağlığının korunması için gerekli tedbirlerin kolayca alınabileceği hem de gençlerin spora olan ilgisinin artırılarak sporun geliştirilmesine katkıda bulunulabileceği ileri sürülebilir.

Gençliğin Eğitiminde Ders Kitaplarının Önemi

Gençliğin korunması için önleyici tedbirlerin okul çağlarında alınmasının daha etkili olabileceği ifade edilebilir. Örneğin ilköğretim öğrencilerinin alkol ve madde kullanımına ilişkin dokuz ilde yapılan bir araştırmaya göre bu öğrencilerin yaşamları boyunca en az bir kez alkol kullananların oranı %15,4, uyuşturucu madde kullananların oranı ise %1,7'dir (Ögel, Çorapçıoğlu, Sır, Tamar, Tot, Doğan, Uğuz, Bilici, Tamar ve Liman, 2004). Spor yapma alışkanlığının da kişilere kazandırılması gerekir. Gençlerin küçük yaşlardan itibaren ruh ve beden sağlığına önem verilerek spora teşvik edilmesinin, hem onların ileride sağlıklı bir gençlik yaşamaları açısından hem de sporun kitlelere yayılarak gelişmesi açısından önemli olduğu ileri sürülebilir.

Tüm tür ve düzeylerde öğrenim gören ve özellikle gençliğe geçiş döneminde bulunan öğrencilerin anayasa ile güvence altına alınan başta “gençliğin korunması” ve “sporun geliştirilmesi” hakları olmak üzere tüm hakları konusunda bilinçlenmesi ise bu alanda verilecek bir eğitim ile gerçekleşir. Öğrencilerin eğitiminde ders kitapları temel araçlardan biridir. Ders kitabı, öğretimde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına, öğretmek istediklerini daha sistematik bir biçimde vermesine, öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını, istediği zaman ve yerde, istediği hızda yinelemesine olanak veren temel gereçtir. Bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan ya da seçilen, belirli ölçütlere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak salık verilen kitaptır. Ders kitaplarının biçim, içerik ve yöntem bakımlarından çağın gereklerini (Garner vd., 1986; Oğuzkan, 1993; Aycan vd., 2001; Ceyhan ve Yiğit, 2004) ve dersin kazanımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek üzere her zaman gözden geçirilerek yenilenmesinde yarar bulunmaktadır (Giannangelo ve Kaplan, 1992).

Günümüzde ders kitabı teknolojik gelişmelerin de etkisiyle, öğretimin tek aracı olma özelliğini yitirmiş olmakla birlikte hala ilk ve en önemli ders aracı olma özelliğini korumaktadır (Coşkun, 1996). UNESCO tarafından yürütülen bir projeye göre ise ders kitapları öğretmenler için programı uygulamadaki en önemli yardımcı araçlar olarak görülmüştür (UNESCO, 2007). Bugün, bilgiye ulaşma kaynakları büyük ölçüde farklılaşmakla birlikte ders kitapları düşünce biçimlerinin, zihniyetlerin oluşumunda hala önemli bir rol oynamaktadır.

Gençliğin Korunması ve Spora Yönlendirilmesi Hakkının Eğitiminde Ders Kitaplarının Önemi

Power ve Allison'a (2000) göre ders kitapları öğrencilerin kişilik gelişimine olduğu kadar onların haklarını ve özgürlüklerini bilmeyi sağlamaya da hizmet etmelidir. Çünkü öğrencilerin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesinde ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Bu bakış açısıyla, Collado ve Atxurra (2006) tarafından yapılan bir araştırmada İspanya'daki ilkokullarda okutulan Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Teknoloji ders kitaplarında Avrupa ve İspanya Eğitim Reformu Çerçevesinde demokratik vatandaşlık eğitimiyle (sorumluluk alma, katılım gösterme ve çatışma çözme ve insan hakları) ilgili konuların nasıl ele alındığı incelenmiştir. Araştırmada bu kitaplarda demokratik vatandaşlık konusunun yetersiz ve düzensiz/dengesiz şekilde ele alındığı, bazı durumlarda ise demokratik vatandaşlık konusuna hiç değinilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Karaman Kepenekci (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ise ilköğretim kurumlarında insan hakları ve sorumluluk eğitimi açısından mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ilköğretim okullarında okutulan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, ders kitaplarında genel olarak insan hakları konusuna, sorumluluk konusundan daha fazla yer verildiği, ancak küçük sınıflarda sorumluluk eğitiminin, büyük sınıflarda ise insan hakları eğitiminin yoğunluk taşıdığı ortaya konmuştur. Karaman Kepenekci (2007) tarafından; ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ve 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında çocuğun kitle iletişim araçları yoluyla bilgi edinme hakkı ile zararlı yayınlara karşı korunma hakkına ne düzeyde yer verildiğini ortaya koyma amacıyla yapılan bir başka araştırmada ise, ders kitaplarının tümünde çocuğun kitle iletişim araçlarıyla bilgi edinme hakkı konusuna çocuğun zararlı yayınlardan korunma hakkı konusundan daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Karaman Kepenekci (2008) tarafından Türkiye ve Fransa'daki ana dili ders kitaplarında (Türkçe ve Fransızca) insan hakları konusuna ne düzeyde yer verildiğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, Türkçe ders kitaplarında insan hakları konularına Fransızca ders kitaplarından daha fazla yer verildiği ve her iki ülkenin ders kitaplarında en çok “hak”; en az “adalet” konusu ile ilgili anlatımların yer aldığı ortaya çıkmıştır. Nayır ve Karaman Kepenekci (2011) tarafından ilköğretimdeki tüm Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım haklarını

ortaya koymak üzere yapılan araştırmada da incelenen ders kitaplarında katılım hakkı ile ilgili ifadelere sadece ilköğretim 1. - 6. sınıf düzeyinde ve sınırlı bir şekilde yer verildiği ortaya çıkmıştır. Karaman Kepenekci ve Ökdem tarafından ilköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tüketici hakları konusuna yer verilme düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılan diğer bir araştırmada ise, tüketici hakları ile ilgili konularının en fazla Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda da açıklandığı gibi ders kitaplarının öğrencilerin tüm hak ve özgürlükleri yanında “gençliğin korunması” ve “spora yönlendirilmesi” hakları konusunda da bilinçlenmesini sağlamaya elverişli olması gerektiği ileri sürülebilir. Özellikle Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen-Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi dersler kapsamında çocukların ve gençlerin haklarına ve özgürlüklerine ne düzeyde yer verildiğinin araştırılmasına ve bu alanla ilgili bilgi ve deneyimin artırılmasına gereklilik vardır.

Gençlik çağına geçiş döneminde olan ortaokul öğrencilerinin gelecekte kendilerini bekleyen tehlikelere (alkol, uyuşturucu, kumar, suça yönelme) karşı eğitilmesinin önemi büyüktür. Ancak ortaokul ders kitaplarının öğrencileri “gençliğin korunması” ve “spora yönlendirilmesi” haklarıyla ilgili eğitime konusunda yeterliği sorunu bugüne kadar hiçbir araştırmaya konu edilmemiştir. Diğer bir deyişle, yapılan incelemeler sonucunda, ders kitaplarında temel hak ve özgürlüklerden olan “gençliğin korunması ve spora yönlendirilmesi hakkı” ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılında okutulmak üzere basılarak ortaokullara dağıtılan 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında “gençliğin korunması” ve “sporun geliştirilmesi” hakları konusuna ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma; “araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamda incelemeleri, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar ağısından olguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabası içerisinde olmaları” şeklinde ifade edilebilir (Denzin ve Lincoln, 1998; Akt: Ekiz, 2003, 27). Çalışmada araştırma deseni olarak ise nitel araştırma desenlerinden fenomoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomoloji, birden fazla bireyin belirli bir sosyal olayı veya olguları nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını ortaya koymak için kullanılan bir araştırma desendir (Işikoğlu, 2005).

Gençliğin başlangıcı olan döneme denk gelen ortaokulların 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında okutulan ve yazılı metinler/sözel bilgiler içeren Türkçe, Sosyal Bilgiler-8. Sınıflar için İnkılap Tarihi, Fen-Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğrenci ders kitapları araştırmanın kapsamına alınmıştır. Belirtilen ders kitaplarının tüm üniteleri 1982 Anayasası'nın 58. ve 59. maddelerinde yer alan “gençliğin korunması” ve “sporun geliştirilmesi” hakları bağlamında içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada kategoriler “gençliğin korunması” ve “gençliğin spora yönlendirilmesi” hakları olarak belirlenmiştir. “Gençliğin Korunması” kategorisi tek başına değerlendirilemeyecek kadar kapsamlı olduğu için bu kategori de yine Anayasa'nın 58. maddesi referans olarak alınarak tümdengelim yöntemiyle “Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesi”, “Gençliğin Kötü Alışkanlıklara Karşı Korunması” ve “Gençliğin Suça Yönelmekten Korunması” olarak üç alt kategoriye ayrılmıştır. Çalışmada bu kategoriler ve alt kategoriler şu şekilde tanımlanmıştır:

1.Gençliğin Korunması: Gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi, kötü alışkanlıklara karşı ve suça yönelmekten korunmasıdır.

• Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesi: Gençlerin bilimsel bilgiler ışığında ve bölücü fikirlere karşı durabilecek biçimde, bilinçli bir vatandaş olarak yetişmesidir.

• Gençliğin Kötü Alışkanlıklara Karşı Korunması: Gençliğin alkol, uyuşturucu ve kumardan korunmasıdır.

• Gençliğin Suça Yönelmekten Korunması: Gençliğin suça ve her türlü şiddete yönelmelerinin engellenmesi için gerekli tedbirlerin alınmasıdır.

2.Gençliğin Spora Yönlendirilmesi: Gençliğin beden ve ruh sağlığının geliştirilmesi amacıyla spora ve oyuana yönlendirilmesidir.

Çalışmada öncelikle ortaokulların 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında okutulan tüm Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen-Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğrenci ders kitapları (toplam 16 ders kitabı) edinilmiş ve kitaplardaki tüm sözcük ve anlatımlar araştırmacılar tarafından analiz edilmek üzere okunmuştur. İçerik analizi için bağlam birimi olarak cümle seçilmiş ve alt kategorilerin her bir cümlede ne sıklıkla geçtiği saptanmıştır. Sayma işlemi yapılırken hem açık içerik hem de gizli içerik göz önüne alınmıştır. Daha açık bir deyişle, her bir cümle içindeki, alt kategorilere karşılık gelen sözcükler, belirtilen alt kategorileri açıklayan ifadeler ya da doğrudan anlamı veren cümleler sayılmıştır. Cümledeki her bir konunun ağırlığı bir puan olarak değerlendirilmiştir. Kategorileri oluşturma, tanımlama ve kodlama işlemi araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için rastlantısal olarak seçilen bir ders kitabındaki (DKAB8) alt kategoriler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda tekrar kodlanmıştır. Her iki kitaba ilişkin farklı kodlama

sonuçları karşılaştırıldığında, araştırmacılar arasında ortalama %92.25'lik bir görüş birliğine ulaşıldığı saptanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az %70'lik bir görüş birliği gereklidir (Hall ve Van Houten, 1983). Bu çalışmada bu rakamın üstüne çıkıldığı için ders kitaplarındaki kategorilerin güvenilir bir şekilde ölçüldüğü sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak için ise analiz uygulanan kitaplardan örneklem alınmamış tüm kitaplar hiçbir bölüm çıkarılmadan (içindekiler, kaynakça ve sözlük kısımları hariç) incelemeye alınmıştır. Böylece geçerliğin ön koşulu olan ölçme aracının ölçmesi gereken özelliği gerçekten ölçtüğü ve çalışmanın geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve yoğunluk puanı (YP) kullanılmıştır. Kategori yoğunluk puanı= Kategori frekansı / Yaklaşık toplam sözcük sayısı formülüne göre elde edilmiştir. Her kitabın başından, ortasından ve sonundan rastgele seçilen üç sayfadaki ortalama sözcük sayısı, sayfa sayısı ile çarpılarak her kitaptaki yaklaşık toplam sözcük sayısına ulaşılmıştır. Yoğunluk puanları hesaplanırken çıkan sayıların çok küçük olması ve küçük sayılarla çalışmanın yorumlamada güçlük çıkarması nedeniyle tüm kategorilere ait yoğunluk puanları 1000 ile çarpılmıştır. Böylece değerlendirmede ve puanların anlaşılmasında kolaylık sağlanmıştır. Elde edilen istatistiksel çözümlerle veriler yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe (T), Sosyal Bilgiler (SB), Fen ve Teknoloji (FT), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) kitaplarında “gençliğin korunması” (“gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi”, “gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması”, “gençliğin suça yönelmekten korunması”) ve “gençliğin spora yönlendirilmesi” kategorilerine ne düzeyde yer verildiği tartışılmıştır. Hemen belirtmek gerekir ki 5., 6. ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler olarak okutulan ders, 8. Sınıfta TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük adı altında verilmeye başlanmıştır. Bu yüzden 8. sınıf için belirtilen TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı incelenmiştir.

Tüm ders kitaplarında toplam yoğunluk puanları açısından bakıldığında “gençliğin korunması”(45.09) hakkına, “gençliğin spora yönlendirilmesi” (2.3) hakkından çok fazla yer verildiği dikkati çekmektedir (Tablo 1). Yine yoğunluk puanları açısından tüm kategorilerin toplamına bakıldığında hem “gençliğin korunması” hakkına hem de “gençliğin spora yönlendirilmesi” hakkına en fazla Sosyal Bilgiler (32.04) ders kitaplarında yer verildiği görülmektedir. Bu kitabı sırasıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (11.02) Türkçe (3.28) ve Fen ve Teknoloji (1.02) izlemiştir (Tablo 1).

Tablo 1.

Ders Kitaplarındaki Tüm Kategorilerin Frekans (f) ve Yoğunluk Puanına (YP) Göre Dağılımı

KATEGORİLER		DERS KİTAPLARI				TOPLAM
		Sosyal Bilgiler	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Türkçe	Fen Teknoloji	
Gençliğin Korunması	f	1405	303	73	31	1812
	YP	30.73	11.01	2.82	0.53	45.09
Gençliğin Spora Yönlendirilmesi	f	54	1	10	28	93
	YP	1.31	0.04	0.46	0.49	2.3
TOPLAM	f	1459	304	83	59	1905
	YP	32.04	11.05	3.28	1.02	47.39

Ders Kitaplarında Gençliğin Korunması ve Sporun Geliştirilmesi Hakları

Türkçe ders kitaplarında “gençliğin korunması” ve “sporun geliştirilmesi” kategorilerinin alt kategorilere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Türkçe (T) Ders Kitaplarındaki Tüm Kategorilerin ve Alt Kategorilerin Frekans (f), Yüzde (%) ve Yoğunluk Puanına (YP) Göre Dağılımı

Türkçe Ders Kitaplarında Geçen Toplam Yaklaşık Sözcük Sayısı: T5: 20888; T6: 23632; T7: 23200; T8: 21625.

Gençliğin korunması kategorisine ait tüm alt kategorilerin toplam yoğunluk puanları karşılaştırıldığında, Türkçe ders kitapları arasında gençliğin korunması hakkına en fazla 6. sınıf Türkçe (1.06) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Türkçe-7 (0.91) ders kitabı izlemiştir. Daha sonra sırasıyla Türkçe-5 (0.85) ve Türkçe-8 (0.0005) ders kitaplarında gençliğin korunması hakkına yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 2).

KATEGORİLER		TÜRKÇE DERS KİTAPLARI					
		T5	T6	T7	T8	TOPLAM	
1. GENÇLİĞİN KORUNMASI	f	17	25	21	10	73	
	%	100	100	100	100	100	
	YP	0.85	1.06	0.91	0.0005	2.82	
<i>Alt Kategoriler</i>	Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesi	f	17	25	21	10	73
		%	100	100	100	100	100
		YP	0.85	1.06	0.91	0.0005	2.82
	Gençliğin Kötü Alışkanlıklara Karşı Korunması	f	0	0	0	0	0
		%	0	0	0	0	0
		YP	0	0	0	0	0
	Gençliğin Suça Yönelmekten Korunması	f	0	0	0	0	0
		%	0	0	0	0	0
		YP	0	0	0	0	0
2. GENÇLİĞİN SPORA YÖNLENDİRİLMESİ	f	3	2	2	3	10	
	%	100	100	100	100	100	
	YP	0.15	0.09	0.09	0.14	0.46	
TOPLAM	f	20	27	23	13	83	
	%	100	100	100	100	100	
	YP	1.00	1.15	1.00	0.1405	3.28	

Yine yoğunluk puanları açısından değerlendirildiğinde gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi alt kategorisine en fazla 6. sınıf Türkçe (1.06) ders kitabında yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Türkçe-7 (0.91) ders kitabı izlemiştir. Daha sonra sırasıyla Türkçe-5 (0.85) ve Türkçe-8 (0.0005) ders kitaplarında gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi alt kategorisine yer verildiği görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında “gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması” ve “gençliğin suça yönelmekten korunması” alt kategorilerine hiç yer verilmediği dikkati çekmektedir (Tablo 2).

Gençliğin spora yönlendirilmesi kategorisine ait yoğunluk puanları karşılaştırıldığında Türkçe ders kitapları arasında bu kategoriye ilişkin anlatımlara en fazla 5. sınıf Türkçe (0.15) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Türkçe-8 (0.14) ders kitabı izlemiştir. Türkçe-6 (0.09) ve Türkçe-7(0.09) ders kitaplarında ise eşit oranda gençliğin spora yönlendirilmesi kategorisine yer verildiği görülmektedir (Tablo 2).

Gençliğin korunması ve gençliğin spora yönlendirilmesi kategorilerinin yoğunluk puanları karşılaştırıldığında, Türkçe ders kitaplarında gençliğin korunması (2.82) kategorisine, gençliğin spora yönlendirilmesi (0.46) kategorisinden daha fazla yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 2). Bu iki kategori birlikte değerlendirilip toplam yoğunluk puanları karşılaştırıldığında ise gençliğin korunması ve gençliğin spora yönlendirilmesi haklarına en fazla 6. sınıf Türkçe (1.15) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Türkçe-5 (1.00) ve Türkçe-7 (1.00) ders kitapları izlemiştir. 8. Sınıf Türkçe (0.1405) ders kitabında ise gençliğin korunması ve spora yönlendirilmesi haklarına en az oranda yer verdiği görülmektedir (Tablo 2).

“Gençliğin korunması” kategorisinin alt kategorilerine ve “gençliğin spora yönlendirilmesi” kategorisine ilişkin Türkçe ders kitaplarında geçen örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesine İlişkin Örnekler:

- Aziz yurdumuzu hep yüceltelim. (T5, s. 34)
- Vatandaşın en büyük hakkı seçim ve en büyük ödevi de askerliktir. (T6, s. 35)
- İlim ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, cahilliktir, doğru yoldan sapmaktır. (T7, s. 36)
- Akılcılığın, bilimin ve eğitimin önemini kavrayalım ve böylece uluslararası arenada hak ettiğimiz yere gelelim. (T8, s. 45)
- Atatürk’ün düşüncelerinin pek çoğunu kapsayan milliyetçilik, cumhuriyetçilik, devletçilik, laiklik, halkçılık ve inkılâpçılık ilkelerini çok iyi anlamalı ve bu ilkelerin ışığında ülkemizi ileri ülkeler seviyesine çıkarma hedefinde olmalıyız. (T7, s. 35)

Gençliğin Spora Yönlendirilmesine İlişkin Örnekler:

- Ata binmek ve yüzmek onun özel hobileri arasında yer alırdı. (T6, s. 31)
- Ata sporumuz güreşi çok severdi. (T6, s. 31)
- Komşu çocuklarıyla oyunlar oynardık. (T7, s. 121)
- Oyun oynamayı seven aktif bir çocuktum. (T8, s. 114)
- Çocuklar oyuna doymuyordu. (T5, s. 81)

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler (SB) / İnkılâp Tarihi (IT) Ders Kitaplarındaki Tüm Kategorilerin ve Alt Kategorilerin Frekans (f), Yüzde (%) ve Yoğunluk Puanına (YP) Göre Dağılımı

KATEGORİLER		SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARI					
		SB5	SB6	SB7	SB8 TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	TOPLAM	
1. GENÇLİĞİN KORUNMASI		f	254	372	287	492	1405
		%	100	100	100	100	100
		YP	6.90	7.52	8.47	7.84	30.73
Alt Kategoriler	Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesi	f	238	355	284	492	1369
		%	93.7	95.43	98.95	100	97.44
		YP	6.46	7.18	8.38	7.84	29.86
	Gençliğin Kötü Alışkanlıklara Karşı Korunması	f	0	0	0	0	0
		%	0	0	0	0	0
		YP	0	0	0	0	0
	Gençliğin Suça Yönelmekten Korunması	f	16	17	3	0	36
		%	6.3	4.57	1.05	0	2.56
		YP	0.44	0.34	0.09	0	0.87
2. GENÇLİĞİN SPORA YÖNLENDİRİLMESİ		f	32	5	5	12	54
		%	100	100	100	100	100
		YP	0.87	0.10	0.15	0.19	1.31
TOPLAM		f	286	377	392	504	1459
		%	100	100	100	100	100
		YP	7.77	7.62	8.62	8.03	32.04

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Geçen Toplam Yaklaşık Sözcük Sayısı: SB5: 36808; SB6: 49478; SB7: 33908; SB8 (İnkılâp Tarihi): 62727.

Gençliğin korunması kategorisine ait tüm alt kategorilerin toplam yoğunluk puanları karşılaştırıldığında, Sosyal Bilgiler ders kitapları arasında gençliğin korunması hakkına en fazla 7. sınıf Sosyal Bilgiler (8.47) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Sosyal Bilgiler/İnkılâp Tarihi –8 (7.84) ders kitabı izlemiştir. Daha sonra sırasıyla Sosyal Bilgiler–6 (7.52) ve Sosyal Bilgiler–5 (6.90) ders kitaplarında gençliğin korunması hakkına yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 3).

Yine yoğunluk puanları açısından değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler ders kitaplarında gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi (29.86) ve gençliğin suça yönelmekten korunması (0.87) alt kategorilerine ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Yoğunluk puanlarından da anlaşıldığı üzere, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi alt kategorisine, gençliğin suça yönelmekten korunması alt kategorisine oranla daha fazla yer verildiği ortaya çıkmıştır. Ancak tüm Sosyal Bilgiler ders kitaplarında gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması alt kategorisine ilişkin herhangi bir anlatımın yer almadığı dikkati çekmektedir. Gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi alt kategorisine en fazla 7. sınıf Sosyal Bilgiler (8.38) ders kitabında yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Sosyal Bilgiler/İnkılâp Tarihi –8 (7.84) ders kitabı izlemiştir. Daha sonra sırasıyla Sosyal Bilgiler–6 (6.46) ve Sosyal Bilgiler–5 (7.18) ders kitaplarında gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi alt kategorisine yer verildiği görülmektedir (Tablo 3). Gençliğin suça yönelmekten korunması alt kategorisine ise en fazla Sosyal Bilgiler–5 (0.44) ders kitabında yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla Sosyal Bilgiler–6 (0.44), Sosyal Bilgiler–7 (0.34) ders kitapları izlemiştir. Sosyal Bilgiler/İnkılâp Tarihi –8 ders kitabında ise gençliğin suça yönelmekten korunması alt kategorisine hiç yer verilmediği görülmektedir (Tablo 3).

Gençliğin spora yönlendirilmesi kategorisine ait yoğunluk puanları karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler ders kitapları arasında sporun geliştirilmesi hakkına en fazla 5. sınıf Sosyal Bilgiler (0.87) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu birbirlerine yakın yoğunluk puanlarıyla Sosyal Bilgiler/İnkılâp Tarihi–8 (0.19), Sosyal Bilgiler–7 (0.15) ve Sosyal Bilgiler–6 (0.10) ders kitapları izlemiştir (Tablo 3).

Gençliğin korunması ve gençliğin spora yönlendirilmesi kategorilerinin yoğunluk puanları karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler ders kitaplarında gençliğin korunması (30.73) kategorisine, gençliğin spora yönlendirilmesi (1.31) kategorisinden daha fazla yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 3). Bu iki kategori birlikte değerlendirilip toplam yoğunluk puanları karşılaştırıldığında ise gençliğin korunması ve sporun geliştirilmesi haklarına en fazla 7. sınıf Sosyal Bilgiler (8.62) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Sosyal Bilgiler/İnkılâp Tarihi 8 (8.03) ders kitabı izlemiştir. Daha sonra sırasıyla Sosyal Bilgiler-5 (7.77) ve Sosyal Bilgiler-6 (7.62) ders kitaplarında gençliğin korunması ve sporun geliştirilmesi haklarına yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 3).

Gençliğin korunması kategorisinin alt kategorilerine ve gençliğin spora yönlendirilmesi kategorisine ilişkin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında geçen örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesine İlişkin Örnekler:

- Atatürk ilke ve inkılâplarının devamlılığını sağlamak kendimizi iyi yetiştirmeli birlik ve beraberlik içinde Atatürk'ün koyduğu hedeflere ulaşmaya çalışmalıyız. (SB5, s. 52)
- Kanunlara saygılı olma da tıpkı vergi verme gibi bir vatandaşlık görevidir. (SB6, s. 115)
- Vatandaş olan bir insanın devlet kurmuş bir topluma bağlı bir bireyin, verginin kalkabileceği hakkında fikir edinmesi ve buna yöneltmesi, bu toplumun çökmesini ve devletin batmasını istemekle birdir. (SB6, s. 115)
- Ulusal çıkarlara aykırı her davranışın karşısında olup Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı kalmak temel ilkemiz olmalıdır. (SB7, s. 24)
- Türk devletinin ve Türk millerinin sonsuza kadar huzurlu ve mutlu yaşaması, Türkiye Cumhuriyeti'nin iç ve dış tehditlere karşı korunmasına bağlıdır. (SB/IT8, 147)

Gençliğin Suça Yönelmekten Korunmasına İlişkin Örnekler:

- Devlet korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü tedbiri alır. (SB7, s. 150)
- Şiddet içeren bilgisayar oyunları konusunda dikkatli olun ve çocukları bu oyunlardan uzak tutun. (SB5, s. 111)
- Aşırı şiddet içeren bilgisayar oyunları çocukları acımasız, kavgacı ve ölüme karşı duyarsız hale getirebiliyor, dikkat edin.(SB5, s.111)
- Eseleri ücret ödemedi kullananlar ülkemizde olduğu gibi diğer birçok ülkede de cezalandırılırlar. (SB6, s. 185)
- Anayasa'da yer alan hak ve hürriyetlerden hiçbiri Devlete veya kişilere Anayasa'yla tanınan temel hak ve hürriyetlerin yok edilmesini veya Anayasa'da belirtilenden daha geniş şekilde sınırlandırılmasını amaçlayan bir faaliyette bulunmayı mümkün kılacak şekilde yorumlanamaz. (SB6, 159)

Gençliğin Spora Yönlendirilmesine İlişkin Örnekler:

- Futbol oynamayı severim. (SB6, s. 16)
- Ülkemiz su sporları (rafting, kano ve su kayağı) bakımından önemli bir potansiyele sahiptir. (SB6, s.106)
- Güreş, okçuluk ve cirit en yaygın sporlar olup seyyahların hayranlığını kazanmıştır. (SB7, s. 88)
- Habip Bey'e göre spor sağlıktı, dürüstlüktü, güçlülüktü. (SB8, 131)
- Ben sporcunun zeki, çevik ve aynı zamanda ahlaklısını severim. (SB/IT8, 131)

Gençliğin korunması kategorisine ait tüm alt kategorilerin toplam yoğunluk puanları karşılaştırıldığında Fen-Teknoloji ders kitapları arasında gençliğin korunması hakkına en fazla 7. sınıf Fen-Teknoloji (0.25) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Fen-Teknoloji-6 (0.15) ders kitabı izlemiştir. Daha sonra sırasıyla Fen-Teknoloji-5 (0.08) ve Fen-Teknoloji-8 (0.05) ders kitaplarında gençliğin korunması hakkına yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 4).

Fen ve Teknoloji ders kitaplarında gençliğin korunması kategori kapsamında yalnızca gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi (0.16) ve gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması (0.37) alt kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu ders kitaplarında gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması alt kategorisine, gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi alt kategorisine oranla daha fazla yer verildiği ortaya çıkmıştır. Gençliğin suça yönelmekten korunması alt kategorisine Fen ve Teknoloji ders kitaplarında hiç yer verilmediği dikkati çekmektedir. Gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi kategorisine en fazla 6. sınıf Fen-Teknoloji (0.07) ders kitabında yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bunu yakın yoğunluk puanlarıyla Fen-Teknoloji-8 (0.05) ve Fen-Teknoloji-7 (0.04) ders kitapları izlemiştir. Fen-Teknoloji-5 ders kitabında ise gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi alt kategorisine hiç yer verilmediği görülmektedir (Tablo 4). Gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması alt kategorisine ise en fazla Fen-Teknoloji-7 (0.21) ders kitabında yer verildiği ortaya çıkmıştır. Fen-Teknoloji-5 (0.08) ve Fen-Teknoloji-6 (0.08) ders kitaplarında ise eşit oranda gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması alt kategorisine yer verildiği görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4.

Fen-Teknoloji (FT) Ders Kitaplarındaki Tüm Kategorilerin ve Alt Kategorilerin Frekans (f), Yüzde (%) ve Yoğunluk Puanına (YP) Göre Dağılımı

KATEGORİLER		FEN-TEKNOLOJİ DERS KİTAPLARI					
		FT5	FT6	FT7	FT8	TOPLAM	
1. GENÇLİĞİN KORUNMASI		f	4	9	15	3	31
		%	100	100	100	100	100
		YP	0.08	0.15	0.25	0.05	0.53
Alt Kategoriler	Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesi	f	0	4	2	3	9
		%	0	45	13.34	100	29.03
		YP	0	0.07	0.04	0.05	0.16
	Gençliğin Kötü Alışkanlıklara Karşı Korunması	f	4	5	13	0	22
		%	100	55	86.66	0	70.97
		YP	0.08	0.08	0.21	0	0.37
	Gençliğin Suça Yönelmekten Korunması	f	0	0	0	0	0
		%	0	0	0	0	0
		YP	0	0	0	0	0
2. GENÇLİĞİN SPORA YÖNLENDİRİLMESİ		f	8	12	7	1	28
		%	100	100	100	100	100
		YP	0.16	0.20	0.11	0.02	0.49
TOPLAM		f	12	21	22	4	59
		%	100	100	100	100	100
		YP	0.24	0.35	0.36	0.07	1.02

Fen-Teknoloji Ders Kitaplarında Geçen Toplam Yaklaşık Sözcük Sayısı: FT5: 49725; FT6: 61074; FT7: 61335; FT8: 66563.

Gençliğin spora yönlendirilmesi kategorisine ait yoğunluk puanları karşılaştırıldığında Fen-Teknoloji ders kitapları arasında sporun geliştirilmesi hakkına en fazla 6. sınıf Fen-Teknoloji (0.20) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Fen-Teknoloji-5 (0.16) ders kitabı izlemiştir. Daha sonra sırasıyla Fen-Teknoloji -7 (0.11) ve Fen-Teknoloji -8 (0.02) ders kitaplarında sporun geliştirilmesi hakkına yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 4).

Gençliğin korunması ve gençliğin spora yönlendirilmesi kategorilerinin yoğunluk puanları karşılaştırıldığında Fen-Teknoloji ders kitaplarında gençliğin korunması (0.53) kategorisine, gençliğin spora yönlendirilmesi (0.49) kategorisinden daha fazla yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 4). Bu iki kategori birlikte değerlendirilip toplam yoğunluk puanları karşılaştırıldığında ise gençliğin korunması ve sporun geliştirilmesi haklarına en fazla 7. sınıf Fen-Teknoloji (0.36) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Fen-Teknoloji-6 (0.35) ders kitabı izlemiştir. Daha sonra sırasıyla Fen-Teknoloji-5 (0.24) ve Fen-Teknoloji-8 (0.07) ders kitaplarında gençliğin korunması ve sporun geliştirilmesi haklarına yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 4).

Gençliğin korunması kategorisinin alt kategorilerine ve gençliğin spora yönlendirilmesi kategorisine ilişkin Fen-Teknoloji ders kitaplarında geçen örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesine İlişkin Örnekler:

- Bir toplumu yüz yüze geldiği engeller karşısında dirençli ve muzaffer kılan o toplumu oluşturan bireyler arasındaki milli dayanışma ve birlik ruhudur. (FT6, s. 22)
- Biz milli mevcudiyetimizin temelini milli birlik ve milli şuurda görmekteyiz. (FT6, s. 22)
- Türk milleti milli birlik ve beraberlikle güçlükleri yenmesini bilmiştir. (FT7, s. 57)
- Siz gençlerimize düşen en önemli görev ise merak etmek, araştırmak, sonuçları karşılaştırmak, değerlendirmek ve elde edilen sonuçları ülkemizin yararına sunmaktır. (FT8, s.48)
- Hayatta en hakiki mürşit ilimdir. (FT8, s. 183)

Gençliğin Kötü Alışkanlıklara Karşı Korunmasına İlişkin Örnekler:

- Alkol, insanın sağlıklı düşünmesine engel olan bir maddedir ve bazı hastalıklara yakalanma olasılığını artırmaktadır. (FT5, s. 24)
- Yanlış arkadaş seçimi vaktimizi iyi değerlendirmeyip oyun salonları ve kafelerde boş vakit geçirmemize ve hatta sigara, alkol, uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklara başlamamıza sebep olabilirler. (FT6, s. 34)
- Alkol ve uyuşturucu kullanmak akciğer, soluk borusu veya mide kanseri, kalp damar hastalıkları, ülser gibi hastalıklara sebep olabilir. (FT7, s. 38)
- Bu tür zararlı alışkanlıklar genellikle merak, özentî ve kendini kanıtlama gibi duygularla başlar. (FT7, s. 55)
- Ancak bize zarar verecek konularda bilinçli davranmalı ve “hayır” demeyi öğrenmeliyiz. (FT7, s. 55)

Gençliğin Spora Yönlendirilmesine İlişkin Örnekler:

- Güreşçilerin yağ nedeniyle birbirlerini tutmaları zorlaştığından yağlı güreş, büyük güç ve ustalık gerektiren bir ata sporumuzdur. (FT5, s. 95)
- Yeterli ve dengeli beslenmeli, düzenli spor yapmalıyız. (FT6, s. 166)
- Uzmanlar osteoporozdan korunmak için yaşam boyu spor yapmayı önermektedir. (FT6, s. 151)
- Sağlıklı ve mutlu yaşamak için çeşitli spor dallarıyla uğraşmayı alışkanlık haline getirmeliyiz. (FT7, s. 55)
- Atlet yarışı kazanabilmek için olanca gücüyle koşmaktadır. (FT8, s. 193)

Tablo 5.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Ders Kitaplarındaki Tüm Kategorilerin ve Alt Kategorilerin Frekans (f), Yüzde (%) ve Yoğunluk Puanına (YP) Göre Dağılımı

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Geçen Toplam Yaklaşık Sözcük Sayısı: DKAB5: 27225; DKAB6: 30125; DKAB7: 34113; DKAB8: 25878.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında gençliğin korunması konusunun alt kategorilere göre dağılımı ise Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'e göre gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi alt kategorisine en fazla 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4.15) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-8 (1.85), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-7 (1.38), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-6 (0.17) ders kitapları izlemiştir. Gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması alt kategorisine en fazla 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (3.13) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bu alt kategoriye 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak

KATEGORİLER		DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERS KİTAPLARI						
		DKAB5	DKAB6	DKAB7	DKAB8	TOPLAM		
1. GENÇLİĞİN KORUNMASI		f	120	5	48	130	303	
		%	100	100	100	100	100	
		YP	4.41	0.17	1.41	5.02	11.01	
Alt Kategoriler	Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesi	f	113	5	47	48	213	
		%	94.17	100	97.92	36.92	70.30	
		YP	4.15	0.17	1.38	1.85	7.55	
	Gençliğin Kötü Alışkanlıklara Karşı Korunması	f	2	0	0	81	83	
		%	1.67	0	0	62.31	27.4	
		YP	0.08	0	0	3.13	3.21	
	Gençliğin Suça Yönelmekten Korunması	f	5	0	1	1	7	
		%	4.16	0	2.08	0.77	2.3	
		YP	0.18	0	0.03	0.04	0.25	
	2. GENÇLİĞİN SPORA YÖNLENDİRİLMESİ		f	0	0	0	1	1
			%	0	0	0	100	100
			YP	0	0	0	0.04	0.04
TOPLAM		f	120	5	48	131	304	
		%	100	100	100	100	100	
		YP	4.41	0.17	1.41	5.06	11.05	

Bilgisi (0.08) ders kitabında az bir oranda yer verilirken 6. ve 7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır (Tablo 5). Gençliğin suça yönelmekten korunması alt kategorisine ise en fazla 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (0.18) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın yoğunluk puanlarıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-8 (0.04) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-7 (0.03) ders kitapları izlemiştir. 6. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında ise bu alt kategoriye hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır (Tablo 5).

Gençliğin korunması kategorisine ait tüm alt kategorilerin toplam yoğunluk puanları karşılaştırıldığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları arasında gençliğin korunması hakkına en fazla 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (5.02) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-5 (4.41) ders kitabı izlemiştir. Daha sonra sırasıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-7 (1.41) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-6 (0.17) ders kitaplarında gençliğin korunması hakkına yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 5).

Gençliğin spora yönlendirilmesi kategorisine ait yoğunluk puanları karşılaştırıldığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları arasında sporun geliştirilmesi hakkına yalnızca 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (0.04) ders kitabında yer verildiği diğer ders kitaplarında yer verilmediği görülmektedir (Tablo 5).

Gençliğin korunması ve gençliğin spora yönlendirilmesi kategorilerinin yoğunluk puanları karşılaştırıldığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında gençliğin korunması (11.01) kategorisine, gençliğin spora yönlendirilmesi (0.04) kategorisinden daha fazla yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 5). Bu iki kategori birlikte değerlendirilip toplam yoğunluk puanları karşılaştırıldığında ise gençliğin korunması ve sporun geliştirilmesi haklarına en fazla 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (5.02) ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bunu yakın bir yoğunluk puanıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-5 (4.41) ders kitabı izlemiştir. Daha sonra sırasıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-7 (1.41) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-6 (0.17) ders kitaplarında gençliğin korunması ve sporun geliştirilmesi haklarına yer verildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 5).

Gençliğin korunması kategorisinin alt kategorilerine ve gençliğin spora yönlendirilmesi kategorisine ilişkin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında geçen örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

Gençliğin İyi Bir Vatandaş Olarak Yetiştirilmesine İlişkin Örnekler:

- Vatanımız ve milletimiz için üzerimize düşen görevleri yerine getirmeye özen gösteririz. (DKAB5, s. 137)
- Vatandaşlarımız arasında inanç, düşünce, mezhep ve etnik köken ayrımı yapmayalım. (DKAB5, s. 136)
- Dinimiz birlik, beraberlik ve dayanışmayı tavsiye eder. (DKAB6, s. 46)
- Laikliği korumak ve geliştirmek, devletimize sahip çıkıp onu yaşatmak başta gelen görevlerimizden biridir. (DKAB7, s. 147)
- İnsanın sahip olduğu temel hakların en önemlisi yaşama hakkıdır. (DKAB8, s. 120)

Gençliğin Kötü Alışkanlıklara Karşı Korunmasına İlişkin Örnekler:

- Kuran, kişi ve topluma zararlı olan; içki içmek, kumar oynamak, hırsızlık yapmak, haksız kazanç elde etmek, kul hakkı yemek, emanete ihanet etmek, hile yapmak gibi kötü davranışları açık ve kesin bir şekilde yasaklar. (DKAB5, s. 89)
- Anayasa'nın 58. maddesinde "Devlet gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır" denilmektedir. (DKAB8, 94)
- Kumar sağlığı bozar ve zaman israfına sebep olur. (DKAB8, 97)
- Kötü alışkanlık ve davranışlardan korunabilmek için bireye, aileye ve devlete bazı görevler düşmektedir. (DKAB, s. 100)
- Televizyon, gazete ve dergilerde içki, kumar, sigara gibi kötü alışkanlıkları özendirici fotoğraf ve görüntülerden kaçınılmalıdır. (DKAB, s. 100)

Gençliğin Suça Yönelmekten Korunmasına İlişkin Örnekler:

- Kim bir cana kıyarsa bütün insanları öldürmüş gibi olur, her kim bir canı kurtarırsa bütün insanları kurtarmış gibi olur. (DKAB5, s. 89)
- Her zaman iyi ve güzel davranışlara yönelelim, kötülüklerden de daima uzak duralım. (DKAB5, s. 89)
- Öyleyse bizler yüce kitabımızın emir ve yasaklarını, uyarılarını dikkate alalım. (DKAB5, s. 89)
- Dinimizce haram sayılan yalan söylemek, hırsızlık yapmak, iftira etmek gibi davranışlar ahlak olarak da kötü kabul edilir. (DKAB7, s. 115)
- Bu yüzden herhangi bir insanı öldürmek büyük bir insanlık suçudur. (DKAB8, s. 120)

Gençliğin Spora Yönlendirilmesine İlişkin Örnekler:

- Boş zamanlarımızı spor yaparak değerlendirmeliyiz. (DKAB8, s. 100)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Gençlik dönemi çalkantılı, duygusal iniş çıkışları çok olan, sorunlu bir gelişme çağıdır (Sever, 1995). Bu dönemin en belirgin yönelimi, kişiliğin kanıtlanması ve bağımsızlığın kazanılması uğraşısıdır. Özveri, bir amaca yönelme, o amacı ülküleştirme ve başarıya tutkusu, gencin kişilik boyutunun önemli özellikleridir. Gençlerin öğrenim görme, hayatını devam ettirmek için çalışmama, kendine ait evi bulunmama, kötü alışkanlıklara ve suça kolayca yönlendirilebilme gibi özellikleri de vardır. Bu özelliklerinden yola çıkıldığında, gençlerin biyolojik, ruhsal ve toplumsal gelişimleri tam olarak gerçekleştirebilmeleri için korunmaları gerektiği anlaşılmaktadır (Yörükoğlu, 2007). Nitekim Dewit, Offors ve Wong'un (1997) Ontario'da (Kanada) yaptıkları araştırmada alkol, sigara ve diğer maddelerin kullanımına başlamada büyük risk taşıyan yaş grubunun yaklaşık 12 yaş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası Wilson, Battistich, Syme ve Boyce (2002) tarafından yapılan bir araştırmada ise ilkokulda alkol sigara ve diğer maddelerin kullanımına başlayan öğrencilerin ortaokul ve lisede de madde kullanımını sürdürdükleri; alkol kullanımı yaklaşık aynı oranda devam ettirdikleri, sigara ve diğer madde kullanımını ise artan oranlarda devam ettirdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere gençlerin kötü alışkanlıklara karşı bilinçlendirilmesi elzem bir durumdur. Bu amaçla Botvin, Griffin, Paul ve Macaulay (2003) tarafından yapılan bir araştırmada varoş yerleşim yerlerinde bulunan 20 ilkokulda öğrenim görmekte olan öğrencilere "Yaşam Becerileri Eğitimi" olarak adlandırılan bilişsel ve davranışsal madde bağımlılığını önleme programı uygulanmıştır. Araştırmada verilen "Yaşam Becerileri Eğitimi"nin öğrencilerin alkol ve sigara kullanımını azalttığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan gençlerin sağlığının korunmasında, sosyal

uyumunun geliştirilmesinde, sağlıklı nesillerin yetişmesinde ve sosyal barışın sağlanmasında spor da etkili bir role sahiptir (GSB, 2012).

Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler/İnkılâp Tarihi, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında “gençliğin korunması” (gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi, gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması, gençliğin suça yönelmekten korunması) ve “gençliğin spora yönlendirilmesi” konularına ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymak üzere yürütülen bu çalışmanın sonucunda, incelenen tüm ders kitaplarında gençliğin korunması konusu ile ilgili anlatımlara, gençliğin spora yönlendirilmesi ile ilgili anlatımlardan daha fazla yer verildiği görülmüştür. Tüm ders kitapları içinde özellikle gençliğin korunması ve spora yönlendirilmesi hakkı ile ilgili anlatımlara en fazla Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer verildiği ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin ve dolayısıyla ders kitabının bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak amacıyla tarih, coğrafya, felsefe, hukuk ve vatandaşlık bilgisi gibi alanları yansıtmayı, bu doğrultuda öğrencilerin haklarını bilen, kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirmeyi öngörmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler ders kitaplarının gençliğin korunması ve spora yönlendirilmesi ile ilgili haklarına en fazla yer verilmiş olması doğaldır.

Gençliğin korunması ve spora yönlendirilmesi haklarına yerme açısından Sosyal Bilgiler/İnkılâp Tarihi ders kitabını, sırasıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe ve Fen ve Teknoloji ders kitapları izlemektedir. Çalışmada incelenen tüm ders kitaplarında, gençliğin korunması hakkı kapsamında gençliğin suça yönelmekten korunması ve gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması alt kategorilerine ilişkin açıklamalara ve anlatımlara az düzeyde yer verildiği, diğer bir deyişle bu konuların yeterince tartışılmadığı ortaya çıkmıştır. Gençliğin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi alt kategorisinin en fazla Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tartışıldığı, diğer ders kitaplarında yeterince ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Gençliğin spora yönlendirilmesi hakkının ise incelenen tüm ders kitaplarında yeterince tartışılmadığı görülmüştür. Nitekim Karaman Kepenekci (2010) tarafından ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında sadece sosyal haklar ile ilgili anlatımlara ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada da en fazla 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında sosyal haklar ile ilgili ifadeler yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İyi bir vatandaş olmak için sahip olunan sosyal haklar yanında, kişisel ve siyasal hakların da bilinmesi ve bu hakların uygun biçimde kullanılması gerektiği ileri sürülebilir. Bu açıdan yaklaşıldığında, incelenen araştırmaların sonuçlarına göre öğrencileri hakları konusunda bilinçlendirme bağlamında ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bilindiği üzere ders kitapları, bu alanda geliştirilen ders programlar çerçevesinde hazırlanmaktadır. Dolayısıyla herhangi bir dersin programında yer almayan bir kazanım, o dersin kitabında da içerik veya etkinlik olarak yer almayacaktır. Bu yüzden, ortaokul Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe ve Fen ve Teknoloji ders kitaplarının programlarının öğrencileri, “gençlerin korunması” kapsamında “gençliğin suça yönelmekten korunması” ve “gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması” hakları ile “gençlerin spora yönlendirilmesi” hakkı konusunda bilinçlendirmeyi sağlayacak kazanımlarla zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla belirtilen ders kitaplarının da bu kazanımlara göre tekrar düzenlenmesinde yarar vardır. Daha somut ifade etmek gerekirse, gençliğin suça yönelmekten korunması ile ilgili anlatımlara Türkçe ile Fen ve Teknoloji ders kitaplarında, gençliğin kötü alışkanlıklara karşı korunması ile ilgili anlatımlara da yine Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında hiç yer verilmediği; tüm ders kitaplarında ise gençlerin spora yönlendirilmesi hakkı ile ilgili anlatımlara da çok az yer verildiği görüldüğünden, belirtilen ders kitaplarında bu konulara özellikle öncelik verilmesi önerilebilir.

Öğrencilerin yanında, yöneticilerin ve öğretmenlerin de gençlerin korunması ve spora yönlendirilmesi hakları konusunda farkındalık sahibi olmaları gerektiği ileri sürülebilir. Özellikle gelişim psikolojisi alanında öğretmenlerin ve yöneticilerin kendilerini geliştirmelerinin ve bilinçli bir şekilde gençlere rehberlik etmelerinin, gençleri kötü alışkanlıklardan ve suçlardan büyük ölçüde koruyacağı söylenebilir.

Bu çalışma ortaokul ders kitaplarında gençlerin korunması ve spora yönlendirilmesi haklarının sunulma düzeyini ortaya koyarak, bu konudaki boşluğu doldurmaya çalışmaktadır. Ancak, bu çalışmanın devamı niteliğinde bir araştırmanın, yine gençlik döneminde bulunan lise öğrencileri için yazılmış olan lise ders kitaplarının incelenmesi suretiyle yapılmasında ve ortaokul ve lise ders kitaplarının gençliğin korunması ve spora yönlendirilmesi bağlamında karşılaştırılmasında yarar vardır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (9), 77-94.
- Alkan, N. (2002). *Gençlik ve terörizm: Terör örgütlerinin gençliği kazanmada kullandığı yöntemler*. İstanbul: TEMUH Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Arslan, S., Ayan, S. ve Yaman, M. (2004). Sporun yaygınlaştırılması için spor tesisleri ve uygulanan politikaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (Nisan- 2004), 239-256.
- Aslan, C. ve Karaman-Kepenekci, Y. (2008) Human Rights Education: A Comparison of Mother Tongue Textbooks in Turkey and France. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 13(1): 101-124.

- Aycan, Ş., Ü., H. Kaynar, S. Türkoğuz, Arı, E. (2001) İlköğretimde Kullanılan Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Bazı Kriterlere Göre İncelenmesi, *Fen Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, Ankara, ODTÜ.
- Başkurt, İ. (2003). Gençlik, madde bağımlılığı ve korunma yolları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 73-113.
- Botvin, G., Griffin, K., Paul, E. ve Macaulay, A. (2003). Preventing tobacco and alcohol use among elementary school students through life skills training. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 12(4).
- Büyükkaragöz, S. (1993). Zararlı alışkanlıklar ve eğitici önlemler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 73-81.
- Ceyhan, E., Yiğit, B. (2004) *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Collado, M. ve Atxurra, L. (2006). Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 205-228.
- Coşkun, H. (1996) Eğitim Teknolojisi ve Kültürlerarası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarının İçerik Sorunları, Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları, *Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi*, 11, 59-76.
- Dewit, D., Offord D. ve Wong M. (1997). Patterns of onset and cessation of drug use over the early part of the life course. *Health Education Behaviour*, 24, 746-58.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2001). *Hayatboyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. 15.12.2013 tarihinde, <http://ekutup.dpt.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Garner, R., Slater, W. H., Weaver, V. P., M. Cole, D. Williams, Smith, T. (1986) Do Pre-Service Teachers Notice Textbook Flaws?, *Education*, 106 (4), 429-433.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı (2012). *Ulusal gençlik ve spor politikası belgesi*. 23.11.2013 tarihinde, <http://www.gsb.gov.tr/content/files/20130127-8-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Giannangelo, D. M., Kaplan, M. B. (1992) *An Analysis and Critique of Selected Social Studies Textbooks*, Reproductions supplied by EDRS, Memphis City Schools TN.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 158-165.
- Hall, R. V., Van H. R. (1983) *Managing Behavior, Behavior Modification: The Measurement Of Behavior*, Austin: U.S.A: Pro-ed.
- Karaman-Kepeneci, Y., ve Özcan, A. (2000).Okulda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (33), 153-163.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2003) İlköğretimde İnsan Hakları ve Sorumluluk Eğitimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34: 280-299.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2007) Children's Right to Acquire Information and Be Protected from Injurious Publications in Textbooks, 4. *International Children and Communication Congress*, October 22-24, 2007, Istanbul University, Faculty of Communication, Turkey.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2010) Children's Social Rights in Social Studies Textbooks in Turkish Elementary Education, *World Conference on Educational Sciences, Procedia*, February 4-8, 2010, Bahçeşehir University, Istanbul, Turkey.
- Karaman-Kepeneci, Y. ve Aslan, C. (2011) Ortaöğretim Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitaplarında İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme. *Turkish Studies (Prof. Dr. Gürer Gülsevin Armağanı)*, 6(1): 476-494.
- Karaman-Kepeneci, Y. ve Ökdem, M. (2013) İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tüketici Hakları, *İlköğretim Online*, 12(3), 674-686.
- Kasatura, İ. (1998). *Gençlik ve bağımlılık* (1. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kerimoğlu, C. (1987). *Gençlik ve uyuşturucu madde alışkanlığı* içinde (15-19). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 106-137.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini arayan gençliğimiz*. İstanbul: Altınkitaplar Yayınevi.
- Nayır, F. ve Karaman-Kepeneci, Y. (2011) İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları. *İlköğretim Online*, 10(1): 160-168.
- Oğuzkan, F. (1993) *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Ögel, K., Çorapçıoğlu, A., Sır, A., Tamar, M., Tot, Ş., Doğan, O., Uğuz, Ş., Bilici, Ç., Tamar, M. ve Liman, O. (2004). Dokuz ilde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinde tütün, alkol ve madde kullanım yaygınlığı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15 (2), 112-118.
- Power, S., Allison, G. (2000) *Realizing Human Rights Moving from Inspiration to Impact*, Hampshire, Palgrave Macmillan.

- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Ankara, Spot Matbaacılık.
- Sever, S. (1995) Türkiye’de Gençlik Sorunlarının Kaynakları 1–2, *Abece Eğitim, Ekin ve Sanat Dergisi*, 115–116, 25–26.
- Soysaldı, M. (2007). Gençliğimizi tehdit eden zararlı alışkanlıklar: Sigara, alkol ve uyuşturucu. *New World Sciences Academy*, 2 (2), 80-101.
- Sunay, H. (2003). Türk spor politikasına analitik bir bakış. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*, 1 (1), 39-42.
- Türk Dil Kurumu. (2013). *Gençlik*. 20.11.2013 tarihinde, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5298832edcb4c2.71941517 adresinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu. (2013). *Kumar*. 15.12.2013 tarihinde, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52b03a0e316031.95067112 adresinden alınmıştır.
- Uluutku, N. (1987). *Gençlik ve uyuşturucu madde alışkanlığı* içinde (25-41). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- UNESCO (2007) *Basic Learning Materials*, 27.10.2009 tarihinde, <http://www.unesco.org/education/blm/blmintroen.php>, adresinden alınmıştır.
- Wilson, N., Battistich, V., Syme, L. ve Boyce, T. (2002). Does elementary school alcohol, tobacco, and marijuana use increase middle school risk? *Journal of Adolescent Health*, 30, 442–447.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Gençlik çağı* (13. Baskı). İstanbul: Özgür Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Protection of youths and leading youths to sports was guaranteed in articles 58 and 59 of the 1982 Turkish Constitution. The protection rights of youths can be defined as the rights to train the youths to be a good citizen, to protect them against bad habits and tending to crime. The right to leading youths to sports can be defined as the right to lead the youths to sports and games in order to improve their physical and mental health. At all levels of education, students' awareness (who are especially in the transitional period to youth) related to these rights can be accomplished by education training in that area. So, the convenience of Turkish, Science and Technology, Social Studies and Religious Culture and Moral Knowledge student textbooks for teaching the rights directly and indirectly; and especially related to the issue of “the protection of youths” and “the leading youths to sports” rights are important. This study aimed to put forward and compare the allocation level of the rights to “protection of youths” and “leading youths to sports” all Turkish, Science and Technology, Social Studies and Religious Culture and Moral Knowledge student textbooks in 5th, 6th, 7th and 8th grades.

In the study, qualitative research method was preferred and all the literary and informative texts of Turkish, Science and Technology, Social Studies and Religious Culture and Moral Knowledge student textbooks in 5th, 6th, 7th and 8th grades were examined by using the content analysis method. Rights to “protection of youths” and “leading youths to sports” were determined as the main categories in the study. Protection of youths, one of these main categories, was also divided into three sub-categories as “training of youths to be a good citizen”, “protection of youths against bad habits” and “protection of youths against tending to crime”. The analysis of the data was carried out by calculating frequencies, percentages and intensity scores.

As a result, it was observed that explanations and issues about the rights to “protection of youths and leading youths to sports” are included more in Social Studies textbooks when compared to other textbooks. It was found out that in all the textbooks; explanations and issues about “protection of youths” main category are included more than explanations and issues about “leading youths to sports” main category. In addition, it was observed that in all the textbooks the sub-categories of “protection of youths against bad habits” and “protection of youths against tending to crime” were given less places when compared with “training of youths to be a good citizen” sub-category. “Training of youths to be a good citizen” sub-category is included more in Social Studies textbooks when compared to other textbooks.

Student textbooks are prepared within the framework developed curriculum in a particular field. Therefore, an achievement don't take part in the curriculum of the course, also won't appear in the textbooks of the course as content or an activity. Accordingly it could be said that the curriculums of Turkish, Science and Technology, Social Studies and Religious Culture and Moral Knowledge courses in 5th, 6th, 7th and 8th grades should be enriched with achievements to raise students' awareness about rights to “protection of youths” and “leading youths to sports”. At this point, these textbooks should be reorganized according to these achievements.

Profesyonel Aktörlerin Uzmanlıkları: Son Araştırmalar Üzerine Bir Eleştiri⁴

The Expertise of Professional Actors: A review of recent research

Şerife Şahin BAYRAM

Öğrt. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Birleşik Üstün Yeteneklilik Çalışmaları yüksek lisans öğrencisi. E-mail: serifesahins@gmail.com

Özet

Bu eleştiri yazısında profesyonel aktörlerin zihinsel süreçlerini konu alan son araştırmalar özellenmektedir. Birbirine yakınsayan kanıtlar sunmuş çeşitli paradigmlar kullanan bazı çalışmalar, aktörlerin işlerine, oyun metni oynadıkları karakterler için ne yapmaları gerektiğini söylese bile, “gerçeği oynayarak saygı gösterdiklerini gösteriyor (örn. bir kişiyi tehdit etme, birisini aşağılama, rencide etme, v.b). Kazanım süreci iki ayrı aşamada gerçekleşiyor. Birincisi, aktörler, yoğun analiz edilen bir prosedürle, karakterlerin niyetlerini altında yatanları çıkarmaya çalışırlar; çünkü çok iyi yazılmış senaryolarda bile karakterlerin niyetleri çok nadiren belirgin veya açıktır. Bu derin süreç perspektif alma, problem çözme, detaylandırma, sebep belirleme, ayırt edicilik ve sürekli tekrar etme gibi öğrenme faktörleri içerir. Analitik safhayı takip edersek, aktörler rollerini, yazarların “aktif deneyimleme” dedikleri bir yaklaşımla prova ederler ve oynarlar. “Aktif deneyimleme” tüm gerçek insan ilişkilerinin doğasında olan bilişsel-duygusal-motor süreçleri içerir. Ayrıca, bu makale de aktörlerin sahne duygularının özel olarak incelenmesi, aktörlerin fiziksel hareketlerinin performansına olan katkılarını ve muhakemelerinin anlaşılması için profesyonel oyunculuğun belirli yönleri gözden geçiriliyor.

Abstract

This review summarizes recent research into the mental processes of professional actors. A number of studies employing various paradigms have provided converging evidence that actors regard their jobs as doing “for real” whatever the playscript calls upon the character to do (e.g. threatening someone, □ attering someone, ridiculing someone, etc.). The role acquisition process appears to take place in two distinct stages. First, the actors extract from the script the underlying intentions of the characters, a procedure that often calls for extensive analysis, because the intentions in well-written plays are rarely explicit or obvious. The deep processing involved calls upon such learning factors as perspective taking, problem solving, elaboration, causal attribution, distinctiveness, and overlearning. Following the analytical phase, actors rehearse and perform their roles by using an approach the authors call “active experiencing” which involves activation of those cognitive-emotive-motor processes inherent in all genuine human transactions. This article also reviews studies that speci. cally examined the nature of actors’ on-stage emotions, the contributions of actors’ physical movements to performance, and certain aspects of professional acting expertise that may lead the way to increased understanding of human cognition.

GİRİŞ

Yıllar içinde, araştırmacılar satranç oyuncuları, uzun mesafe koşucuları, müzisyenler, dansçılar, hızlı zihinsel hesaplayıcılar ve pilotlar gibi geniş bir alanda, alanında çok yetenekli uzmanların uzmanlıklarını incelemişlerdir (örn. Charness vd., 1996; Ericsson, 1998; Ericsson & Kintsch, 1995; Krampe & Ericsson, 1996; Solso & Dallop, 1995; Staszewski, 1988; Tsang & Voss, 1996).

Uzmanların incelemesinden, tartışılan uygulamanın rolü olarak görünen performansa içsel yetenek sorusu ve kazanmak için ne kadar zaman harcadığının belirlenmesidir (örn. Ericsson & Charness, 1994; Ericsson & Lehmann, 1996; Sloboda, 1996; Sternberg, 1996). Böyle bir araştırmanın süregelen açılımı ile profesyonel oyunculuk uzmanlığının doğasını anlama konusunun çok az incelenmesi oldukça şaşırtıcıdır. Aktörler rutin olarak kısa prova periyotlarının derinliklerinde çok fazla konuyu öğrenirler ve bunları profesyonel performans baskısı altında kusursuz bir şekilde ortaya çıkarırlar. Herhangi bir aktöre ona en çok sorulan sorunun ne olduğunu sorun. Cevap neredeyse her zaman “tüm bu yöntemleri nasıl öğreniyorsun” şeklindedir. Oysaki, son derece tecrübeli profesyonel aktörlere göre, ezberleme hiçbir zaman oyunculuğun özü olarak düşünülmemiştir. O zaman aktör uzmanlığının özü nedir? Bu öz deneysel olarak saptanabilir mi yoksa araştırmacılar aktörlerin içgözlemsel raporlarına mı güvenmelidirler?

Görünen şu ki; çok az sayıda araştırmacı bu başlığı sistematik olarak incelemişlerdir. Aktörlerin bazı özel yetenekleri araştırmacıları uzmanlık ile ilgili olmayan meselelere bakmaya yönlendirdiği için, bir takım deneyler onlara faydalı olmuştur. Örneğin, Futterman ve diğerleri (1992) aktörler istenildiğinde “duygu” üretebildikleri için aktörleri deneysel katılımcılar olarak kullanarak, duygunun bağımsızlık sistemi üzerine olan etkilerini ortaya çıkarmışlardır. Araştırmacılar aktörlerin hayal ettikleri duygusal deneyimlerinin kanın kimyası üzerinde gözlemlenebilir etkileri olduğunu bulmuşlardır. Ekman ve meslektaşları (örn. Ekman ve diğerleri, 1983), yüz ifadeleri ve insan duyguları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarabilmek için, olası bir hataya düşmemek için aktörler yüzlerini kısıtlı tutarken utanmadıkları için onlarla çalışmışlardır. Bulgular yönergelerin hangi duyguların

⁴ Noice, T. & Noice, H. (2002). The Expertise of Professional Actors: A review of recent research, High Ability Studies, 13:1, 7-19, çalışmasının çevirisidir.

hedef alındığının açıklanmasından kaçınmak için dizayn edilmiş olmalarına rağmen, aktörler belirli duygu karakterlerinde yüz ifadelerinde oynama yaptıklarında, özellikle bu duygulara karşı fizyolojik uyarılma üretilmiştir. Bir başka çalışmada (Oliver & Ericsson, 1986), rol tam olarak öğrenildikten ve repertuvarda profesyonel olarak oynandıktan sonra, rolün erişilebilirliği ve çeşitli parçalarının hatırlama hızının araştırılması için profesyonel aktörler kullanıldı. Bu çalışma, kazanımın rolü sorusunu ele almamakta, fakat oyunun herhangi bir parçasından özel kısımlara direkt erişilebilirliğin, minimum düzeyde (bir ya da iki) tartışma ile etkileyici kanıtını gözler önüne sunmuştur. Intons-Peterson ve Smyth (1987) yaptıkları bir araştırmada öğrenme stratejilerinin bazı özelliklerini incelemişlerdir. Çalışmalarında, profesyonel olmayan tiyatro bölümleri tarafından iyi ezberci olarak tanımlanan öğrenci aktörlerle sürdürmüşlerdir. Bu araştırmacılar, oyuncu olan ve olmayan öğrencileri *yüksek sesle tekrar ederek öğrenme* bakımından karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, mekanik talimatlar doğru üsluba daha dikkat etmeye teşvik edici olduğu ortaya çıkmıştır. Konuların birçoğu kullanılan dilbilgisi kurallarına uygun birimlerin başlangıcında bir modeli takip eder gibi görünmüştür. Bunun sonucunda öğrenci aktörler, optimum aralıkları bulmaya çalışarak, prova zamanlarını dikkatli bir şekilde bölüştürmüşlerdir.

Tony ve Helga Noice ise özellikle profesyonel oyunculuk uzmanlığının doğasını araştırmak için dizayn edilmiş 12 yıllık bir zaman sürecinde bir dizi deney gerçekleştirmişlerdir (örn. Noice & Noice, 1997a). Bir literatür taramasında, bu araştırma bilişsel psikoloji perspektifinden bu başlığa yaklaşan tek geniş çaplı araştırmadır. Bu alana yöneltilen en kapsamlı soru, sadece aslına uygun kelimeler ve hareketler değil ayrıca karakterlerin özel düşünce ve hislerini canlandırırken, aktörlere kendi rollerini verimli bir şekilde kazanmaları ve bunları gerçek zamanlı oynayabilmeleri için ne tür bir uzmanlık öğrenim stratejisine izin verildiği sorusudur (Noice, 1992). Son araştırmalar, aktörlerle deneylerden elde edilen bilginin toplum faydası sağlaması için kullanılmasına adanmıştır (örn. Noice & Noice, 1997b). Son olarak, bu araştırma programı, aktörlerin süreçlerinin hangi özelliklerinin mevcut insan düşüncesi ve hafızası ile ilgili teorik açıklamalara ışık tuttuğundan bahsederek, bilişselliğin doğasını sorgulamaya itmiştir (örn. Noice & Noice, gazetedeki; Noice vd., 2000).

OYUNCULUK UZMANLIĞININ DOĞASINI KARAKTERİZE ETMEK

Bu pilot çalışmanın bir parçası olarak, Noice (1992) değişik yaş, geçmiş ve eğitimlere sahip dokuz profesyonel aktörün kendi bildirimlerinin yer aldığı raporları toplamıştır. Bu aktörlere kaset bandı verilmiş ve rollerine nasıl çalıştıklarını detaylı bir şekilde tarif etmeleri istenmiştir. Talep özelliklerinden kaçınmak için, başka bilgi verilmemiştir. Bu raporlar kategorilere ayrılmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlar tüm katılan aktörlerin, ezberlemeye yönelik herhangi bir düşünce verilmeden önce, kullanılan ifadenin arkasında yatan düşüncüyü anlamaya çalıştıklarını vurgulamaktadır. Buna sebep olarak karakterlerin kullandıkları kelimeler ve ifade ettikleri düşünceler gösterilmiştir. Aktörlerden birisi süreci şu şekilde özetlemiştir:

Bir tiyatrodada yaptıklarımızı tersten yaparız. Senaryoyu alırız ve... inceleme sürecinin sonunda: Çizgilerimiz belirlidir. Günlük hayatta, bir uyarın vardır ve bunun sonucunda kelimelere dönüşen düşünceler oluşur. Senaryoyu ilk okumayı bitirdiğimde söyleyeceğim kelimelere sahip olurum. Böylece geri dönmem ve o kelimeleri söyleten düşüncenin ne olduğunu bulmam gerekir. Ve daha önemlisi, bu kelimeleri oluşturan düşüncüyü oluşturan şey nedir ve genellikle bu duygusal bir şeyin türü olabilir. Bu düşünce için sebep nedir? Düşünürken her zaman izlediğim yol budur (Noice, 1992, pp. 420–421).

Bu tarz açıklamaların şaşırtıcı yanı, bunların yine de aktörlerin kendi muhakemelerini yansıtmastır. Bu bilgi türü, insanlar kendi içsel süreçlerini anlatırken insanların çoğunlukla hatalı olmaları sebebiyle bir şekilde şüphe uyandırıcıdır. Bununla birlikte, öz-raporlar ileriki zamanlarda daha titiz teknikler kullanılarak daha detaylı bir şekilde araştırılabilecek bir takım alanları ayırmada yardımcı olmuştur.

Ericsson ve Simon'un (1993) işlem analizleri (protocol analiz) *veri olarak sözel raporlar* kitabında yer alan bu tekniklerden birisine öncülük etmiştir. Yazarlar prosedür ile ilgili olan bilgi ile diğer bilgi türlerini ayırmaktadır. Önceki durumda, eğer katılımcı bir göreve katıldıysa (veya yeni katılmışsa), o zaman “yüksek sesli düşünme” oldukça yüksek dereceli bir hassasiyetle süreci ele almaktadır. Bu yüzden, eş zamanlı ve geçmişe dönük olmak üzere avantajları ve dezavantajları olan iki tür sözel protokol vardır. Eş zamanlı jenerasyon katılımcı için neredeyse tüm bilgiyi ele almaktadır, çünkü oyuncu her bir düşüncüyü ortaya çıkar çıkmaz dile getirmektedir. Bununla birlikte, “yaparken konuşmak” özelliği, belirli koşullarda, ikincil bir eleman sunarak kendi sürecini bozmaktadır. Öte yandan, görevden hemen sonra oluşturulan protokoller, görevin olağan bir biçimde yerine getirilmesine izin verilmesine rağmen, bazı ara düşünceleri unutturmaya sebebiyet verebilmektedir.

Sözel protokollerin süreçte kullanılması şüpheciliğe maruz kalır (Örneğin; Nisbett & Wilson, 1979). Fakat, bu tarz şüphecilik, onları anlama çalışmasındaki işe yararlılıkları, protokollerin otomatikleşmiş kavrayış veya dil mekanizmalarını tamamen ele alamaması çevresinde toplanmıştır. Uzmanlar tarafından sözel

protokollerin, prosedürlerin rutin olarak ele alınan detaylarını açıklamak için kullanılırken bu tarz bir ihtilafın varlığından söz edilmemektedir.

Eş zamanlı'ya karşı geçmişe dönük protokollerin avantajlarının karşılaştırılması meselesinden kaçınmak için, her iki protokol bazı araştırmalarda (Noice, 1991, 1992; Noice & Noice, 1993, 1994, 1996) yapılmıştır. 90'dan fazla katılımcı kullanarak yapılan araştırmada, bu çalışmaların altında yatan görevler bir seçmeye veya oyuna hazırlanmaları için bir sahne verilen aktörlerden oluşmaktaydı. Aktörler hazırlanma safhasında ortaya çıkan tüm düşünceleri şimdiye ait veya geçmişe dönük olarak, sözel bir biçimde ifade ederek sahneye çalıştılar. Bu düşünceler bir dizi yazılım serisine bağlı kalınarak dökümü ve analizi yapıldı. Böylece, deneyi yapanlar bu prosedürlerin ve önceliklerin katılımcıların büyük çoğunluğunda ortak olduğunu saptayabildiler. Nerdeyse tüm durumlarda, aktörlerin öncelikli endişeleri, belirlenen karakterlere karşı diğer karakterlerin gerçek niyetlerinin gerçek metinlerinden çıkarmak gibi görünmüştür. Birçok iyi yazılmış oyunlarda göze çarpmayan incelikler ve dolaylı anlatım olduğundan, bu düşünceler, aktör tarafından anlaşılabilir altında yatan nedenden ziyade, nadiren kelimelerin gerçek anlamları ile ilgilenmiştir. Örneğin, bir karakter "Storey'e güvenebilirsin, eminim" dediğinde, aktör, "onu sakinleştirmeye çalışıyorum" diye düşünür, ve bir karakter "O hep senin hakkında konuşur" dediğinde, aktör "Onu övüyorum" diye düşünür. Birçok durumda, aktör açığa vurulmamış gerçek olmayan düşünceleri destekler (Örn. Karakter "Sence Monica onu seviyor mu?" dediğinde, aktör "Bana düşünmediğini söyle" şeklinde düşünür).

Karşılaştırarak analiz edebilmek amacıyla, aynı sahnelere eşit sayıda deneyimsiz/ acemi oyuncu yerleştirilmiştir. Acemilerin sözlü ifadelerinin ezici çoğunluğu karakterlerin niyetlerinden veya dramatik durumlarından endişe etmemiştir. "Bu deney daha ne kadar sürecek" veya "Bu oda çok sıcak oldu" gibi yazının doğası ile ilgilenmişlerdi. Acemiler içerikle ilgilendiklerinde, "İşler sarpa sarıyor" gibi yorumlar yaparak sahneye dışardan bakar gibi görünmüşlerdir.

Bu çalışmaların hepsinden çıkan genel resim, aktörlerin tipik olarak rollerine iki-evreli süreci gerçekleştirerek hazırlandıklarıdır. İlk (analitik) evre karakterlerin niyetlerini saptamak için senaryoyu derinlemesine incelemeyi içermektedir. İkinci (prova/ oyun) evre araştırmacıların (Noice & Noice, 1997b) "aktif deneyimleme" dedikleri evredir. Bu karakter ne yaparsa onu yapmayı gerektirmektedir. Örneğin, eğer şartlar A karakterine B karakterine yalvartıyorsa, böylelikle A aktörü B aktörüne yalvarmaktadır. Şu vurgulanmalıdır ki, A karakterini oynayan aktör yalvaran biri gibi bakan ve ses çıkaran biri gibi olmayı denemez; ya da basit bir şekilde gerçekten diğer aktöre yalvarabilir. Bu gerçekçi oynamanın sonucu olarak, aktif deneyimlenme bütünüyle bilişsel olamaz, fakat zorunlu olarak herhangi bir insan ilişkisinin doğasında bulunabilen bilişsel-duygusal-motor süreç tiplerini içermektedir.

ANALİTİK AŞAMA

1980'lerin sonlarından 1990'ların ortalarına kadar, araştırma ilk olarak bu iki aşamalı sürecin ilk yarısına bağlı kalmıştır. İlk deneyler, aktörlerin öğrenme stratejilerinin doğasının ön saptaması ve bunların yararlılıkları için son kanıt sunulması ile hem sözel protokol analizi hem de geleneksel deneysel metotlar kullanılarak yapılmıştır. Örneğin, Noice (1991) profesyonel aktörlerin aynı metni aynı koşullarda çalışırken acemilere göre üç kat daha fazla açıklayıcı detay ürettiklerini bulmuştur. Noice (1993) profesyonel aktörlerin, acemi aktörler kendi tekrar stratejilerini kullanarak %19'unu hatırlamalarına kıyasla, altı sayfalık dramatik bir sahnenin %59'unu kendi doğal öğrenme stratejilerini kullanarak hatırladıklarını saptamıştır. Bu sonuç hafızası çok iyi olan aktörlere itibar sağlayabilir, fakat birisinin çıkıp öğrencilerin sınıf içi tipik öğrenme görevlerine dahil olduklarında onlarla aynı düzeyde ezberciler olduklarını gösterdiği bir deney yaparsa, bu açıklamada şüphe yaratabilir (Noice, 1991).

Önceki çalışmalar boyunca, aktörler sıklıkla kendilerinin "vurguları bulmak (findings the beats)" diye isimlendirdikleri bir şemadan bahsetmişlerdir (Bir vurgu, senaryonun hedef yönelimli en küçük birimidir. Örneğin aktör, diyalogun ilk dört satırı için, karakterin birisini sorguladığını ve sonraki iki satır için karakterin aynı kişiyi tehdit ettiğini saptarsa, diyalogun bu altı satırı sahnenin ilk iki vurgusunu oluşturur.) Senaryoyu bu şekilde vurgulara ayırmanın avantajlarını araştırmak için bir çalışma geliştirilmiştir. Nitel çözümlenmeler, acemilere kıyasla, aktörler daha kısa ve daha özel durumlarla ilgili vurgular oluşturduklarını göstermiştir. Nicel ölçüler ise bu vurgu bölünme süreci aktörlerin (%45) acemilere göre (%25) sahneyi gözle görülür bir şekilde daha fazla hatırlamaları ile sonuçlandırdır.

Önceki deneylerin en ilginç bulgusu aktörler (bunlardan herhangi birinin psikoloji alanında özellikli bir eğitimi yoktu) bilişsel araştırmacılar tarafından tanımlanmış kolaylaştırıcı geri çağırma olarak adlandırılan öğrenim ilkesinin neredeyse hepsini farkında olmadan yine de kullanmalarıdır. Bu ilkeler: Gelişme bölümü (Anderson & Reder, 1979), süreci derinleştirme (Craik & Lockhart, 1972) ayredicilik (Mantyla, 1986), nedensel özellik (Fletcher & Bloom, 1988; van den Broek, 1990), perspektif alma (örn. Anderson & Pichert, 1978),

uzmanlaşma (Driskell vd., 1992) olarak sınıflandırılabilir. Fakat, bu öğrenme faktörlerin yararlığını araştıran daha önceki deneyler sıklıkla deney grubunun “sadece okuma” kontrol gruplarına karşı hatırlama performanslarını karşılaştırmışlardır. Tipik bir deneyde olduğu gibi, kontrol grubu açıklama için olan materyalleri okumuşlar, deneysel grupta uygun manipülasyon yapılmıştır (örn. kendilerine verilen bölümü özel olarak belirtilen bir perspektifle, örneğin muhalif bir bakış açısıyla okumaları söylendi). Bağımlı değişken, sürpriz bir hatırlama görevinde her iki grubun hatırlama miktarıdır. Bu yüzden, hatırlama genel olarak aynı metni ezberlemeleri istenilen kontrol grupları ile karşılaştırılmamıştır. Bununla birlikte, aktörlü deneylerde, aktörlere ezberlemeleri söylenmiş, sadece analiz etmek için, buna rağmen onlar aynı metni kasıtlı olarak ezberleyen kontrol gruplarına göre daha fazla materyal hatırladıkları saptanmıştır (Örn. Noice & Noice, 1997a).

Acemiler ve aktörler arasında ortaya çıkan bir diğer fark ise benzer öğretim ilkeleri uygulanması rağmen, aktörlerin metinde daha çok kelime hatırlamalarıdır. Fakat öğrencilerin geneli genellikle materyal’in özünü hatırlamıştır. Neden aktörler ile uygulama yapıldığında bir metnin sadece ana fikirlerini hatırlatma üreten bir strateji harfi harfine öğrenimle sonuçlanır? Protokoller aktörlerin, yorumlamada ipuçları elde etmek için senaryonun tam kelimesine büyük ölçüde katıldıklarını önerdiler. Örneğin, bir aktör *The front page* (Hecht & McArthur, 1949) eserinde belediye başkanını rapor etmiştir. Belediye başkanı muhabirle karşılaşınca: “Beni rahatsız etme şuan, lütfen.” Aktör “ musallat olma (pester)” kelimesinin kullanımından belediye başkanının muhabiri can sıkıcı bir çocuk olarak düşündüğünü anlamını çıkarmıştır. Çünkü, bu kelime genel olarak çocuklar için kullanılmaktadır. Bu ayrıntı gerçekten, “musallat olma” kelimesini daha ezberlenebilir yapmıştır. Aktör tam olarak “musallat olma” kelimesine özellikle katıldığı için kazara da olsa eş anlamlı yedek bir kelime kullanmamış ve o karakterin neden bu özel kelimeyi kullandığıyla ilgili bir neden göstermiştir. Ayrıca, muhabiri yabancılaştırmak istemeyen belediye başkanı, “lütfen” kelimesini ekleyerek durumu yumuşatmıştır. Ek olarak, egoist belediye başkanı “ Beni rahatsız etme şuan, lütfen.” satırını daha fazla tekrarını güvence altına alarak, kendi yansımından memnun olmuştur. Öyle görünüyor ki, kelime kelimesine söylemede bu tür bir ekstra dikkat, sadece özün hatırlanmasında normal olarak sonuçlanan bir öğrenim stratejisi ile harfi harfine aynı sonuçlar doğurmaktadır (Noice & Noice, 1997a).

Bir çalışmada, profesyonel aktörlerin analitik yaklaşımı iyi bilinen profesyonel bir mnemonist (üstün hafıza teknikleri kullanabilen kimse) Harry Lorayne (Noice & Noice, 1996) ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, mnemonist’in görselleştirme ve ilişkilendirme önceliklendirdiğini göstermiştir. Örneğin Fransızca *pamplemousse* (*greyfurt*) kelimesini hatırlamak için, Lorayne bir amerikan geyiği (*moose*) üzerinde sarı geniş kabarcıklar (*pimple*) hayal etmiştir. Greyfurt’un kabarcıklarını görselleştirerek ve onları bir geyikle ilişkilendirerek, tuhaf görümlü Fransızca *pamplemousse* (*greyfurt*) kelimesinin daha ezberlenebilir olabilmekte olduğunu göstermiştir (Lorayne, 1985).

Lorayne’in çalışması iyi bilindiği için, aktör raporlarının neden çok az kullanıldığı merak konusudur. Bu sorgusuz olarak çok etkilidir. Bir saatlik tek bir gösterimde, Lorayne tümünde görselleştirme ve ilişkilendirme kullanarak, tüm dinleyicilerin (çoğu zaman sayıları yüzü aşan) isimlerini, bir izleyici tarafından karıştırılmış bir destedeki 52 kartın tam sırasını, bir dinleyici tarafından rasgele söylenen 50’nin üzerindeki eşyayı, Time ve Newsweek gibi o günün dergisinin herhangi bir sayfasındaki tüm noktaların ayrıntılarını olağan bir şekilde öğrenmiştir. Olası bir açıklama, teferruat niteliğindeki bir resmin kullanımının (Örn: Clark adındaki bir karakterin ismini hatırlayabilmek için bir saat görselleştirmek), doğru bir hatırlama bakımından ne kadar etkili olduğuna bakılmaksızın, aktörün piyes yazarı tarafından Clark isimli karaktere olan ilişkisine olan duyarlılığının azaltmış olmasıdır. Bu belki de neden çok az sayıda aktörün anımsatıcı stratejilere aşırı derecede güvendiğinin göstergesi olabilir. Anektodal kayıtlar, aktörler onların öğrenme stratejileri genelde alıkoymalarına izin vermediği için kelimelerin zekice bir kombinasyonunu buldukları zaman geleneksel hatırlatmaları kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Mel Brooks ve Anne Bancroft, *To be or not to be* filmlerindeki Polonya şarkılarını öğrenebilmek için Lorayne’nin metotlarını kullanmışlardır (Lorayne, 1988). Fakat bu alışılmışın dışında bir görevdir. Aktörlerin yaşayan bir karakteri her performansta yeniden yaratmak olan gerçek işlerini yapmak için, karakterin neden bu özel kelimeleri kullandığını inceleyerek, materyali derin bir seviyede işlemek zorundadırlar. Karakterlerin etkileşimleri sırasındaki tanıma planı sürecinin ayrıca rolün akılda tutulmasına yol açtığı defalarca saptanmıştır (örn. Noice, 1993). Bu yüzden doğru kelimeleri, esas materyalin doğası gereği olağandışı bir durum gerektirmedikçe, ek bir strateji ile öğrenmek gereksiz fazlalık gibi görünmektedir.

AKTİF DENEYİMLEME

Aktörün doğal ortaya çıkmış öğrenme yönteminin etkinliğinden yararlanarak, Noice ve Noice genel bir lisans topluluğunun bu yöntemdeki yönergelerden yararlanıp yararlanmadığını incelemiştir. Bu amaçla, giriş seviyesi psikoloji sınıfından gönüllülere çağdaş oyunlardan kısa bir sahne gösterilmiştir (Noice & Noice, 1997b). Öğrencilere aktörler tarafından yapılan analitik süreçler öğretilmiştir. Kontrol grubu kasıtlı olarak benzer materyali ezberlemeleri yönünde eğitim sunulmuştur. Beklenenin aksine, sonuçlar kontrol grubunun deney grubuna göre

daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, aktörlerde görülen gelişmiş akılda tutmanın, onların değişmez fizyolojik analitik yöntemlerinin yansımından daha çok yılların tecrübesinin bir ürünü olduğunu göstermiştir.

Bu sonucu kontrol etmek için, bir diğer acemi öğrenci grubu incelemeye alınmıştır. Bu kez, bu öğrenciler aktörlerin iki aşamalı süreçlerinin ikisi için de eğitilmişlerdir. Öğrenciler metnin altında yatan niyetlerden haberdar edilmişler, sonra tüm iletişim kanallarını kullanarak aktif bir biçimde prova etmeleri yönünde çalışmalar yaptırılmıştır. Söz konusu bilişsel-duygusal-fizyolojik süreçler eklendiğinde, öğrencilerin metni belirgin bir şekilde hatırlamaları kasıtlı ezberleme kontrolünü geçmiştir.

Son araştırmalarda aktif deneyimleme ilkesi daha detaylı incelenmiştir. Örneğin, bu ilkenin aktör olmayanlarda tüm materyal tiplerinde –en basit açıklayıcı talimatlardan (yumurta kaynatma veya kelime işleme programı kullanma) hayli duygusal hikayelere (bir kampüsteki tecavüz gibi)– akılda tutmayı artırdığı gösterilmiştir (Noice & Noice, 1997b, 2000). Fakat, daha yoğun duygusallık, daha yüksek etkiyi doğurmaktadır. Daha dikkat çekici olarak görünen materyalin duygusallığının kendisi değil, metni işleyen katılımcının duygusal katılımı olduğudur. Bu bulgu benzer hikâyenin iki versiyonu hazırlanarak test edilmiştir. Kontrol grubu tarafından birbirleriyle eşit ilgisi olarak değerlendirilmiş iki metin, ancak bir tanesi ilk ağızdan diğeri ise üçüncü kişi ağzından yazıldığında birbirinden ayırt edilebilmiştir. Bu yüzden bazı katılımcılar eğer kendilerine yakın olan ve tehlike içindeki kişiyi direkt olarak uyarıyorlarsa hikâyeyi okumuşlar (ilk ağız anlatıcılar) ve diğerleri bir arkadaşına anlatılan heyecanlı haber hikâyeleri ile ilişkili iseler okumuşlardır (üçüncü kişi anlatıcı). Sonuçlar, ilk ağızdan hikâyenin anlatıldığı gruplar belirgin bir şekilde hikâyenin daha fazlasının hatırladığını göstermiştir. Bu aktörün, hikâyede tarif edilen olayların duygusallığı ve içsel ilgisinden ziyade kolaylaştırılmış hatırlama olarak adlandırdıkları olayın duygusallığı içermesine bağlı olduğunu göstermiştir (Noice & Noice, 2000; Noice *vd.*, 2001).

DUYGU SORUSU

Susana Bloch isimli nörolog, aktörlerin duygusal ve fizyolojik süreçlerini incelemiştir (Bloch, 1989; Bloch *vd.*, 1991; Bloch *vd.*, 1987). Bir çalışmada, Bloch ve arkadaşları, aktörlerin, altı farklı duyguya yol açan nefes alma aralıklarını kopyalayarak, bazı duyguları tecrübe edebileceklerini göstermiştir. Bloch kendi işlemlerinin yararlılık kanıtını üç farklı ölçütle göstermiştir. Bunlar, fizyolojik uyarılma, öz-değerlendirme ve bağımsız gözlemciler tarafından doğrulanmadır (Lemeignan *vd.*, 1992).

Bir grup araştırmacı (birçoğu Rus araştırmacılar) aktörlerin ve oyunculuk okuyan öğrencilerin duygularını ölçebilmek için bilimsel araçlar kullanmışlardır. Bu bilimsel araçlar, katılımcıların çeşitli duygusal istekleri hayal ettiklerinde ortaya çıkan galvanik (elektriksel) deri tepkisi, kalp atışı, solunum, kanın kimyasal yapısı gibi yöntemlerdir (Örneğin; Kochnev, 1990; Kolchin, 1986, akt. Kochnev, 1990). Bu tip bir araştırmanın ilginç yanı, aktörlerin sahneden sergiledikleri gerçek uzmanlığı nadiren yansıtma şeklindedir. Genel olarak Noice ve Noice'nin araştırma programı, aktörlerin tamamen farklı durumlarda duyguları hakkında nispeten daha az endişe duyduklarını göstermiştir. Bu katılımcılar, kendi işlerine, dramatik bir durum içindeki karakter ne yapıyorsa (tehdit etme, tatlı sözlerle kandırma, teskin etme gibi) kendilerinin de aynı şeyi yapması gerektiği olarak bakıyor göründüler. Bu çalışma, bilişsel, duygusal ve fizyolojik tecrübelerin kompleks bir karışımı olmasına sebebiyet verme eğilimi gösteriyor. Aktörler bu olayın olduğunu farkında olmalarına rağmen, o andaki etki durumlarını bastırıp dikkatlerini başka yöne yönlendirmekten ziyade tüm bu olayların içinde bulunmaya devam ederek, “o anın içinde” kalmaya gayret ederek bunu göstermişlerdir (Örneğin. Noice & Noice, 1996).

Konijn (1991) karakterler tarafından yaşanabilecek tecrübelerin aktörler tarafından hangi ölçüde tecrübe edilebileceğini araştırmıştır. Konjin, Alman ve Fransız profesyonel sahne aktörlerine anket göndermiş ve geri dönen 114 anketi analiz etmiştir. Aktörlerden, sahnede bir karakteri oynarken içine girdikleri çeşitli duyguların ölçüsü oranını hem aktör hem de karakter olarak değerlendirmelerini istemiştir. Konjin bazı deneklerin prova sırasında karakterin gerçek duygusunu yansıttıklarını, fakat izleyiciye karşı oynama görevi verildiğine, profesyonel performanslarındaki duygularına içsel heyecanın karıştığını bildirdiklerini saptamıştır. Bu bulgu, önemli eleştirmenlerin ve profesyonellerin izleyiciler arasında bulunduğu bir veya iki açılış gecesinde oynayan birçok aktörün yaşadığı ortak bir deneyimle tutarlılık göstermiştir. Bununla birlikte, birçok aktör bu durumun çok kısa bir süre var olduğunu ve aylarca veya senelerce aynı rolü oynamaktan sıkılmış veya eskimiş olma problemlerine karşı vakit geçirmeden savaşmaları gerektiğini bildirmişlerdir. Buna karşı, aktörler performanslarını koruyabilmek ve doğal (spontan) olması için stratejiler geliştirmektedirler. Tanınmış sahne yıldızı Peter Barkworth (1986), içinde hiç yazılmamış bir oyunu ve kendisinin o oyunu doğaçlayarak oynadığını hayal etmenin de olduğu bir takım stratejileri göz önünde bulundurmıştır. Birçok aktör canlılıklarını korumak için uyguladıkları kendi yaklaşımlarını tarif etmişlerdir. Uta Hagen'e (1991) göre bir aktör bir dramatik sahnenin gerçekten her an içinde ise performansları da daha yüksek olacaktır. Çünkü, aktörler mecburen her akşam farklı kişiler olmaktadır. Bu olgu, birisinin başka birine karşı yalvarmak gibi bir oyunda oynadığında, her defasında göze çarpmayacak bir biçimde

farklı olacaktır. Çünkü, aktörün son performansından sonraki 24 saat süresince bir yaşamı vardır. Buradan hareketle, eğer bir aktör gerçekten “işin gerçekliği”ne dahil olursa, tüm performansların kendine özgün ve canlı olmasıyla sonuçlanan, tüm sahne etkileşimlerinde özgün bir anlayış olacaktır (Meisner & Longwell, 1987).

Bu noktada bir konunun açığa kavuşturulması gerekmektedir. Bu makale profesyonel aktörlerin eğitimlerine değil uzmanlıklarını incelemektedir. Süreçlerin protokol analizi ve deneysel araştırma sonuçları, aktörlerin tiyatro eğitimi almış olanlar ile çok az ortak noktaları olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak, hepimiz, karakter ne yapıyorsa aynen onu yapma sürecin tam merkezinde olması gerektiği konusunda hem fikiriz. Bazıları, daha önce yaşadığı benzer durumu, bu deneyimi şimdiye getirmek için duygusal hafızayı kullanarak, bu sürece hazırlanabilirler. Diğerleri bunlara rağmen kendi hayatlarında meydana gelebilecek benzer (tamamen hayali) bir olayın hayalini kurarlar ve biraz formal eğitimi olan bu diğerleri, “gerçek oynama” işine “bu aktörün işidir, sadece yap” diyerek kendilerini oyuna verdiklerini iddia edebilirler.

Bu etkileyici bir soruyu gündeme getirmektedir. Bir başka sonuçta, “Hazırlanma sürecinin birisinin diğerine göre daha mı üstün olduğudur? İyi bir sahnelemeyi bir takım katı standartlara göre yargılamak mümkün müdür? Bu çalışma uzman oyuncuların incelemesi ve bilişsel literatürle sınırlandırılmıştır. Yazarların bildiği kadarıyla, şimdiye kadar “oyunculuk kalitesi” ile ilgili deneysel bir çalışma yürütülmemiştir. Gerçekten, bilişsel alan çalışanları, herhangi bir alandaki gerçek uzmanlığı belirleyen faktörler üzerinde tam bir uzlaşma içinde değildir. Bu uzmanlık alanındaki en etkili araştırmacılar olan Ericsson ve arkadaşları, doğru antrenman ve planlanmış egzersiz uzmanlık performansına götüren kritik elemanlar olduğunu öne sürdüler ve eğer kalıtsal etkiler var ise bu etkilerin motivasyonel faktörlerden etkilendiğini iddia etmektedirler (Örneğin, Ericsson *vd.*, 1993; Krampe & Ericsson, 1996). Diğer yandan, Sternberg (1996) şunu iddia etmiştir ki, egzersiz bakışı yaratıcı alanlardaki üstün başarıyı sayılmayı başlatmamaktadır.

Bize göre; egzersiz ve antrenman sıklığı çok yüksek seviyeli ustalık üretir, fakat bu hala ustalığın sanatçılığı ne kadar açıklayabildiği açık uçlu bir sorudur. Uzmanlık ile karıştırılan mükemmel oyunculuk bu makalede kişisel performansların zihinsel, fiziksel ve duygusal kaynakları ile tartışılmıştır. Marlon Brondo tiyatro sahnelerinde şöhret olduğu zaman, tiyatro sevenler onun yükselişinin hiç sonu olmayacağını düşünüyordular. Bu, onun o zamanlar halk arasında çok nadir şahit olunan görünür soğuk duygularını istenildiğinde gösterebilir olmasından kaynaklanmıştır.

Birisinin oyunculukta bu şekilde yükselmesi bilişsel araştırmacılar tarafından henüz incelenmemiştir. İnceleyen araştırmacılarında bir mayın tarlasına giriyor olmalarından kuşku duyuyoruz. Biz tiyatrodaki bir oyun sonrası yapılan toplantılara sıklıkla katılmaktayız. Gerçekten, bu toplantılarda çok bilgili yönetmenlerin, bir oyuncu ile o oyuncunun performansı hakkında şiddetli bir şekilde tartıştığına şahit olduk. Bunun bir sebebi muhtemelen tekrarlayan çalışmalar (sesin gücü ve aralığı çalışmaları gibi benzer çalışmalar) sonucu elde edilen fiziksel tekniklerin oyunculuk sürecinin kendisinde çok az bir rol oynamasıdır. Örneğin, Franz Liszt’den bazı parçaları çalabilen dünyadaki birkaç insandan biri olan bir piyanist, parmak kullanma yönteminin zorluğundan dolayı, en azından teknik bir açıdan, o kişinin olağanüstü olduğu konusunda hem fikirdir. Buna benzer birkaç objektif standart tiyatro performansı için gerçekten istisnadır. Bu makale, tam zamanlı profesyonel aktörler tarafından sahip olunan uzmanlığın doğasına atıfta bulunmuştur. Biz bir üst düzey profesyoneli diğerinden neyin üstün yaptığı sorusunun yakın zamanda çözüleceğini düşünmüyoruz (Daha geniş tartışma için, Noice & Noice, 1997a, pp. xiii–xvii.).

UZMANLIĞI GERÇEKLEŞTİRMEYEN BİLİŞSEL TEORİYE

Bazı araştırmalarda, uzmanlığın kendisinden ziyade uzmanlığın altında yatan bilişsel mekanizmalar incelenmiştir (Örn.: Noice & Noice, 1999, baskıda; Noice *vd.*, 2000). Bir araştırma, oyunun son gösteriminden aylar sonra, aktörün o bölüm hakkındaki hareketleri ile beraberinde hareketleri ile oluşan diyalogu, aktörlerin bir yerde kaldığında konuştukları diyalogdan daha iyi hatırladıklarını göstermiştir (Noice & Noice, 1999; Noice *vd.*, 2000). Bu olgu, aktörlerin test sırasında tüm hareketleri kopyalayabilseler de kopyalayamasalar da doğrudur. Bu durum başlangıç ve sonuç arasındaki benzerliklerin sonuçlardan sorumlu olmadığını göstermiştir.

Diğer metin türlerindeki hareketlerin etkileri geniş ölçüde incelenmiş, bunların çoğu zaman öznel-uygulanmış görevlerle bağlantısı olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, “bardağı kaldır” gibi ifadeler, standart sözel öğrenim yönergeleri altında kazanıldığından daha çok gerçekçi oynandığı (gerçek veya hayali objelerle) daha iyi hatırlandığını vurgulamaktadır (örn. makale için, Cohen, 1989; Engelkamp & Zimmer, 1990). Bu deneylerin birçoğunda, öznel uygulamalı görevler avantajlı görülmüştür. Bu hareketlerin test sırasında tekrarlanması veya tekrarlanmamasına bakılmaksızın tiyatro senaryoları ile aynı sonucu ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, profesyonel aktörlerle (Noice & Noice, 1999; Noice *vd.*, 2000) yapılan deneylerde, hatırlanan materyaller sözel

materyallerle tam olarak aynı olmayan hareketlerle beraber ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Örneğin öznel uygulamalı deneylerin birinde, “kül tablasını hareket ettir” sözel ifadesini öğrenebilmek için, katılımcı kül tablasını tam olarak hareket ettirilmeli veya hayali bir tanesini hareket ettiriyormuş gibi yapması yönünde yönlendirilmelidir. Öte yandan, bir oyunda bir karakter kül tablasını “Tüm bu dağınıklık içinde nasıl yaşabiliyorsun?” diyerek hareket ettirebilir. Yine de kelimeler ve hareketler arasındaki doğru eşleştirmenin eksikliğine rağmen, sahnedeki aktörlerin hareketleri (genellikle karakterin bir amaca ulaşma seviyesindeki ifadeleri ile bağlantılı olan), öznel uygulama araştırmalarında yapılan doğru hareketler gibi sözel materyallere eşlik eden hatırlamayı artırır görünmektedir. Birçok öznel-uygulama deneyinde testlerin öğrenme evresinden kısa süre sonra yapılması göz önünde bulundurulduğunda, bu olgular, aktörlerle yapılan testlerde 5 aylık ertelemeler sonrasında bile doğru çıkmıştır. Ek olarak, öznel-uygulamalı test deneylerinde neredeyse her defasında kısa kişisel sözel ifadeler kullanılması göz önünde bulundurulduğunda, aktörler çok uzun birbirine bağlanmış söylemleri hatırlamışlardır. Birçok öznel-uygulamalı test araştırmacıları, hafıza yoklama etkinlikleri içerisindeki mizansen etkisinin açıklayıcı mekanizması olarak görülen motorsal bilgiye işaret etmişlerdir (Detaylı bilgi: Nilsson, 2000).

Uzun yıllardır, uzmanlık araştırması insan biliş teorileri zemininde önemli bir test etme aracı olmuştur. Gerçekten, “becerikli hafıza teorisi (skilled memory theory)” ve “uzun dönemli çalışan bellek (long term working memory)” (Ericsson & Kintsch, 1995) gibi kavramlar (Chase & Ericsson, 1982; Ericsson & Staszewski, 1989) sayı dizileri uzmanları, medikal uzmanlar, usta seviyesinde satranç oyuncuları vb. gibi alanların becerilerindeki olağanüstü hafızalarını açıklamak için formüle edilmişti. Son dönemde, “şekillendirilmiş biliş” olarak adlandırılan yeni bir teori Glenberg ve arkadaşları tarafından öne sürüldü (örn. Glenberg, 1997; Glenberg & Robertson, 1999; Kaschak & Glenberg, 2000). Burada bildirilen profesyonel oyunculuk uzmanlığı üzerine yapılan deneyler bu teorilerin herhangi birini özel olarak test etmek için kesin olarak uygulanmamasına rağmen, neredeyse tüm sonuçlar bu araştırmanın yapısı ile tutarlı görünmektedir.

Bu arada, oyunculuk uzmanlığı hakkındaki birçok soru cevapsız kalmıştır. Örneğin, “gerçek zamanlı” performansın doğası nedir? Neredeyse tüm aktörler (ve birçok tiyatro düşkünü) tüm etmenler güvence altına alındığında bu görünüşte büyüleyici anları yaşadılar. Şuna inanmak imkansız görünüyor ki; performansın heyecanlandırıcı doğaçlaması aslında önceden tasarlanmış ve prova edilmiştir. Aktörler, müzisyenler ve diğer performans sanatçısı bu anların nasıl üstesinden gelirler? Bu sadece yılların egzersiz ve deneyiminin zirvesi midir yoksa şimdiye kadar keşfedilmemiş bir olağanüstü bir durumun varlığı mıdır? Ümit edilir ki, yıllardan beri süregelen, profesyonel uzmanlık üzerine uzmanlık araştırmaları bu tarz sorulara cevap verecektir ve böylelikle insan bilişsel-duygusal-fiziksel yeteneklerin bilimsel anlayışına katkıda bulunmaya devam edecektir.

KAYNAKLAR

- Anderson, R. C., & Pichert, J. W. (1978). Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1–12.
- Anderson, J. R., & Reder, L. M. (1979). An elaborate processing explanation of depth of processing. In L. S. Cermak & F. I. M Craik (Eds.), *Levels of processing in human memory* (pp. 385–403). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barkworth, P. (1986). *About acting*. London, England: Secker & Warburg Limited.
- Bloch, S. (1989). Effector patterns of basic human emotions: an experimental model for emotional induction. *Behavioural Brain Research*, 33, 317.
- Bloch, S., Orthous, P., & Santibanez, G. (1987). Effector patterns of basic emotions: A psychophysiological method for training actors. *Journal of Social & Biological Structures*, 10, 1–19.
- Bloch, S., Lemeignan, M., & Aguilera-Torres, N. (1991). Specic respiratory patterns ‘distinguish among human basic emotions. *International Journal of Psychophysiology*, 11, 141–154.
- Charness, N., Krampe, R. T., & Mayr, U. (1996). The role of practice and coaching in entrepreneurial skill domains: an international comparison of life-span chess skill acquisition. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 39–63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chase, W. G., & Ericsson, K. A. (1982). *Skill and working memory* (Tech. Rep. No. 7). Pittsburgh, PA: Carnegie-Mellon University.
- Cohen, R. L. (1989). Memory for action events: The power of enactment. *Educational Psychology Review*, 1, 57–80.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Driskell, J. E., Willis, R. P., & Cooper. C. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 615–622.
- Ekman, P., Levenson, R. W., & Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221, 1208–1210.

- Engelkamp, J., & Zimmer, H. D. (1990). Memory for action events: a new field of research. *Psychological Research*, *51*, 153–157.
- Ericsson, K. A. (1998). The scientific study of expert levels of performance: general implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, *9*(1), 75–96.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, *49*, 725–747.
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, *102*(2), 211–245.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363–406.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence on maximal adaptations on task constraints. *Annual Review of Psychology*, *47*, 273–305.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). Protocol analysis. Verbal reports as data (rev. ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ericsson, K. A., & Staszewski, J. J. (1989). Skilled memory and expertise: mechanisms of exceptional performance. In D. Klahr & K. Kotovsky (Eds.), *Complex information processing: the impact of Herbert A. Simon* (pp. 235–267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fletcher, C. R., & Bloom, C. P. (1988). Casual reasoning in the comprehension of simple narrative texts. *Journal of Memory and Language*, *27*, 235–244.
- Futterman, A. D., Kemeny, M. E., Shapiro, D., Polonsky, W., & Fahey, J. L. (1992). Immunological variability associated with experimentally-induced positive and negative affective states. *Psychological Medicine*, *22*, 231–238.
- Glenberg, A. M. (1997). What memory is for. *Behavioral and Brain Sciences*, *20*, 1–55.
- Glenberg, A. M., & Robertson, D. A. (1999). Indexical understanding of instructions. *Discourse Processes*, *28*, 1–26.
- Hagen, U. (1991). *A challenge for the actor*. New York: Scribner's.
- Hecht, B., & McArthur, C. (1949). The front page. In J. Gassner (Ed.), *Twenty-five best plays of the modern American theatre*. New York: Crown Publishers.
- Intons-Peterson, M. J., & Smyth, M. M. (1987). The anatomy of repertory memory. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory, and cognition*, *13*, 490–500.
- Kaschak, M. P., & Glenberg, A. M. (2000). Constructing meaning: the role of affordances and grammatical constructions in sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, *43*, pp. 508–529.
- Kochnev, V. I. (1990). The stage emotional experience: attempt at the solution of the problem. *The Soviet Journal of Psychology*, *11*(4), 56–69.
- Konijn, E. A. (1991). What's on between the author and his audience? Empirical analysis of emotion processes in the theatre. In G. D. Wilson (Ed.), *Psychology and the performing arts* (pp. 59–73). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Krampe, R. T., & Ericsson, K. A. (1996). Maintaining excellence: deliberate practice and elite performance in young and older pianists. *Journal of Experimental Psychology: General*, *125*, 331–359.
- Lemeignan, M., Aguilera-Torres, & Bloch, S. (1992). Emotional effector patterns: recognition of expressions. *European Bulletin of Cognitive Psychology*, *12*, 173–188.
- Lorayne, H. (1985). *Page-a-minute memory book*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lorayne, H. (1988). *Memory makes money*. Boston: Little, Brown.
- Mantyla, T. (1986). Optimizing cue effectiveness. Recall of 500 and 600 incidentally learned words. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition*, *15*, 710–720.
- Meisner, S., & Longwell, D. (1987). *Sanford Meisner on acting*. New York: Vintage Books.
- Nilsson, L-G. (2000). Remembering actions and words. In E. Tulving & F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 137–148). New York: Oxford University Press.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1979). Telling more than we can know: verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, *84*, 231–259.
- Noice, H. (1991). The role of explanations and plan recognition in the learning of theatrical scripts. *Cognitive Science*, *15*, 425–460.
- Noice, H. (1992). Elaborative memory strategies of professional actors. *Applied Cognitive Psychology*, *6*, 417–427.
- Noice, H. (1993). Effects of rote versus gist strategy on the verbatim retention of theatrical script. *Applied Cognitive Psychology*, *7*, 75–84.
- Noice, H., & Noice, T. (1993). The effects of segmentation on the recall of theatrical material. *Poetics*, *22*, 51–67.
- Noice, H., & Noice, T. (1994). An example of role preparation by a professional actor: a think-aloud protocol. *Discourse Processes*, *18*, 345–369.
- Noice, H., & Noice, T. (1996). Two approaches to learning a theatrical script. *Memory*, *4*(1), 1–17.

- Noice, T., & Noice, H. (1997a). *Expertise of professional actors: a cognitive view*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Noice, T., & Noice, H. (1997b). Effort and active experiencing as factors in verbatim recall. *Discourse Processes*, 23, 51–69.
- Noice, H., & Noice T. (1999). Long-term retention of theatrical roles. *Memory*, 7(3), 357–382.
- Noice, T., & Noice, H. (2000, June). *Effects of active experiencing on speaker and listener*. Paper presented at the 2000 SARMAC Meeting, Miami, FL.
- Noice, H., & Noice, T. (2001). Learning dialogue with and without movement. *Memory and Cognition*, 29(6), 820–827.
- Noice, H., Noice, T., & Kennedy, C. (2000). The contribution of movement on the recall of complex material. *Memory*, 8(6), 353–363.
- Noice, H., Noice, T., & Schopa, P. (2001, May). *Factors influencing the memorability of narrative text*. Paper presented at the Seventy-third Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association Chicago, IL.
- Oliver, W. L., & Ericsson, K. A. (1986). Repertory actors' memory for their parts. In *Proceedings of the Eighth Annual Conference of the Cognitive Science Society, Amherst, MA* (pp. 399–406). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the “talent” account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 107–126). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Solso, R. L., & Dallop, P. (1995). Prototype formation among professional dancers. *Empirical Studies of the Arts*, 13(1), 3–16.
- Staszewski, J. J. (1988). Skilled memory and expert mental calculation. In M. T. H. Chi, R. Glaser & M. F. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. 71–128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1996). Costs of expertise. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence* (pp. 347–354). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tsang, P. S., & Voss, D. T. (1996). Boundaries of cognitive performance as a function of age and insight experience. *International Journal of Aviation Psychology*, 6(4), 359–377.
- Van den Broek, P. (1990). Causal inferences and the comprehension of narrative texts. In A. C. Graesser & G. H. Bower (Eds.), *Inferences and text comprehension*. New York: Academic Press.

EXTENDED SUMMARY

This review summarizes recent research into the mental processes of professional actors. It has sought to respond to questions in this study: Ask any actor what question he or she is asked most frequently, and the answer will almost always be, “How do you learn all those lines?” Yet, to highly experienced Professional actors, memorization would never be considered the essence of acting. What then, is the essence of an actor’s expertise? Can it be determined empirically or must researchers depend on actors’ introspective self-reports?

From the late 1980s to the mid-1990s, the research was devoted primarily to the first half of this two-part process. These early experiments employed both verbal protocol analysis and traditional empirical methods, with the former determining the nature of the actors’ learning strategies and the latter providing evidence for their efficacy. Throughout the early studies, actors often referred to a categorization scheme they called “finding the beats”. The most interesting finding of the early experiments was that the actors (none of whom had had any specialized training in psychology) nevertheless were unwittingly using almost every learning principle that had been identified by cognitive researchers as facilitating recall. Another difference that emerged between novices and actors was that employment of the same learning principles resulted in retention of much of the exact wording of the text by actors.

In the study, it is examined whether a general undergraduate population might benefit from instruction in the actor’s natural learning strategy. Recent studies have taken a closer look at the active experiencing principle. Volunteers from an introductory psychology class were presented with a short scene from a contemporary play. The students were taught the analytical processes typically used by actors. A control group was instructed to deliberately memorize the same material. Contrary to expectations, the results showed that the control group far outperformed the experimental group. This ending suggested that the enhanced retention observed with actors might be a product of their years of experience rather than a stable psychological outcome of their analytical strategy.

Another research topic is the emotion in the actor. A number of researchers have used scientific devices to assess emotion of actors and acting students by measuring galvanic skin response, heart rate, respiration, blood chemistry, etc. during participants’ imagined situations of varied emotional valences. As interesting as this type of

inquiry is, it rarely addresses the actual expertise involved in actors' performances on stage. In general, the Noice and Noice program of research showed that actors had relatively little concern about emotion as a completely separate entity. These participants appeared to view their job as "doing" what the character was doing within the dramatic situation. Some late research deals primarily with determining the cognitive mechanisms underlying expertise rather than examining expertise itself. One finding that emerged was that, months after the final performance of a play, dialogue that had originally been accompanied by actors' movements about the stage was better recalled than dialogue that had been spoken when the actors had remained in one place. The effects of movement on other types of text have been extensively investigated, most notably in connection with subject-performed tasks. Researchers have frequently demonstrated that phrases such as "lift the cup" are better remembered when actually performed (with real or imaginary objects) than when acquired under standard verbal learning instructions.

Tarih Öğretmen Adaylarının “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı” Dersine Yönelik Uygulamaları İle Görüşlerinin İncelenmesi

Talip ÖZTÜRK, Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK

*Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, e-posta: talipozturk@odu.edu.tr
Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, e-posta: filizzayimogluozturk@odu.edu.tr*

Özet

Bu çalışmanın amacı tarih öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde hazırladıkları materyaller ile ilgili çalışmalarını ve bu derse ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Tarih öğretmen adayları formasyon eğitimleri sırasında “Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı” adlı dersi almaktadırlar. Çalışma grubunu, 2014–2015 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören 41 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda tarih öğretmen adayları bu dersin kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli katkılar yaptığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretmen adayları, öğretim teknolojileri, materyal tasarımı.

The Investigation of History Teacher Candidates’ Applications and Opinions Towards “Instruction Technologies And Material Design” Course

Abstract

The aim of this study is to present history teacher candidates’ materials prepared in the “instructional technologies and material design” course and their opinions about the studies they have experienced. History teacher candidates take “instructional technologies and material design” course during their formation education process. The study group consists of the 41 history teacher candidates who are students in a state university, formation education certificate program in 2014-2015 education year. This study is designed as a qualitative one. The data gathered was analyzed by content analysis method. The attendants expressed that the course contributed their personal and professional development.

Key Words: History teacher candidates, instructional technologies, material design.

GİRİŞ

Öğretmen adaylarının bilgi teknolojileri ile ilgili eğitimleri, teknoloji okur-yazarlığı becerilerinin kazandırılması ve var olan teknolojileri öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanabilme yeterliliklerinin kazandırılması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalardan birincisi bilgi toplumunda her bireyin sahip olması gereken yeterlilik olup bu özelliğin, “Temel Bilgi Teknolojileri” dersi ile kazandırılması planlanmaktadır. İkinci aşamada ise okullarda yeni teknolojilerin kullanılabilmesi ile ilgili ve öğretmenlerin taşınmaları gerekli olan özel yeterlilikler olup, bunlar “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” (ÖTMT) dersi ile öğretmen adaylarına kazandırılmak istenmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004: 45).

“Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı” dersi, öğretmenlik meslek dersleri içinde yer alan önemli derslerden biridir. Bu dersin tarihçesine bakıldığında, ilk olarak 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren programlarda formasyon dersi olarak “Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” adı altında verilmeye başlandığı (Yüksek Öğretim Kurulu, 2007; Seferoğlu, 2006), 2005-2006 yılında yapılan değişiklikle dersin adının, “öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı” olarak değiştirildiği görülmektedir (Seferoğlu, 2006).

YÖK tarafından belirtilen kur tanımına göre “Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı” dersinin amacı; “... öğretim-öğrenme süreçlerini etkili ve verimli kılmak üzere kullanılan materyallerin tasarımının yapılması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.” şeklinde belirtilmiştir. Bu nedenle aday öğretmenlere öğretim teknolojileri kullanarak öğretim materyalleri tasarımı becerilerinin kazandırılması gerekir. Eğitim sürecinde öğrenci gereksinimlerine uygun materyallerin bulunması önemlidir. Eğer imkânlar buna elverişli değilse, ikinci bir alternatif olarak materyallerin öğretmenler tarafından tasarlanması ve geliştirilmesi gerekir. Fakat bu süreç uzun zaman aldığından yoğun bir çalışmayı gerektirmektedir (Kaya, 2006: 27).

Demirel, Seferoğlu ve Yağcı (2004), Koşar ve diğerleri (2003) ve Yalın (2003) eserlerinde öğretim materyallerinin, öğrencilerin dikkatini çekerek onları öğrenmeye güdülediğini, öğrenmeyi somutlaştırarak kolaylaştırdığını, öğrencilerin derse katılımını arttırdığını ve etkili öğretimi sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar (Çilenti, 1988; Şahin ve Yıldırım, 1999; Şimşek, 2002; Yıldız, 2002; Karataş ve Yapıcı, 2006), öğretim materyallerinin eğitim sürecinde çok sayıda faydası olduğu bir çok kez belirtmişlerdir. Bütün bu araştırmalar göstermektedir ki, eğitim sürecinde materyal kullanımı öğretmen adaylarının yetişmeleri açısından kritik öneme sahiptir. “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersi aracılığıyla aday öğretmenlere önemli

nitelik ve beceriler kazandırılmaktadır. Buna karşın bu dersin öğretiminde bazı aksaklıkların bulunduğu da görülmektedir (Demircioğlu, 2012: 1-2).

Alan yazın taraması yapıldığında, ÖTMT dersine ilişkin tarih öğretmen adaylarının uygulamaları ve görüşleri üzerinde herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma ile tarih öğretmen adaylarının bu derse karşı bakış açılarını görmek ve onların bu derste oluşturulan ürünlerinden örnekler sunmanın uygulayıcılar açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin geliştirdikleri materyallerden örnekler de sunulmuştur. Ayrıca bu derse yönelik tarih öğretmen adaylarının görüşleri Ek-1’de yer alan soruların cevaplarına göre elde edilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarının, ÖTMT dersine yönelik olarak verilen eğitimin düzenlenme ve yürütülmesi süreçlerine ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi süreçlerinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersini alan, “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Uygulamaları ve Derse Yönelik Görüşleri Değerlendirme Formu’na (Ek-1) yönelik ölçeğe yanıt vermeyi kabul eden ve kendileriyle görüşme yapılmasına gönüllü olarak izin veren, ülkemizdeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nde pedagojik formasyon eğitimi alan tarih öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

Araştırma üç alt problem temelinde gerçekleştirilmiştir;

1. Tarih öğretmen adaylarının tasarladıkları öğretim materyalleri ve özellikleri nelerdir?
 2. Tarih öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
 3. Tarih öğretmen adaylarının tasarladıkları öğretim materyallerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Araştırmada bu alt amaçların çözümlenmesi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarih öğretmen adaylarının “öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı” dersine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladığından ilişkisel tarama türünde betimsel bir araştırma olduğu söylenebilir (Karasar, 2007). Çalışmada araştırma amacına uygun olarak, araştırma soruları doğrultusunda, nitel metodoloji kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014–2015 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde Pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören 41 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda açık uçlu sorulardan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Alanda uzman üç öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda, diğer branşlarda (edebiyat, coğrafya, ilahiyat) formasyon eğitimi alan 10 öğretmen adayına pilot uygulama yapıldıktan sonra gerekli dönütler alınarak forma son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Hazırlanan “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Uygulamaları ve Derse Yönelik Görüşleri Değerlendirme Formu” çalışma grubunda yer alan öğretmen adayı sayısı kadar çoğaltılarak Kasım-Aralık 2014 tarihleri arasında çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 41 öğretmen adayına verilen ölçeklerin tamamı geri dönmüştür. Bazı ölçeklerdeki maddeler kısmen doldurulmuş, ancak kısa ifadeler yazılmış olan ölçekler dâhil hepsi değerlendirilmeye alınmıştır.

Uygulama, 2014-2015 öğretim yılında ülkemizdeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde tarih grubunda verilen ÖTMT dersinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları tarafından 30 öğretim materyali geliştirilmiştir. Bu çalışmada örnek oluşturmak amacıyla 11 öğretim materyaline yer verilmiştir. Materyallerin geliştirilmesinin her aşamasında öğretim üyesi ve materyali hazırlayan öğrenciler birlikte çalışmışlardır. Öğretim üyesi süreç içerisinde teorik sunum, materyal geliştirmede rehberlik ve dönüt düzeltme işlemlerini gerçekleştirmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma içerisinde yer alan betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin özetlenmesi ve yorumlanması işlemi, içerik analizi ise

derinlemesine incelendiği ve betimsel yaklaşımla ortaya konulamayan kavram ve temalara ulaşıldığı teknikler olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Analizlerin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için, veriler alanda uzman farklı araştırmacılar tarafından da incelenmiştir. Sonraki aşamada ise anlamlı bölümlerden yola çıkarak farklı kodlar oluşturulmuş ve elde edilen kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek, cevaplara ilişkin temalar oluşturulmuştur. Farklı araştırmacılar tarafından ulaşılan kategoriler karşılaştırılarak üzerinde uzlaşılan kategoriler oluşturulmuştur. Kimlik bilgilerinin gizli tutulması nedeniyle katılımcılara birer rumuz (Ö...) verilmiş ve bulgular bölümünde yer alan cevapların sonlarına eklenmiştir. Bazı cevaplar birden fazla tema altında toplanabildiğinden, söz konusu cevaplarla ilgili tablolarda frekans sayıları değişiklik göstermektedir.

Yin (1994), nitel değerlendirmelerde doğrudan alıntıların bireylerin düşüncelerini olduğu gibi yansıtanın araştırmanın etkililiğini arttırdığını ifade etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada her bir temaya örnek olabilecek cevaplar aynen aktarılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde izlenen adımlar şu şekilde özetlenebilir; (1) adlandırma, (2) düzenleme, sınıflandırma, tasnif etme, (3) tema geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirlik çalışması (5) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması.

BULGULAR VE YORUM

Tarih öğretmen adaylarının “Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı” dersine yönelik deneyimlerine ilişkin bulgular iki ayrı bölümde verilmektedir. Birinci bölümde tarih öğretmen adaylarının derslerinde tasarladıkları materyallerden örnekler, ikinci bölümde ise tarih öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz yarısında “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinde tarih öğretmen adayları tarafından hazırlanmış materyallerden seçilmiş örnekler sunulmuştur.

Uygulama Örnekleri

Örnek Uygulama: 1

Materyalin Adı: Hafıza Oyunu

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu: 10. sınıf sanat tarihi

Materyalin Tasarım Amacı: Görsel, zihinsel ve işitsel öğrenme

Kullanılan Malzemeler: Mukavva, makas, eliş kâğıdı, yapıştırıcı bant, oyun hamuru, jelatin, fotoğraf çıktısı

Materyalin Kullanımı: Öğrenciler materyalde yer alan resimleri eşleştirerek, o resim hakkındaki bilgiyi öğrenmeye çalışırlar.



Fotoğraf 1: Hafıza Oyunu

Örnek Uygulama: 2

Materyalin Adı: Tarihi risk

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu: 10. sınıf gerileme dönemi, ıslahatlar, padişahlar, savaşlar, şahsi kişilikler ve diğer gelişmeler

Materyalin Tasarım Amacı: Öğrenmeyi pekiştirmek ve kolaylaştırmak

Kullanılan Malzemeler: Mukavva karton, a4 kâğıt, yapıştırıcı, prit ve sıvı yapıştırıcı, eski kitap kapakları, kurdele (3 renk), makas, maket bıçağı, zımba, metre, fon kartonu, delgeç, kpss hazırlık kitapları

Materyalin Kullanımı: Sınıfta iki grup oluşturularak bilgi yarışması düzenlenir. Materyalde yer alan sorular ve puan değerleri ile öğrencilerin bilgilerinin değerlendirilmesi sağlanır.



Fotoğraf 2: Tarihi risk

Örnek Uygulama: 3

Materyalin Adı: Beylikler dönemi haritası

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu: 9. sınıf Türkiye tarihi ve 2. Beylikler dönemi

Materyalin Tasarım Amacı: Anadolu'nun Türkleşmesinde önemli yeri olan 2. Beylikler dönemini görsel harita ile daha iyi ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlamak

Kullanılan Malzemeler: Mukavva, yapıştırıcı, renkli kâğıtlar, makas, maket bıçağı, kalem, örnek harita (2. beylikler dönemi), siyah keçeli kalem

Materyalin Kullanımı: Materyalde yer alan beyliklerin alanları kaldırıldığında altıda günümüzde bulunduğu yerler ile ilgili bilgiler görülür.



Fotoğraf 3: Beylikler dönemi haritası

Örnek Uygulama: 4

Materyalin Adı: Osmanlı tarihi kutusu

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu: 10. sınıf ve 11. Sınıflar

Materyalin Tasarım Amacı: Öğrencilere Osmanlı tarihlerinde padişahları anlatırken hem görsel hem de dokunarak daha etkili bir öğretim sağlama

Kullanılan Malzemeler: 1 adet dışı tarihi resimlerle kaplı dikdörtgen bir kutu, 36 adet kibrit kutusu, sıvı yapıştırıcı, renkli eliş kâğıtları, renkli kartlar, 36 padişahın resmi, kalem
Materyalin Kullanımı: Materyalde her bir padişah için hazırlanan kutucukta, o padişah ile ilgili önemli bilgiler bulunmaktadır.



Fotoğraf 4: Osmanlı tarihi kutusu

Örnek Uygulama: 5

Materyalin Adı: Soyağacı

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu: 9. sınıf Osmanlı tarihi, Osmanlı padişahları

Materyalin Tasarım Amacı: Padişahların kronolojik hükümdarlıklarını ve kronolojik olaylarını öğrencilerin anlamasını ve akılda kalıcılığını sağlamak

Kullanılan Malzemeler: Mukavva, fon karton, rulo selpak, padişah resimleri, sıvı yapıştırıcı, makas, maket bıçağı, iplik

Materyalin Kullanımı: Materyalde yer alan padişah resimleri, dönemin önemli olaylarının yer aldığı bölüme yapıştırılarak eşleştirme yapılır.



Fotoğraf 5: Soyağacı

Örnek Uygulama: 6

Materyalin Adı: Osmanlı saray görevlileri çarkı

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu: 10. sınıf, 2. Ünite, Osmanlı devletinde saray görevlileri

Materyalin Tasarım Amacı: Görsel olarak eğitsel ve dikkat çekici bir materyalle Osmanlı saray görevlilerini tanıtmak ve öğretmek

Kullanılan Malzemeler: Mukavva, sıvı yapıştırıcı, çivi, raptiye, elışı kâğıdı, renkli resimler, kalem, şerit bant

Materyalin Kullanımı: Çark üzerinde yer alan görevlilerin resimleri, arkalarında da görevleri bulunmaktadır. Öğrencilerden resimleri aracılığıyla görevleri hakkında çıkarımlarda bulunmaları istenir.



Fotoğraf 6: Osmanlı saray görevlileri çarkı

Örnek Uygulama: 7

Materyalin Adı: Coğrafi keşifler oyunu

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu: 10. sınıf coğrafi keşifler

Materyalin Tasarım Amacı: Öğrencide kalıcı bilgiler oluşturmak, eğlenerek coğrafi keşifler hakkındaki bilgileri öğrenmelerini sağlamak

Kullanılan Malzemeler: Mukavva, kuru boya, makas, sıvı yapıştırıcı, renkli fon kartonu, atlas, zar, elışı kâğıdı

Materyalin Kullanımı: Materyalde yer alan soruları bilmek suretiyle Amerika'ya ulaşmayı amaçlayan bir oyun kurgulanmıştır.



Fotoğraf 7: Coğrafi keşifler oyunu

Örnek Uygulama: 8

Materyalin Adı: Soyağacı

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu: 10, 11, 12 sınıfların Osmanlı tarihi dersi

Materyalin Tasarım Amacı: Osmanlı devletinin kuruluşundan yıkılışına kadar tahta çıkan padişahları öğrenciye kavratmak

Kullanılan Malzemeler: Mukavva, renkli el işi kâğıdı, kibrit kutuları, sıvı yapıştırıcı, renkli kâğıtlar, saksı, toprak, zımba

Materyalin Kullanımı: Soyağacında bulunan padişah resimlerinin içinde, dönemin önemli olayları yer almaktadır.



Fotoğraf 8: Soyağacı

Örnek Uygulama: 9

Materyalin Adı: Tarih takvimi

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu:

Materyalin Tasarım Amacı: Öğrencilerin tarihsel olaylara karşı merak duygusunu arttırmak

Kullanılan Malzemeler: Mukavva, kaplanmış A4 kâğıt, yapışkan kâğıtlar, yapıştırıcı

Materyalin Kullanımı: Takvim üzerinde yer alan günlerde, tarihte o günde meydana gelmiş olaylar bulunmaktadır.



Fotoğraf 9: Tarih takvimi

Örnek Uygulama: 10

Materyalin Adı: Kil tabletler

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu: 9. sınıf ilköğretim uygarlıkları, Anadolu medeniyetleri

Materyalin Tasarım Amacı: Hitit çivi yazısı örneği gösterilerek kil tabletlerin ne olduğu, bilginin kayıt altında tutulmasının zorluklarını görür

Kullanılan Malzemeler: İki bardak un, bir bardak tuz, su, sulu boya, sivri uçlu bıçak, çivi, siyah keçeli kalem, A4 kâğıt

Materyalin Kullanımı: Öğrencilere kil tabletlerin nasıl olduğunu somut olarak göstermek amacıyla kullanılır.



Fotoğraf 10: Kil tabletler

Örnek Uygulama: 11

Materyalin Adı: Anadolu'da kurulan uygarlıklar

Materyalin Hazırlanan Sınıf, Ünite ve Konusu: 6. sınıf sosyal bilgiler dersi Anadolu'da kurulan uygarlıklar

Materyalin Tasarım Amacı: Öğrencilere görsel ve dokunsal öğrenmeyi sağlama, bilgiyi öğrenmede kalıcı olması amaçlanmıştır

Kullanılan Malzemeler: Mukavva, büyük boy fon kartonu, sıvı yapıştırıcı, renkli taş, maket gemi, metal para, maket küp, yapışkan kâğıtlar, kalem kutusu, makas, renkli kalemler

Materyalin Kullanımı: Materyalde Anadolu uygarlıkları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.



Fotoğraf 11: Anadolu'da kurulan uygarlıklar

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "Tarih öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme ilişkin görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular aracılığıyla toplanan veriler ayrı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Görüşme formunda yer alan "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersinin amaçlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusuna görüşme yapılan kişilerin verdikleri cevaplar yüzde ve frekans olarak Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1.

Katılımcıların “ÖTMT” dersinin amaçlarına ilişkin görüşleri

Temalar	f	%
Düşünme ve yaratıcılığı geliştirme	14	23.72
Öğrencinin konuyu kavramasını kolaylaştırma	12	20.34
Teknolojiyi kullanma	8	13.55
Öğrencinin dikkatini çekme	7	11.86
Öğrenmeyi kalıcı kılma	7	11.86
Öğretmen nitelikleri kazandırma	5	8.47
Dersi eğlenceli kılma	3	5.10
Öğrenciyi aktif kılma	2	3.40
Sınıf yönetimi sağlama	1	1.70
Toplam	59	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi “*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*” dersinin amaçlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusuna %23.72’lik kısım düşünme ve yaratıcılığı geliştirme cevabını vermiştir. Bu soruya verilmiş cevaplardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“*Öğrenmeyi kolaylaştırıcı, eğlenceli hale getiren bir derstir. Düşünmeyi ve yaratıcılığı canlandırdığını düşünüyorum. (Ö13)*” şeklinde ifade etmiştir.

“*Bu dersin amacı öğrencilere anlatılan konunun daha kolay anlaşılabilmesi ve öğrencilerin dikkatini daha da çekmek için hazırlanan materyalin hem görsel hem işitsel hem dokunsal yönden öğrencinin daha kolay kavramasını sağlamak. (Ö42)*” diyerek dersin öğrenciye konuyu kavratma da önemli olduğunu vurgulamıştır.

“*Teknolojiler ve tasarımların dersin öğrenilmesinde çok etkili olduğunu düşünüyorum. Teknoloji ile daha çok görsel video internet bağlantısı ile öğrencilere anında dönüt verme imkânı sunduğundan çok etkilidir. Materyal tasarımı ise öğrencinin buluş yoluyla öğrenmesinde çok etkili. Öğrenci hem tasarlıyor. Böylece düşünme, üretebilme gücü artıyor. (Ö48)*” cevabını vererek teknoloji kullanmanın, dersi öğrenciye sunmada etkili olduğunu belirtmiştir.

“*Bir öğretmenin sınıf yönetiminde kullanacağı amaçlara yönelik bilgiler verilmektedir. (Ö54)*” cevabını vererek sınıf yönetimini kolaylaştırmada etkili olduğunu vurgulamıştır.

Görüşme formunda yer alan “*Bu dersin formasyon programlarındaki yeri ve gerekliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna görüşme yapılan kişilerin verdikleri cevaplar yüzde ve frekans olarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların “ÖTMT” dersinin formasyon programlarındaki yeri ve gerekliliği ile ilgili görüşleri

Temalar	f	%
Mutlaka olmalı / gerekli	21	35.58
Öğrenmeyi kolaylaştırmayı öğrenme	13	22.04
Öğretmen adayları için faydalı / geliştirici	11	18.65
Yaratıcılığı geliştirme	10	16.94
Teknolojiyi kullanmayı öğrenme	3	5.10
Ekip çalışmasını öğrenme	1	1.69
Toplam	59	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, “*Bu dersin formasyon programlarındaki yeri ve gerekliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna %35.58’lik kısım bu dersin mutlaka olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu soruya verilmiş cevaplardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“*Bu ders formasyon programında mutlaka olmalıdır. Öğretmen adayının da yaratıcılık gücünü artırır. Öğrencilerinin de. Ve ayrıca dersi daha dikkat çekici hale getirir. Öğrencilere anlatılan konunun daha kolay anlatımı ve daha rahat anlayışının nasıl olabileceği konusunda öğretmen adaylarına yardımcı olur. (Ö5)*” cevabını vermiştir. Bu cümlelerden bu dersin kolaylaştırmayı öğrenme de öğretmen adaylarına yardımcı olduğu söylenebilir.

“Formasyon eğitiminde bütünleyicidir. Öğrenciye dersi öğretebilmek için, akılda kalmasının bence en önemli yoludur. (Ö27)” cümlelerinden öğrenmenin kalıcı olarak sağlanmasında etkili olarak kullanılabileceği söylenebilir.

“Öğretmen adayları için hayal dünyasının gelişmesini sağlamıştır. Özgün bir çalışma ortaya koyulmuştur. Bu açıdan güzel olmuştur. (Ö29)” cümlelerinden bu dersin öğretmen adaylarına faydalı bir ders olduğu söylenebilir.

“Yaratıcılığı artırması açısından programda yer alması faydalı. Kendi beceri ve yaratıcılığını kullanabilmek ve başkalarının da yaratıcılıklarından almak oldukça faydalı. (Ö33)” cevabını vermiştir. Bu cümlelerden bu dersin yaratıcılığın gelişmesinde önemli bir rol sahibi olduğunu söylenebilir.

Görüşme formunda yer alan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersine ilişkin beklentileriniz nelerdir? Bu beklentilerinizin karşılanma düzeyi hakkında bilgi verir misiniz?” sorusuna görüşme yapılan kişilerin verdikleri cevaplar yüzde ve frekans olarak Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların “ÖTMT” dersinden beklentilerine ilişkin görüşleri

Temalar	f	%
Beklentim karşılandı	14	28.57
Materyal öğrenme ve hazırlama	13	26.53
Yaratıcılık gücünü geliştirme	8	16.32
Teknolojiyi kullanma becerisi kazanma	6	12.25
Dersi daha verimli anlatma becerisi kazanma	5	10.20
Daha uygun çalışma ortamı olabilirdi	2	4.08
Ders saati az	1	2.05
Toplam	49	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinin ilişkin beklentileriniz nelerdir? Bu beklentilerinizin karşılanma düzeyi hakkında bilgi verir misiniz?” sorusuna %28.57’lik kısım beklentilerinin karşılandığını ifade etmiştir. Bu soruya verilmiş cevaplardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Her öğretmenin yaratıcılık gücünün geliştirilmesi ve her türlü anlatım öğretim tekniğinin kullanılabilmesi için biz öğretmen adaylarına yardımcı olmasını bekliyordum ve beklentim kesinlikle karşılandı. (Ö18)” cevabını vermiştir.

“Yapamayacağım bir materyal tasarımımdan korkuyordum bu dersi almadan önce. Ama şimdi bir materyal hazırlıyoruz. Bence çok eğlenceli. Çocuklara hazırladığımızı sandığımız materyali aslında kendimize hazırlıyoruz. Yani önce biz donanıyoruz. Sonra öğrenciyi donatıyoruz. (Ö39)” cevabını vererek bu dersin öğretmen adayları için geliştirici olduğu söylenebilir.

“Yaratıcılığımızı kullanmamıza imkân tanıdığını düşünüyorum. Hiç böyle bir girişimde bulunmamış kişinin açılmasına imkân verip kendini geliştirmesine fırsat verdiğini düşünüyorum. (Ö41)” şeklinde cevap vermiştir.

“Bu ders için daha uygun bir çalışma ortamı olabilirdi. (Ö45)” “Ders saati kısıtlı. (Ö47)” şeklinde cevap vermiştir.

Görüşme formunda yer alan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinin eğitim ortamlarına bakış açınızı değiştirdiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusuna görüşme yapılan kişilerin verdikleri cevaplar yüzde ve frekans olarak Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların “ÖTMT” dersinin eğitim ortamlarına bakış açılarına etkilerine ilişkin görüşleri

Temalar	f	%
Bakış açım değişti	23	35.40
Dersi daha zevkli ve verimli kılmayı öğrenme	18	27.70
Materyal hazırlamanın ve teknolojiyi kullanmanın önemini kavrama	13	20
Öğretmen adayları için faydalı	6	9.23
Sınıf ortamını etkin kullanmayı öğrenme	3	4.61
Bakış açım başta da iyiydi	1	1.53

Materyal dersliği yok	1	1.53
Toplam	65	100

Tablo 4’te görüldüğü gibi “*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*” dersinin eğitim ortamlarına bakış açınızı değiştirdiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusuna %35.40’lık kısım bakış açısının değiştiği yönünde cevap vermiştir. %27.70’lik kısım “Dersi daha zevkli ve verimli kılmayı öğrenme” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya verilmiş cevaplardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“*Kesinlikle değişti. En azından konuyu düz anlatımla karşı tarafa vermek yerine yapılacak etkinliklerle çok daha zevkli ve değişik şekilde, ilgi çekecek aktarmanın daha iyi olduğunu fark ettim. (Ö14)*” cevabını vererek bir dersin nasıl eğlenceli hale getirilebileceği yönünde bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir.

“*Hazırlanan materyal ve yapılan etkinlikler sayesinde ders daha eğlenceli hale gelmiş ve öğrenciler derse aktif bir şekilde katılmıştır. (Ö25)*” cevabını vererek öğrencilerin derse aktif katılmasında etkili olduğunu ifade etmiştir.

“*Evet düşünüyorum, materyallerle birlikte dersler sıkıcı olmaktan çıkarılıp daha eğlenceli bir konuma geliyor. Sözlü anlatımın yetmediği ve dersin sıkıcı olduğu veya öğrencinin sıkıldığı durumlarda materyal derse monotonluktan kurtarır. (Ö32)*” şeklinde cevap vererek dersin daha eğlenceli hale nasıl getirilebileceği konusunda düşüncelerini ifade etmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, ‘Tarih öğretmen adaylarının tasarladıkları öğretim materyallerine ilişkin görüşleri nelerdir?’ şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme ilişkin görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular aracılığıyla toplanan veriler ayrı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Görüşme formunda yer alan “*Materyal tasarım ve geliştirme sürecinde en kolay aşama hangisi oldu? Neden ve nasıl kolay olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.*” sorusuna görüşme yapılan kişilerin verdikleri cevaplar yüzde ve frekans olarak Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların materyal tasarım ve geliştirme sürecinde en kolay buldukları aşama ile ilgili görüşleri

Temalar	f	%
Materyal oluşturma aşaması (kesme, yazma, yapıştırma)	16	39.05
Fikir üretme/ düşünme aşaması	5	12.20
Materyal malzemesi bulma aşaması	5	12.20
Tasarladıktan sonra materyali oluşturmak kolaydı	5	12.20
Her aşamada kolay ve eğlenceliydi	4	9.75
Malzemelerin kolay temin edilmesi	3	7.31
Grup çalışması eğlenceliydi	1	2.43
Materyale isim bulma aşaması	1	2.43
Sunum aşaması	1	2.43
Toplam	41	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi, “*Materyal tasarım ve geliştirme sürecinde en kolay aşama hangisi oldu? Neden ve nasıl kolay olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.*” sorusuna %39.05’lik kısım “*Materyal oluşturma aşaması (kesme, yazma, yapıştırma)*” cevabını vermiştir. Bu soruya verilmiş cevaplardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“*Yapım aşaması en kolayıydı. Fikirde karar kıldıktan sonra yapmak işin en basiti haline geldi. (Ö17)*”cevabını vererek fikir aşamasına karar verdikten sonra fikri uygulamanın daha kolay olduğunu ifade etmiştir.

“*En kolay aşama malzemelerin alınması oldu. Çünkü çabuk ulaşabileceğimiz malzeme kullanmayı tercih ettik.(Ö34)*” cevabını vererek kolay temin edilebilir malzemelerle materyal yapmanın daha kolay geçtiğini ifade etmiştir.

“*Düşünme aşaması. Materyalimizi çok kolay zihnimizde canlandırdık. (Ö39)*” şeklinde cevap vermiştir.

“*En kolay aşama son aşamaydı. Planladığımız materyal şekillenmiş, sunuma hazır hale gelmişti. (Ö40)*” şeklinde cevap vermiştir.

Görüşme formunda yer alan “*Materyal tasarım ve geliştirme sürecinde en çok zorlandığınız aşama hangisi oldu? Neden ve nasıl zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız.*” sorusuna görüşme yapılan kişilerin verdikleri cevaplar yüzde ve frekans olarak Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Katılımcıların materyal tasarım ve geliştirme sürecinde en çok zorlandıkları aşama hakkındaki görüşleri

Temalar	f	%
Materyalin ne olacağını belirleme / tasarlama aşaması	17	41.46
Materyali yapma/ oluşturma aşaması (kesme, yapıştırma, çizme, soru yazma)	10	24.40
Öğrenci seviyesine uygun ve kullanılabilir olması	3	7.31
Konu alanı geniş	3	7.31
Materyal ilgi çekici ve amaca uygun olması	2	4.88
Hiçbir aşamada zorlanmadım	2	4.88
Materyal malzemesi bulma	2	4.88
Grup arkadaşlarının ortak çalışması	2	4.88
Toplam	41	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi, “*Materyal tasarım ve geliştirme sürecinde en çok zorlandığınız aşama hangisi oldu? Neden ve nasıl zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız.*” sorusuna % 41.46’lık kısım Materyalin ne olacağını belirleme/tasarlama aşaması cevabını vermiştir. % 24.40’lık kısım ise Materyali yapma/ oluşturma aşaması (kesme, yapıştırma, çizme, soru yazma) cevabını vermiştir. Bu soruya verilmiş cevaplardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Materyal oluşturmada en çok zorlandığım aşama, konuyu olduğu gerçeklikle platformda tasarlamak oldu. Zira konu. Anlattığım dersle bağdaşıp amacıma hizmet etmesi gerekir. Kaldı ki materyalin öğrencilerde merak uyandıracak şekilde düzenlemeye gayret gösterdim. Çünkü öğrencide merak, konuyu daha iyi anlamasına vesile olur. (Ö3)” cevabını vererek materyal tasarlarken konuya uygun olması gerektiği, öğrencinin dikkatini çekecek bir materyal olması gerektiğini de ifade etmiştir.

“Bu derste nasıl bir materyal hazırlayacağımızı düşünme aşaması çok zor olmuştur. Çünkü hem öğrencinin seviyesine uygun hem de kullanılabilirliği çok önemlidir. Bu konuda çok zorlandım. (Ö11)” cevabını vererek materyal tasarlarken öğrenci seviyesine uygun ve kullanılabilir bir özelliğe sahip olması gerektiğini de ifade etmiştir.

“En zor aşama ağacın iskelesini oluşturmak oldu. Çünkü kartonlarla ağaç gövdesi meydana getirmek görüldüğü kadar kolay olmadı. (Ö31)” şeklinde cevap vererek materyal oluşturma aşamasında zorlandığını ifade etmiştir.

En zorlandığımız aşama ayrıntı çalışmalara girdikçe birçok şeyi tamamlamak oldu (Ö37)” şeklinde cevap vermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ile diğer araştırma bulgularıyla yapılan karşılaştırmalar şöyledir;

Öğretmen adayları, “*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*” dersinin amaçlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusuna öğretmen adaylarının %23.72’lik kısmı düşünme ve yaratıcılığı geliştirme cevabını vermiştir. Kolburan (2010)’ın yapmış olduğu araştırmaya katılan öğretmen adayları ÖTMG dersini aldıktan sonra bilgilerini daha etkili, ilgi çekici ve verimli bir biçimde sunabilme yeterliliği kazandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlara Şahinkaya ve Şahinkaya (2004)’nın çalışmasında da ulaşılmıştır.

“*Bu dersin formasyon programlarındaki yeri ve gerekliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna katılımcıların %35.58’lik kısmı bu dersin mutlaka olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının “*Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*” dersine yönelik tutumlarına yönelik yapılan bir çalışma (Çetin ve diğ., 2013), öğretmen yetiştirmede bu dersin önemine işaret etmektedir.

“*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*” dersine ilişkin beklentileriniz nelerdir? Bu beklentilerinizin karşılanma düzeyi hakkında bilgi verir misiniz?” sorusuna öğretmen adaylarının %28.57’lik

kısmı beklentilerinin karşılandığını ifade etmiştir. Ayrıca, Yaman (2007: 68) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının “ÖTMT” dersine ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir.

“Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinin eğitim ortamlarına bakış açınızı değiştirdiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusuna öğretmen adaylarının %35.40’lık kısmı bakış açısının değiştiği yönünde cevap vermiştir. Katılımcıların %27.70’lik kısmı “Dersi daha zevkli ve verimli kılmayı öğrenme” şeklinde cevap vermiştir. Kolburan (2010)’ın yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adayları ÖTMG dersi sayesinde yaratıcılıklarını geliştirdikleri, olaylara çok yönlü bakabildiklerini ve gerektiğinde kendi alanları ile ilgili etkili materyaller tasarlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu bulgulara Sönmez ve diğerlerinin (2006) yaptıkları çalışmada da rastlanmıştır. Yaptıkları çalışmada, öğrenciler bu dersler ile klasik öğretmen modelinden farklı üretken ve yaratıcı bir öğretmen olarak yetiştiklerini, öğretim teknolojilerini kullanabilen ve bunları ders sırasında nasıl kullanılmasına gerektiğini tecrübe ettiklerini, bu teknolojiyi kullanarak daha etkili öğrenme için materyal geliştirebilme deneyimlerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Özer ve Tunca (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretim materyalinin öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrencilerin dikkatini çekmesi ve derse olan ilgiyi artırması nedenleriyle mesleki yaşamlarında materyal hazırlayacaklarını ve kullanacaklarını belirtmişler, hazırladıkları materyallerin bakış açılarını değiştirdiği üzerinde durmuşlardır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun ÖTMT dersi sürecinde materyal hazırlama ve kullanmanın önemini kavradıkları görülmüştür. Söz konusu araştırmanın bulguları, bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

“Materyal tasarım ve geliştirme sürecinde en kolay aşama hangisi oldu? Neden ve nasıl kolay olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna öğretmen adaylarının %39.05’lik kısmı “Materyal oluşturma aşaması (kesme, yazma, yapıştırma)” cevabını vermiştir. Özer ve Tunca (2014) tarafından yapılan benzer bir araştırmada öğretmen adayları materyallerini hazırlarken en kolay aşamanın sunum aşaması olduğunu belirtmişlerdir.

“Materyal tasarım ve geliştirme sürecinde en çok zorlandığınız aşama hangisi oldu? Neden ve nasıl zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna öğretmen adaylarının % 41.46’lık kısmı “materyalin ne olacağını belirleme/tasarlama aşaması” cevabını vermiştir. Katılımcıların % 24.40’lik kısmı ise “materyali yapma/ oluşturma aşaması (kesme, yapıştırma, çizme, soru yazma)” cevabını vermiştir. Özer ve Tunca (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları materyallerini hazırlarken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin en çok kullanılan malzemeden kaynaklı güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen bu sonuçların uygulama sahasında göz önünde bulundurulmasının, ÖTMT dersinin okutulmasındaki verimin yükseltilmesi açısından uygun olacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Çetin, B., Bağceci, B., Kinay, İ. ve Şimşek, Ö. (2013). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutum ölçeğinin (ÖTMTDYTÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume:6 Issue:2, p. 697-713, URL: http://www.jasstudies.com/Makaleler/753228501_37kinayismail_T-697-713.pdf adresinden erişilmiştir.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demircioğlu, İ. H. (2012). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, Editörler: İ.H. Demircioğlu ve İ. Turan, *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt 3, Sayı 1. URL: <http://www.tojet.net/articles/v3i1/317.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karataş, S. ve Yapıcı, M. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin işleniş ve uygulama örnekleri, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 8, Sayı: 2, URL: <http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/VIII2/myapici.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kolburan Geçer, A. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:VII, Sayı:II, 1-25, URL: http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VII/aralik_2010/2010_44_a_gecer.pdf adresinden erişilmiştir.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y. ve Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Öğreti Yayınevi.

- Özer, Ö. ve Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşleri, *Route Educational and Social Science Journal*, Volume 1(3), URL: http://www.ressjournal.com/Makaleler/1062232670_16%20Nihal%20Tunca.pdf adresinden erişilmiştir.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, Ö. F., Çavuş, H. ve Merey, Z. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 213-228.
- Şahin, T. ve S. Yıldırım (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Ankara: Anı Yayınevi.
- Şahinkayası H. ve Şahinkayası, Y. (2004). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü lisans programında bulunan “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” dersinin analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi ve öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 7, 57-71, URL: <file:///C:/Users/EliteBook/Downloads/15372-33995-1-SM.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, R. (Editör) (2002). *Öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme*, Ankara: Mikro Yayınları.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods*. SAGE Publications.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*(1982-2007). URL: <http://www.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

EK-1:

**TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ “ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ VE MATERYAL TASARIMI”
DERSİNE YÖNELİK UYGULAMALARINA VE DERSE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK
DEĞERLENDİRME FORMU**

Değerli Öğretmen Adayı;

Aşağıda tarih öğretmen adaylarının “öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı” dersine yönelik uygulamaları ve derse yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla bazı sorular yer almaktadır. Bu sorularına vereceğiniz cevaplardan elde edilen veriler tamamen bilimsel araştırma amaçlı olarak kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız çok önemlidir.

SORULARI

1. “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinin amaçlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....

2. Bu dersin formasyon programlarındaki yeri ve gerekliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

3. “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersine ilişkin beklentileriniz nelerdir? Bu beklentilerinizin karşılanma düzeyi hakkında bilgi verir misiniz?

.....
.....
.....
.....

4. “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinin eğitim ortamlarına bakış açınızı değiştirdiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

5. Materyal tasarım ve geliştirme sürecinde en kolay aşama hangisi oldu? Neden ve nasıl kolay olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

6. Materyal tasarım ve geliştirme sürecinde en çok zorlandığınız aşama hangisi oldu? Neden ve nasıl zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

EXTENDED SUMMARY

It is important to find the student needed materials in the educational process. These materials should be designed and developed by the teachers, if the possibilities are not appropriate. But, this may require a concentrated and a tiring study period of time by the teachers. "Instruction technologies and material design" course occupy an important place in teacher education. The course was first introduced to the teacher candidates during 1998-1999 educational year as a formation course. According to the Council of Higher Education's definition, the aim of this course "... design, practice use and evaluate the educational materials in order to make more effective and fruitful of the teaching-learning process." So the teacher candidates should be educated appropriate to this explanation.

At the literature research, it was seen that there is not a research about how the history teacher candidates do on this course and what their opinions are. So, this study seems to be helpful in order to present the perspectives, their applications and also their opinions. The result of the study is thought to be also helpful to teachers and researchers who are interested in "Instruction technologies and material design" course. The opinions are searched by the semi-structured questions in the supplementary section.

The research investigates two questions; 1. What are the teaching materials specifications that are designed by the history teacher candidates? 2. What are the history teacher candidates' opinions about the materials they produced and to the course itself?

The study is a qualitative descriptive one. The study group consists of the history teacher candidates who are students in Ordu University, faculty of education, formation education program in 2014–2015 educational year. The data gathering tool was prepared according to the literature review and the problems of the research. The data gathering scale was applied to 41 history teacher candidates at the end of the educational term. Content analysis method was used to present teacher candidates' opinions. In order to present valid and reliable analysis, the data was requested to examine by other field experts. The attendants' personal information was kept in secrecy and nicknames and numbers were used such as (Ö...).

The findings and the results of the research are as following;

The history teacher candidates answered "What are your opinions about the objectives of "Instruction technologies and material design" course?" question as it develops thinking skills and creativity. Çetin et al. (2013) pointed that the importance of this course in the teacher education process.

The history teacher candidates answered "What do you think about the place and the necessity of this course?" question, as %35.58 of the attendants "exactly must be taught". Kolburan (2010), Şahinkayası and Şahinkayası (2004) reached the similar findings in their researches.

The history teacher candidates answered "What are your expectations about the objectives of "Instruction technologies and material design" course?" question, as %28.57 of the attendants that their expectations are met. Yaman (2007) also reported that Turkish language teacher candidates have positive attitudes toward the same course.

The history teacher candidates answered "Do you this course changed your perspective to the educational environments?" question, %35.40 of the attendants replied positively.

The history teacher candidates answered "What was the easiest stage of the material design and development process?" question, %39.50 of the attendants replied as "creating the material"

The history teacher candidates answered "What was the hardest stage of the material design and development process?" question, %41.46 of the attendants replied as "design and decide stage"

Birlikte Öğrenme ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarıya Etkisi (Kars İl Örneği)⁵

Muhammed Said AKAR
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi A.B.Dalı, Erzincan
e-posta:msakar@erincan.edu.tr

Kemal DOYMUŞ
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi
A.B.Dalı, Erzurum
e-posta:kdoymus@atauni.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarılarına işbirlikli birlikte öğrenme, işbirlikli öğrenci takımları başarı bölümleri ve öğretmen merkezli yöntemin etkisini belirlemektir. Çalışmanın örneklemini, Kars ilinde bulunan altı ilköğretim okulunda öğrenim gören 316 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ön Başarı Testi (hazırbulunmuşluk testi), Akademik Başarı Testi ve Görüş Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma, her sınıf düzeyinde (Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda) üç farklı grupta gerçekleştirilmiştir. Bu gruplardan; birincisinde birlikte öğrenme yöntemi, ikincisinde öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemi ve diğer grupta ise öğretmen merkezli öğretim yöntemi uygulanmıştır. Verilerin analizi için, tanımlayıcı istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuç olarak, birlikte öğrenme ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin birbirine yakın olduğu ve bu öğrencilerin öğretmen merkezli yöntemle öğretim alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme Modeli, Birlikte Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemi

The Effect of Cooperative Learning and Student Teams Achievement Divisions on Academic Achievement in Science Course: The Case of Kars

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of cooperative learning, cooperative student teams-achievement divisions, teacher-centered method on academic achievement science courses. The sample of this study consists of 316 students studying at six secondary schools in Kars. In the present research, as data collection tool, Preliminary Achievement Test, Academic Achievement Test and Opinionnaire for students were used. This study is carried out on three different groups at all levels of classrooms (sixth, seventh and eight grades). Cooperative learning method was administered on the first group while student Teams-Achievement Division method was conducted on the second group and teacher-centered method on the third. In this study, the data obtained were analyzed through descriptive statistics and one-way ANOVA. The results of the study showed that the effects of Cooperative learning and Student Teams-Achievement Division method on students' academic achievements were found similar and that these students were more successful than those taught by means of teacher-centered method.

Keywords: Cooperative Learning Model, Learning Together Method, Student Teams Achievement Division Method

GİRİŞ

Bilgi çağının hızlı değişiminden kaçınılmaz olarak en çok etkilenen alanlardan biri, bilgi toplumunun beraberinde getirdiği özelliklere sahip bireylerin yetişmesini sağlayacak olan eğitimidir. Bilgi toplumunda eğitimin hedefi; evrensel düşünebilen, her türlü bilgiyi, kuralı, değeri sürekli sorgulayan, sorunlara çözüm üreten, uzlaşmacı, hoşgörülü ve özgürlükten yana olan, insanı seven, insan haklarını savunabilen, demokrasiyi benimseyen, görev ve sorumluluktan kaçmayan, hakkını arayabilen, ekip halinde çalışabilen, kendini sürekli

⁵ Bu çalışma TÜBİTAK (110K252) tarafından desteklenen Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında sunulan “Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modeli Hakkında Bilgilendirilmesi, Bu Modelin Sınıfta Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi: Kars İl Örneği” isimli Doktora Tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

yenileyip geliştirilebilen, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmektir (Sönmez, 2000). Bilgi çağına uygun bireylerin yetiştirilmesi için kullanılacak en etkin yöntemler öğrencilerin öğrenmede aktif olarak rol alabilecekleri yöntemlerdir. Aktif öğrenmede amaç; öğrenciyi eğitim sürecindeki edilgen durumdan kurtarmak, ve etkin olduğu ve katılımında bulunduğu öğrenme süreçleri oluşturmaktır (Çalışkan 2005). Aktif öğrenmede, öğretim teorik bilgilerin sunulduğu bir süreç olmaktan çıkarılıp eylemsel bir sürece dönüştürülmektedir.

Öğrencilere kendi kararlarını kendilerinin verebileceği uygun ortamlar ve karşılaştıkları bir problemi nasıl çözebilecekleri konusunda tartışmalar yapma imkânı sağlanır. Ayrıca özgüven ve iletişim becerileri kazandırarak sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler sağlamasına da yardımcı olunur (Akpınar ve Gezer 2010). Böylece öğrenciler bilimsel düşünme, bilgi kaynaklarına ulaşma, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, iletişim ve sosyal becerileri geliştirme olanağı elde etmiş olurlar. (Ercan, 2004).

Aktif öğrenme, tüm öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yaparak çalışmasını ve derse katılımını sağlayarak sınıfta rekabeti ve dışlamayı azaltır. Yüksek etkileşim olduğundan dolayı öğrenciler sürekli olarak anında dönüt alıp verirler. Sonuç olarak, öğrenciler katkılarının değerli olduğunu hissederler (Çalışkan 2005). Aktif öğrenme, öğrenmenin sosyal öğelerini de vurgular. Bu ise tartışmalara ve diyaloglara katılma, öğrenme ürünlerini karşılıklı olarak paylaşma ve diğer öğrenenlerle işbirliği yapma anlamına gelir. Öğrenenin, katılımı destekleyici bir atmosferde diğer öğrenenlerle arkadaşlık ve karşılıklı saygıya dayalı olarak ilişkiler kurması teşvik edilir (Niemi, 2002). Bilgi toplumunun gereksinimi olan öğrenmeyi öğrenmiş, diğer öğrenenlerle işbirliği yapan, sosyal becerileri gelişmiş, tartışma ve diyaloglara katılan, çevresine saygılı ve duyarlı, öğrenmede aktif rol alan bireylerin yetiştirilmesi için kullanılabilir yöntemlerden biriside şüphesiz işbirlikli öğrenme (modeli) yöntemleridir. İşbirlikli öğrenme; farklı yetenekleri, gereksinimleri, sosyal becerileri, öğrenme biçimleri olan öğrencilerden küçük gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda birbirleriyle etkileşime girerek, dönütler alarak, birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları bir yöntemdir (Açıkgöz, 1992; Şimşek, 2005). Bu yöntem, sınıfta hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerle ders yapmayı kolaylaştırır ve bu konuda öğretmenin yükünü hafifletir (Büyükkaragöz, 1997). Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006). Her öğrenciden, diğer öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunması beklenir. Araç-gereçler, düşünceler paylaşılır. Grup üyeleri, konunun bir parçasından sorumludur ve konuyla ilgili olarak gruba katkıda bulunur (Gömlüksiz, 1993). Grup çalışması sırasında öğrenciler, soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi, tek başlarına yapamayacakları, ancak birbiriyle etkileşerek geçirebilecekleri bir öğrenme sürecinde bulunma fırsatı yakalar (Açıkgöz, 2006). Ayrıca; yardımlaşma, birlikte çalışma, birbirlerini destekleme, paylaşma, dinleme, sırayla konuşma, sırasını bekleme gibi sosyal becerileri uygulayarak öğrenmiş olurlar (Ünlüsoy, 2006).

İşbirlikli öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde başka yöntemlere göre daha olumlu etkilerinin olduğu birçok araştırmada kanıtlanmıştır (Ebrahim, 2012; Güngör ve Özkan, 2011; Gürbüz, Çakmak ve Derman, 2012; Koç, Doymuş, Karaçöp ve Şimşek, 2010; Köse, Şahin, Ergü ve Gezer, 2010). Öğrenciler, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı ve hoşgörülü olmayı öğrenmektedirler ve böylece demokratik yaşama becerileri kazanmaktadırlar. Öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunması onlara zevk vermekte ve sürecin daha eğlenceli hale gelmesini sağlamaktadır. Öğrenciler, işbirlikli öğrenme gruplarında elde ettikleri deneyimler sayesinde iş ve aile hayatına hazırlanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin; hata yapma korkusunu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlar. (Açıkgöz1992; Senemoğlu, 2004; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002)

Öğrenci merkezli ve öğrenciyi daha fazla eğitim faaliyetlerine katma eğiliminde olan işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, işbirlikli birlikte öğrenme (BÖ), işbirlikli öğrenci takımları başarı bölümleri (ÖTBB) yöntemlerinin etkisi incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Türü

Bu çalışmada yarı deneysel yöntem uygulandı.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kars ilinde bulunan altı ilköğretim okulunda öğrenim gören 316 öğrenci oluşturmaktadır.

Ölçme Araçları

Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine ait başarı durumlarını tespit etmek için, çalışma öncesinde Ön Bilgi Testi (ÖBT), öğretim faaliyetlerinden sonra Akademik Başarı Testi (ABT) ve yöntem görüş ölçekleri uygulanmıştır.

İstatistiksel Analiz

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri yüzde hesaplamalarıyla, elde edilen diğer nicel veriler ise normal dağılım göstermelerinden dolayı, çoklu gruplarda One Way ANOVA ile birlikte LSD testleri ile analiz edilmiştir. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğrencilerinin Ön Bilgi Testi (Ön Test) ANOVA ve LSD Test Sonuçları

Sınıf	Grup	N	X	SS	F	p	LSD
6. Sınıf	Kontrol (a)	32	41.4	14.88	3.801	.026*	a-b (.007*)
	BÖ (b)	33	51.6	14.70			
	ÖTBB (c)	36	47.4	15.57			
7. Sınıf	Kontrol (a)	49	41.3	16.28	1.448	.240	-
	BÖ (b)	31	37.2	12.10			
	ÖTBB (c)	29	36.3	11.90			
8. Sınıf	Kontrol (a)	66	42.5	18.06	6.718	.002*	a-b (.007*) b-c (.001*)
	BÖ (b)	21	31.7	9.26			
	ÖTBB (c)	19	49.5	11.53			

*p<.05

Tablo 1’de öğrencilerin ÖBT sonuçları incelendiğinde, 6. sınıflarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, bu farkın BÖ grubu ile Kontrol grubu arasında ve BÖ grubu lehine olduğu, 7. sınıflarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, 8. sınıflarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, bu farkın ise BÖ grubu ile ÖTBB grubu arasında ve BÖ grubu ile ve Kontrol grubu arasında, ÖTBB ve Kontrol grupları lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 2.
Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi (Son Test) ANOVA ve LSD Test Sonuçları

Sınıf	Grup	N	X	SS	F	p	LSD
6. Sınıf	Kontrol (a)	35	38.40	15.76	11.88	.000*	a-b (.000*) a-c (.000*)
	BÖ (b)	38	57.15	24.03			
	ÖTBB (c)	36	56.83	13.97			
7. Sınıf	Kontrol (a)	43	59.72	15.59	1.001	0.371	-
	BÖ (b)	29	64.68	17.51			
	ÖTBB (c)	28	63.25	12.46			
8. Sınıf	Kontrol (a)	60	38.33	12.33	6.760	.002*	a-b (.001*) a-c (.054*)
	BÖ (b)	20	49.15	9.12			
	ÖTBB (c)	18	44.61	13.47			

*p<.05

Tablo 2’de öğrencilerin Akademik Başarı Testi sonuçları incelendiğinde, 6. sınıflarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, bu farkın BÖ grubu ile Kontrol grubu arasında ve ÖTBB grubu ile Kontrol grubu arasında, BÖ ve ÖTBB grupları lehine olduğu, 7. sınıflarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, 8. sınıflarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, bu farkın ise BÖ grubu ile Kontrol grubu arasında ve ÖTBB grubu ile ve Kontrol grubu arasında, BÖ ve ÖTBB grupları lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.
İşbirlikli Gruplarda Çalışma Konusunda Öğrenci Görüşleri.

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ
Çok zevklidir	4.6	3.9	4.1	2.9	4.5	3.9
Çok bilgi verici	4.7	4.1	4.2	3.1	4.4	4.6
Çok faydalı	4.9	4.1	4.2	2.9	4.4	4.2

Not: Tabloda verilen değerler; 5 puan üzerindeki ortama değerlerdir.

Tablo 3'te veriler incelendiğinde; 6., 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin ÖTBB yöntemi hakkında; 5 puan üzerinden 4,1-4,9 arasında puan verdikleri ve aynı sınıfların BÖ yöntemi için 2,9-4,6 arasında puan verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlar gösteriyor ki öğrenciler; işbirlikli gruplar halinde çalışmayı 'çok zevkli', 'çok bilgi verici' ve 'çok faydalı' bulmaktadırlar.

Tablo 4.
Öğrencilerin İşbirlikli Gruplardaki Arkadaşlarıyla Birlikte Çalışma Konusundaki Görüşleri.

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ
Çok iyi	67.6	57.9	50	9.4	58.3	43.5
İyi	32.4	23.7	35.7	37.5	25	30.4
Yeterli	-	7.9	3.6	6.3	8.3	17.4
İyi değil	-	2.6	7.1	28.1	8.3	8.7
Çok kötüydü	-	7.9	3.6	18.8	-	-

Not: Tabloda verilen değerler; % değerlerdir.

Tablo 4'te veriler incelendiğinde; 6. sınıf ÖTBB' lerdeki öğrencilerin % 100'ü ve BÖ' lerdeki öğrencilerin % 89,5'i; 7.sınıf ÖTBB' lerdeki öğrencilerin % 89,3'ü ve BÖ' lerdeki öğrencilerin % 53,2'si; 8.sınıf ÖTBB' lerdeki öğrencilerin % 91,6'sı ve BÖ' lerdeki öğrencilerin % 91,3'ü işbirlikli gruplarda arkadaşlarla birlikte çalışmanın 'çok iyi' , 'iyi' ve 'yeterli' olarak ifade ettikleri görülmektedir. Ancak 6.sınıflarda BÖ' deki öğrencilerin % 10,5'i; 7.sınıf ÖTBB'deki öğrencilerin % 10,7'si, BÖ'deki öğrencilerin % 46,9'u; 8.sınıflardaki ÖTBB' deki öğrencilerin % 8,3'ü ve BÖ'deki öğrencilerin % 8,7'si işbirlikli gruplarda arkadaşlarla birlikte çalışmanın 'iyi değil' ve 'çok kötü' olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 5.
Öğrencilerin İşbirlikli Grup Çalışmaları Sonucunda Kendilerinde Varlığını Fark Ettikleri Özellikler.

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ
Dersin konusunu çok iyi anladım	4.7	4	4.4	3.3	4.3	4
Kendime güvenimin çok arttığını	4.7	4	4.6	4	4.2	4.4
Düşünme ufku çok açıldığını	4.5	4	4.3	3.9	4.4	3.9
Kendi başıma çok iş yapar hale geldiğimi	4.6	4.2	4.4	4.1	4.3	4.4

Not: Tabloda verilen değerler; 5 puan üzerindeki ortama değerlerdir.

Tablo 5'te verilere bakıldığında; 6., 7. ve 8.sınıflardaki ÖTBB' deki öğrenciler; 5 puan üzerinden 4,2-4,7 puan arasında ve aynı sınıfların BÖ' deki öğrenciler 3,3-4,4 puan arasında; dersin konusunu çok iyi anladıklarını, kendilerine güvenlerinin çok arttığını ve kendi başlarına çok iş yapabilir hale geldiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6.

Öğrencilerin işbirlikli Grupta Arkadaşlarına Göre Kendi Çalışma Gayretleri Hakkında Görüşleri.

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ
Çok iyiydi	70.6	75.7	60.7	46.7	66.7	34.8
İyiydi	23.5	16.2	39.3	30	13.3	47.8
Yeterliydi	-	5.4	-	10	13.3	17.4
İyi değildi	2.9	-	-	13.3	6.7	-
Çok kötüydü	-	2.7	-	-	-	-

Not: Tabloda verilen değerler; % değerlerdir.

Tablo 6 incelendiğinde; 6. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 94.1'i BÖ' deki öğrencilerin % 97.3'ü, 7. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 100'ü BÖ' deki öğrencilerin % 86,7'si,, 8. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 93.3'ü BÖ' deki öğrencilerin % 100'ü işbirlikli gruptaki arkadaşlarına göre kendi çalışma gayretlerini 'çok iyiydi, iyiydi ve yeterli' olduğunu; ancak 6.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 2,9'u BÖ' deki öğrencilerin % 2,7'si; 7. sınıf BÖ' deki öğrencilerin % 13,3'ü; 8. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 6,7'si işbirlikli gruptaki arkadaşlarına göre kendi çalışma gayretlerinin yeterli olmadığını bildirmişlerdir.

Tablo 7.

İşbirlikli Grup Çalışmalarında Öğrencilerin Grubun Lideri Olma Konusundaki İstekliliği.

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ
Evet	64.7	68.4	74	56.7	85.7	82.6
Hayır	35.3	31.6	26	43.3	14.3	17.4

Not: Tabloda verilen değerler; % değerlerdir.

Tablo 7'ye göre; 6.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 64,7'si ve BÖ' deki öğrencilerin % 68,4'ü, 7.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 74'ü ve BÖ' deki öğrencilerin % 56,7'si, 8.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 85,7'si ve BÖ' deki öğrencilerin % 82,6'sı işbirlikli grup çalışmalarında lider olmayı istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 8.

Öğrencilerin İşbirlikli Grup Çalışmalarında Öğretmenin Yardımı Olmadan Kendi Kendilerine Bilgi Edinme Konusunda Görüşleri.

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ
Çok	58.8	60.5	44.5	30	40	30.4
Biraz	41.2	28.9	37	50	60	60.9
Çok az	-	5.3	18.5	16.7	-	8.7
Hiç bilgi edinmedim	-	5.3	-	3.3	-	-

Not: Tabloda verilen değerler; % değerlerdir.

Tablo 8 incelendiğinde; 6.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 58,8'i, BÖ' deki öğrencilerin % 60,5'i, 7.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 44,5'i, BÖ' deki öğrencilerin % 30'u, 8.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 40'i, BÖ' deki öğrencilerin % 30,4'ü grup çalışmalarında öğretmenden yardım almadan kendi gayretleriyle bilgi edinme düzeylerini 'çok' olarak ifade etmişlerdir. 6.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 41,2'si, BÖ' deki öğrencilerin % 28,9'u, 7.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 37'si ve BÖ' deki öğrencilerin % 50'si, 8.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 60'ı ve BÖ' deki öğrencilerin % 60,9'u öğretmen yardımı olmadan bilgi edinme düzeylerini 'biraz' olarak ifade

etmişlerdir. Ancak 6.sınıf BÖ' deki öğrencilerin % 5,3'ü, 7.sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 18,5'i ve BÖ' deki öğrencilerin % 16,7'si, 8.sınıf BÖ' deki öğrencilerin % 8,7'si grup çalışmalarında öğretmenden yardım almadan kendi gayretleriyle bilgi edinme düzeylerin 'çok az' olarak ifade etmişlerdir.

*Tablo 9.
Öğrencilerin işbirlikli Çalışmalarda Kendilerinin Farklı Alanlardaki Düzeylerini Algulamaları.*

Çalışma alanları	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ
Problem çözme	4.8	4.1	4.4	3.6	4	3.4
Yazılı belge hazırlama	4.4	4.4	4.3	4.1	4.4	4
Konuşma yapma	4.7	4	4.6	4.2	4.5	4.4
Grup içi ve gruplar arası çalışma	4.6	4.3	4.7	3.8	4.3	4.3
Organize etme ve plan hazırlama	4.3	4.3	4.1	3.8	4.3	4.1
Zamanı iyi değerlendirme	4.6	4.2	4.5	3.8	3.9	4.3

Not: Tabloda verilen değerler; 5 puan üzerindeki ortama değerlerdir.

Tablo 9'da verilere bakıldığında; 6., 7. ve 8. sınıf ÖTBB' deki öğrenciler; 5 puan üzerinden 4,0-4,8 puan arasında BÖ' deki öğrenciler 3,8-4,5 puan arasında; 'problem çözme', 'yazılı belge hazırlama', 'konuşma yapma', 'grup içi ve gruplar arası çalışma', 'organize etme ve plan hazırlama' ve 'zamanı iyi değerlendirme' alanlarında iyi olduklarını belirtmişlerdir.

*Tablo 10.
Öğrencilerin Yeniden Bir İşbirlikli Grup Çalışması Yapmaları Halinde Yapacakları Tercihler.*

Görüşler	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ	ÖTBB	BÖ
Fen Bilimleri dersinin dışındaki derslerde de çalışma yapmak	83.4	52.6	53.6	26.7	46.7	36.5
Zamanı iyi kullanmak	73.5	52.6	67.9	33.3	73.3	43.5
Gruptaki arkadaşlarımla iyi bir iş bölümü yapmak	76.5	55.3	78.7	53.3	93.3	39.1
Çalışmamızı daha çok kaynaktan yapmak	67.6	68.4	64.3	26.7	80	52.2

Not: Tabloda verilen değerler; % değerlerdir.

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde; 6. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 83,4'ü, BÖ' deki öğrencilerin % 52,6'sı, 7. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 53,6'sı, BÖ' deki öğrencilerin % 26,7'si, 8. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 46,7'si ve BÖ' deki öğrencilerin % 36,5'i Fen Bilimleri dersinin dışındaki derslerde de çalışma yapmak istediklerini belirtmişlerdir. 6. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 73,5'i, BÖ' deki öğrencilerin % 52,6'sı, 7. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 67,9'u, BÖ' deki öğrencilerin % 33,3'ü, 8. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 73,3'ü ve BÖ' deki öğrencilerin % 43,5'i 'Zamanı iyi kullanmak' görüşünü belirtmişlerdir. 6. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 76,5'i, BÖ' deki öğrencilerin % 55,3'ü, 7. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 78,7'si, BÖ' deki öğrencilerin % 53,3'ü, 8. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 93,3'ü ve BÖ' deki öğrencilerin % 39,1'i 'Gruptaki arkadaşlarıyla iyi bir iş bölümü yapmak' istediklerini belirtmişlerdir. 6. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 67,6'sı, BÖ' deki öğrencilerin % 68,4'ü, 7. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 64,3'ü, BÖ' deki öğrencilerin % 26,7'si, 8. sınıf ÖTBB' deki öğrencilerin % 80'i ve BÖ' deki öğrencilerin % 52,2'si daha çok kaynaktan çalışmayı tercih ettiklerini beyan etmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Fen Bilimleri dersinde, işbirlikli birlikte öğrenme, işbirlikli öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin etkisi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada; 6. sınıflara uygulanan ÖBT (ön test) sonuçlarına göre; BÖ'deki öğrencilerin ön bilgi düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksektir. 7. sınıflara uygulanan ÖBT sonuçlarına göre; öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görülmüştür. 8.

sınıflara uygulanan ÖBT sonuçlarına göre; öğrencilerin ön bilgi düzeyleri BÖ'deki öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ABT' ye göre akademik başarı düzeyi (Tablo 2) incelendiğinde; 6. sınıflara uygulanan ABT sonuçlarına göre; kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri ÖTBB ve BÖ gruplarındaki öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. 7. sınıflara uygulanan ABT sonuçlarına göre; tüm gruplardaki öğrencilerin başarı düzeyleri birbirine yakındır. 8. sınıflara uygulanan ABT sonuçlarına göre ise; BÖ grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki tüm 6., 7. ve 8. sınıflarda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin akademik başarıları öğretmen anlatımlı yöntemin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin akademik başarılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan: Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Birlikte Öğrenme yöntemlerinin öğretmen anlatımlı yöntemlere göre tüm sınıflarda akademik başarıyı arttırmada daha olumlu yönde rol oynamıştır. Bu yöntemlerden hangisinin uygulanabileceği öğretmen, öğrenci, okulun fiziki yapısı ve çevre şartları göz önünde bulundurulmalıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar diğer çalışmaların sonuçları ile uyumludur (Sezek, 2012; Ebrahim, 2012; Gelici ve Bilgin 2011; Ünlü ve Aydın, 2011; Şimşek, Doymuş, Doğan ve Karaçöp, 2009; Azar, 2008; Doymuş, 2008; Şimşek, 2005; Zenginobuz, 2005; Parveen, 2010).

Öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemleri hakkında (Tablo 4-10); araştırma kapsamındaki tüm 6. sınıflarda yöntem hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ancak 7. ve 8. sınıflarda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı gruplardaki öğrenciler yöntemler hakkında olumlu görüş bildirmelerinin yanı sıra yöntemi hakkında olumsuz görüşlere de yer vermişlerdir. Öğrenciler: "*İşbirlikli gruplarda arkadaşlarla birlikte çalışmak*" ve "*işbirlikli grupta arkadaşlarına göre senin çalışma gayretin nasıldı*" sorularına kısmen olumsuz cevap vermişlerdir. Bunun nedenleri olarak gruptaki bazı üyelerin kişisel sorumluluğu yerine getirmemesi ve grup dışı çalışmalarda bir araya gelmemesi, öğretmen ve araştırmacıların öğrenci gruplarıyla yeterli düzeyde ilgilenmemesi ve zamanın yetersiz olması belirtilebilir. Öğrenciler, diğer bir olumsuz cevabı da "*işbirlikli grupla çalışmalardan öğretmenin yardımı olmadan kendi kendinize ne kadar bilgi edindiniz*" sorusuna vermişlerdir. Bu soruya olumsuz cevap vermelerinin nedenleri; öğrencilerin öğretmen anlatımlı derse alışmış ve bilgiyi hazır olarak alma eğiliminde olmaları, verilen sorumluluklardan kaçmaları, kütüphane ve internet gibi imkânları yeterli düzeyde kullanmamaları, öğrenciler arasındaki olumlu bağımlılığın oluşmaması olabilir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde grupta hâkimiyet kuran öğrencilerin diğer öğrencilere fazla çalışma imkânı vermedikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin öğrencileri ve grupları gözlemleyip gerektiğinde müdahale etmemesinden kaynaklanabilir. (Şimşek, Doymuş, Doğan ve Karaçöp, 2009; Azar, 2008; Doymuş, 2008; Şimşek, 2005; Zenginobuz, 2005; Parveen, 2010)

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. (8. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akpınar, B. & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Azar, N. (2008). *Fen ve Teknoloji dersinde öğrenme stillerinin işbirlikçi grup atamalarında kullanılmasının öğrencinin akademik başarı, tutum, bilimsel süreç becerileri ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bozdoğan, A., E., Tasdemir, A. & Demirbas, M. (2006). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(11), 23-26.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlemeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (9. Baskı). Pegem Yayınları, Ankara.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science and Technological Education* 26(1), 47-57.
- Ebrahim, A. (2012). The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education* 10(2), 293-314

- Ercan, O. (2004). Bir öğrenme öğretme süreci olarak aktif öğrenme. *İlim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 5, 54-55.
- Gelici, Ö. & Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi* 1(1), 40-70. 110
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güngör, S. N. & Özkan, M. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci tutumuna etkileri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 47-59.
- Gürbüz, H., Çakmak, M. & Derman, M. (2012). “Çevre eğitiminde jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri”. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Koç, Y., Doymuş, K., Karaçöp, A., & Şimşek, Ü. (2010). The effects of two cooperative learning strategies on the teaching and learning of the topics of chemical kinetics. *Journal of Turkish Science Education*, 7(2), 52-65.
- Köse, S., Şahin, A., Ergü, A., & Gezer, K. (2010). The effects of cooperative learning experience on eight grade students' achievement and attitude toward science, *Electrical and Electronic Engineering*, 131(1), 169-180.
- Niemi, H. (2002). Active learning- a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780.
- Parveen, S. (2010). Effect of cooperative learning on academic achievement of 8th grade students in the subject of social studies. *International Journal of Academic Research*, 38(1), 950-955.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi. 114
- Sezek, F. (2012). Teaching cell division and genetics through jigsaw cooperative learning and individual learning. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4(3), 1323-1336.
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ü. (2005). *İşbirlikçi öğrenme yönteminin Fen Bilgisi dersinin akademik başarı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Doğan, A & Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenmenin iki farklı tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve maddenin tanecikli yapısında anlamaları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 763-791.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. & Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünlü, M. & Aydıntan, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “Permütasyon ve Olasılık” konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.
- Ünlüsoy, M. (2006). *Orta öğretim fizik müfredat konularından impuls ve momentum konularındaki kavram yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesinde işbirlikli yaklaşımın etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara..
- Zenginobuz, B. (2005). *İşbirlikli öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin ders başarısına etkisi (geometri)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EXTENDED SUMMARY

The aim of this study is to determine the effect of cooperative learning, cooperative student teams-achievement divisions, teacher-centered method on academic achievement science courses. The sample of this study consists of 316 students studying at six secondary schools in Kars. In the present research, as data collection tool, Preliminary Achievement Test, Academic Achievement Test and Opinionnaire for students were used. In order to assess prior knowledge of students in science and technology course studying in 6th, 7th and 8th grades of primary school, three different tests were prepared (preliminary achievement test for sixth, seventh and eighth graders). To determine reliability of the test, each test was conducted on the students in the same level. By omitting the useless questions at the end of the test, the number was limited 25 for sixth and seventh graders and 20 for eighth graders. SPSS program was used to calculate reliability of the tests. Cronbach Alpha Coefficient was 0,77, 0,63, 0,65 for sixth, seventh and eighth grades respectively.

Three different tests were prepared to assess the academic achievement levels of 6, 7 and eight grade students in science and technology course. The test consists of 30 multiple-choice questions on matter and heat for sixth grade, 30 questions on structure and features of matter for seventh grade and 25 on states of matter and heat for eighth grade. Determination of achievement test was done according to KR20 and reliability coefficient was found 0,88 for sixth grade, 0,75 for seventh grade and 0,69 for eighth grade.

The survey was conducted on three different groups at all levels (6th, 7th and 8th). In the first group, cooperative learning method was employed; in the second group student-team achievement division method while in the third teacher-centered learning method was used. the data obtained were analyzed through descriptive

statistics and one-way ANOVA. The results of the study showed that the effects of Cooperative learning and Student Teams-Achievement Division method on students' academic achievements were found similar and that these students were more successful than those taught by means of teacher-centered method.

The sixth grade students within the research declared positive opinions about cooperative learning method. The students in 7th and 8th grade, who were conducted cooperative learning method gave affirmative views as well as negative opinions. For example, they gave partially negative answers to the questions "Would you work in pairs or groups in cooperative learning?" and "How was your performance in cooperative learning compared to your friends?". The reason would be that some members of the group did not fulfill his own responsibility, come together in the tasks outside the group and that teacher and researchers were not interested enough in student groups and the time lacked.