

ISSN: 1303-0493

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Abant İzzet Baysal University
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION



ARALIK / DECEMBER - 2011
Yıl / Year: 11 Cilt / Volume: 11 Sayı / No.: 2

ISSN: 1303-0493

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Sahibi (Fakülte Adına):

Prof. Dr. Mehmet BAHAR

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Editör:

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Editör Yardımcısı:

Doç. Dr. Türkan ARGON

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dil Editörleri:

Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY(Türkçe)

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL (İngilizce)

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Web Editörü:

Arş. Gör. Melih Derya GÜNER

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yayın Kurulu:

Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Murat ALTUN

Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Tayyip DUMAN

Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Selahattin GÖRSEV

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Metin ORBAY

Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Türkan ARGON

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Zeki ARSAL

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Cemal AVCI	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin KUZUCU	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet OCAK	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Kezban ORBAY	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Raşit ÖZEN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep DENİZ YÖNDEM	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Recai AKKAYA	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zuhâl DİNÇ ALTUN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK	Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sevilay KİLMEN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esra TURAL	Anadolu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Grafik ve Kapak Tasarımı:

Yrd. Doç. Serap YASA

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

İletişim ve Sekreteryası:

Arş. Gör. Dr. Meltem KÖSTERELİOĞLU
Bil. İşl. Gülay GÜLAY

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sayfa Düzenlemesi:

Biçer YILDIRIM

Maltepe-ANKARA

Yazışma Adresi:

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı 14280 BOLU
Telefon: 0374 254 1000 (pbx) / 1606
Faks: 0374 253 4641
E-Posta: efdergi@ibu.edu.tr

Baskı

Berikan Matbaacılık ve Yayıncılık
GMK Bulvarı No: 80-1 Maltepe/ANKARA
Tel: 0312 232 62 18

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (Cilt: 11, Sayı: 2)

İÇİNDEKİLER

Öznur ÇANKAYA - Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY / 11

Zihinsel Engelli Öğrencilere Haroşa Örgü Örne Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği

Buğra KIZILKAYA / 35

Cengiz Aytmatov'un Romanlarında Kadın Tesiri / Anne Tipine Genel Bir Bakış

Yrd. Doç. Dr. Osman MUTLUEL / 43

İslam Felsefesinde "Bir" Kavramı

Dr. Şaban ÇİFTÇİ / 55

Hadis Eğitiminde Usul-Pratik Bütünlüğü "Muaz Hadisi" Örneği

Ali Şamil Hüseyinoğlu / 65

Çocuk Yazarı – Emin Abid

Dr. Füsün EKŞİ / 79

Kişilerarası İlişkiler: Psikolojik Danışmanlık ve Halkla İlişkiler Öğrencilerinin Karşılaştırılması

Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ, Arş. Gör. Zehra Sedef COŞKUN / 95

İlköğretim Öğrencilerinin Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelere Uyma Düzeyine İlişkin Görüşleri

Doç. Dr. Durmuş EKİZ, Yrd. Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN, Fatma Gül UZUNER / 111

Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması

Dr. Mustafa KILINÇ, Yrd. Doç. Dr. Hakkı ULUCAN, Dr. Kazım KAYA, Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR / 133

Takım Sporü Yapanların Motivasyon Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Aylin IŞIK, Doç. Dr. Canan NAKİBOĞLU / 145

Sınıf Öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile İlgili Durumlarının Belirlenmesi

Arş. Gör. Fatma Kübra SAYIN, Prof. Dr. Ahmet AFYON / 161

Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Kapsamında Tercih Ettikleri Yöntemler ve Etkinlik Düzenlerken Karşılaştıkları Güçlükler

Yrd. Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, Arş. Gör. Sait TÜZEL, Arş. Gör. Özge KARAKAŞ / 183

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Düşünceyi Geliştirme Tekniklerinin İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Serhat Bahadır KERT, Mehmet KARTAL, Ramazan SEYMAN, Cemil ORHAN / 205

İçerik Yönetim Sistemi Kullanılarak Bir Çevrimiçi Materyal Sistemi Geliştirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Engin ASLANARGUN, Okt. Filiz TAPAN / 219

Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Kerime BASTI, Yrd. Doç. Dr. Nihal DOĞAN, Prof. Dr. Mehmet BAHAR, Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN / 239

İlköğretim 4, 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Biyoçeşitlilik Konusunda Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bolu İli Örneği.

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (Cilt: 11, Sayı: 2)*

BU SAYIDAKİ MAKALELERİN HAKEMLERİ

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU	Hacettepe Üniversitesi	ANKARA
Doç. Dr. Zeki ARSAL	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Doç. Dr. Emine Sema BATU	Anadolu Üniversitesi	ESKİŞEHİR
Doç. Dr. İbrahim BİLGİN	Mustafa Kemal Üniversitesi	HATAY
Doç. Dr. Atilla CAVKAYTAR	Anadolu Üniversitesi	ESKİŞEHİR
Doç. Dr. Kamile DEMİR	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	BURDUR
Doç. Dr. Erten GÖKÇE	Ankara Üniversitesi	ANKARA
Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	Anadolu Üniversitesi	ESKİŞEHİR
Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ	Düzce Üniversitesi	DÜZCE
Doç. Dr. Ahmet OCAK	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Doç. Dr. Nilgün SEÇKEN	Hacettepe Üniversitesi	ANKARA
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	ÇANAKKALE
Doç. Dr. Mehmet Hilmi UÇAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	AFYONKARAHİSAR
Yrd. Doç. Dr. Fatih AYDIN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Kemal GÖZ	Artvin Çoruh Üniversitesi	ARTVİN
Yrd. Doç. Dr. Hatice GÜNAYAR ŞENEL	Maltepe Üniversitesi	İSTANBUL
Yrd. Doç. Dr. Nazlı Rana GÜREL	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Zeki GÜREL	Gazi Üniversitesi	ANKARA
Yrd. Doç. Dr. Nurhan CORA İNCE	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ	Selçuk Üniversitesi	KONYA
Yrd. Doç. Dr. Özay KARADAĞ	Cumhuriyet Üniversitesi	SİVAS
Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Özgül KELEŞ	Aksaray Üniversitesi	AKSARAY
Yrd. Doç. Dr. Osman MUTLUEL	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Hilmi SUNGU	Bozok Üniversitesi	YOZGAT
Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Gazi Üniversitesi	ANKARA

Yrd. Doç. Dr. Ercan TOP	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Eriman TOPBAŞ	Gazi Üniversitesi	ANKARA
Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Muhammet UŞAK	Zirve Üniversitesi	GAZİANTEP
Yrd. Doç. Dr. Erkan YAMAN	Sakarya Üniversitesi	SAKARYA
Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	BOLU

***Hakem kurulundaki hakemler, makaleye ilişkin kararlarından bağımsız olarak tüm sürece katkı verdikleri için listelenmiştir.**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi hakemli bir dergidir ve yılda iki kez yayımlanır. Dergi **TÜBİTAK – ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı** üyesidir.

Not: Hakem kurulu, unvan ve soyadı alfabetik sıralamasına göre yapılmıştır. Adı geçen üyeler bu sayının hakemleridir.

**ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE HAROŞA ÖRGÜ ÖRME
BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE EŞZAMANLI İPUCUYLA
ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ**

Öznur ÇANKAYA*

Emine ERATAY**

ÖZET

Bu araştırma zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğini araştırmak amacı ile planlanmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma Bolu ilinde bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, yaşları 16 ile 23 arasında değişen üç kız öğrenci ile yürütülmüştür. Yapılan bu araştırmada, haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğini değerlendirmek amacıyla toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumları düzenlenmiş olup, değerlendirme sürecinde ise tek fırsat yöntemi kullanılmış, çalışılan tüm oturumlar bire bir öğretim düzenlemesi şeklinde yapılmış, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçları ise haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu, tüm öğrencilerin eşzamanlı ipucuyla haroşa örgü örme becerisini öğrendiği, beceriyi farklı ortam, farklı araç-gereçlere genelleştirebildikleri, öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra da becerinin kalıcılığını koruduğu gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Zihin Engelli, Eşzamanlı İpucu, Haroşa Örgü Örme, Beceri Öğretimi.

**EFFECTIVENESS OF SIMULTANEOUS PROMPTING ON
TEACHING STOCKINETTE STITCHING SKILL TO STUDENTS
WITH MENTAL RETARDATION**

ABSTRACT

This research was conducted to investigate the effectiveness simultaneous prompting on the teaching of stockinette stitching skills to students with mental retardation. As for research design, multiple probe design which is a variation of the single subject research model was used.

Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezi olup herhangi bir konferansta sunulmamıştır.
* Özel eğitim öğretmeni, Özel Gündoğar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, oznur218@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, eratay-e@ibu.edu.tr

The research was conducted in a special education and rehabilitation center in Bolu on three female students whose ages ranged between 16 and 23. In the research in order to assess the effectiveness of the simultaneous prompting method on the teaching of stockinette stitching skill, collective inspection, daily inspection, and teaching and observation sessions were organized; in the evaluation process the single opportunity technique was used; all sessions that were scrutinized were arranged in one-to-one teaching form, and data on inter-observer reliability and application reliability were collected. The results showed that simultaneous prompting was effective in the teaching of stockinette stitch skill, all students learned the skill, the students could transfer the skill of stockinette stitch for use with different equipment and in different environments, and that the skill was sustained one, two, and four weeks after the completion of teaching.

Key Words: Mentally Disabled, Simultaneous Prompting, Stockinette Stitching, Skill Teaching

1. GİRİŞ

Zihinsel engelli bireyler, normal gelişim gösteren akranlarının destek almadan öğrenebildikleri bilgi ve becerileri kendiliğinden öğrenemeyebilirler. Bu sebeple kendi yaşamlarını sürdürebilmelerine yetecek kadar bilgi ve becerilere sahip olabilmesi için gelişimlerinin çeşitli dönemlerinde ve çeşitli alanlarında farklı gereksinimleri olabilmektedir.

Zihinsel engelli öğrencilerin dikkat süreleri çok kısa olmakla birlikte, problem çözme ve öğrenmelere karşı ilgileri de zayıftır. Aynı zamanda bu öğrenciler okuma-yazma ve akademik becerilerde zorlanmakta ve gecikme göstermektedir. Ayrıca, becerileri kullanmada ve transfer etmede sorun yaşayabilmektedirler. Bu öğrencilerin motivasyonları düşük olup herhangi bir problemle karşı karşıya kaldıklarında bıkkınlık gösterebilmektedirler. Yani bu öğrenciler kendisine güven duymada problem yaşamaktadırlar. Bundan dolayı da bu öğrencilerde kendine güven ve kendi kendine karar verme becerileri geliştirilmesi gerekmektedir. Tüm bunların yanında, bu öğrencilere giyinme, yemek yeme, hijyen gibi özbakım becerileri de öğretilmektedir. Uyumsal beceri alanındaki yetersizlikler yaşam kalitelerinde önemli bir sınırlılık olup bu yetersizlikler de çevresel desteklerle giderilebilmektedir (Heward, 2009, Akt.: Eratay, 2010).

Zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerinin temel amacı, yaşam işlevlerini geliştirerek bağımsız duruma gelmelerini sağlamaktır. Ayrıca, bu öğrencilerin kendi ayakları üzerinde durabilmeleri açısından zihinsel engelli öğrencilere okul ortamlarında bağımsız yaşam becerileri kazandırmaya yönelik eğitsel düzenlemelere yer verilmektedir (Cavkaytar, 2000).

Bağımsız yaşama becerileri, bireyin birincil gereksinimleri (beslenme, barınma ve sevgi vb.) dışındaki tüm gereksinimleri karşılamaya yönelik geniş ve kapsamlı bir kavramdır. Bu beceriler, genel olarak; başarı için gerekli temel beceri-

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE HAROŞA ÖRGÜ ÖRME BECERİSİNİN...

ler, uyum için gerekli beceriler, topluma uyum becerileri (günlük yaşam becerileri), mesleğe hazırlık ve mesleki beceriler olarak dört beceri alanı olarak sınıflandırılmaktadır. Bunlardan topluma uyum becerileri ya da günlük yaşam becerileri, özbakım becerileri, tüketici becerileri, ev içi becerileri, sağlık bakımı ve toplumsal bilgi alt beceri alanlarından oluşmaktadır (Cavkaytar,2000).

Alanyazında zihinsel engelli öğrencilerin aile üyesi, işçi, serbest zaman etkinliklerine katılımcı olma, tüketicilik ve vatandaşlık gibi toplumsal rolleri üstlenebilmeleri için tam bağımsızlık kazanmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bender ve Valletutti, 1982, Akt.: Cavkaytar, 2000). Bu amaca ulaşılabilmesi için bireysel farklılıkları ve yapabildikleri belirlenerek serbest zaman etkinlikleri düzenlenebilir.(Cavkaytar, 2000).

Serbest zaman etkinlikleri; yaratıcılığın gelişmesi, arkadaşlık, dostluk kurma gibi topluma uyum sağlama, yeni deneyimler edinme isteği, başarı duygusu, fiziksel sağlamlık, zihinsel güçleri kullanma, duygusal deneyim, hizmet duygusu, dinlenme açılarından önemli etkinliklerdir (Tezcan, 1994).

Serbest zamanların değerlendirilmesi, özellikle toplumsal uyarlama ve grup etkileşimi bakımından zihinsel engelli öğrenciler için yararlıdır. Çünkü zihinsel engelli öğrenciler normal yaşlılarından soyutlanmıştır ve bu soyutlanmalarında ailelerin geniş rolü vardır. Aileler çocuğu sokağa çıkarmamakta, böyle öğrenciler için kurumsallaşma az olduğu için aileleri yanında kalmakta ve evde çok az boş zaman değerlendirme olanağı bulabilmektedirler. Oysaki okula gittiklerinde arkadaşlıklar kurarak, boş zaman etkinliklerine katılmakta ve bu etkinliklerden yararlanmaktadır (Tezcan, 1994).

Ülkemizde zihinsel engelli öğrencilerin toplumda bağımsız olarak yaşama alanı için gerekli düzenlemeler yapılmış, yasa ve yönetmelikle hakları güvence altına alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname; özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini; bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsar. Dolayısıyla özel eğitim programlarına ilişkin uygulamalar bu kanuna göre düzenlenmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2006).

Alanyazını, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin eğitim programlarının daha kapsamlı olmasını, bu bağlamda bağımsız yaşam becerilerine, sosyal becerilerin öğretilmesine ve meslek eğitimine önem verilmesini önermektedir. Türkiye' de zihinsel engelli çocukların eğitimi özel eğitim hizmetleri yönetmeliği ile düzenlenmektedir. Bu düzenlemeye göre, kaynaştırma uygulamaları adı altında genel eğitim sınıfları, genel eğitim okulları bünyesinde özel eğitim sınıfları ve genel eğitim okullarından ayrı özel eğitim okulları olmak üzere üç temel seçenek sunulmuştur (Eripek, 2009). Bu bağlamda hafif düzeyde zihinsel engelli birçok öğrenci genel eğitim programlarından yararlanabilmekte, destek hizmetlerinin sağlanması durumunda özel programlara gereksinim duymamaktadır (Sucuoğlu, 2009).

Ayrıca zihinsel engelli öğrencileri bağımsız olarak yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan beceriler formal eğitim ortamlarında ve ilköğretim sonrası düzeylerde sürdürülmektedir. Bunlar içinde özellikle öğrencinin bağımsız olarak yaşaması için gelinen son aşama öğrenciye mesleki becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin bir işyerine yerleştirilmesi adına önem kazanmaktadır. Bu amaçla Türkiye’de de zihinsel engelli öğrencilerin mesleki eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı “İş Okulları”nda sürdürülmektedir (Baran, 2003).

İş okullarının amacı ise; ilköğretimlerini tamamlayan, genel ve mesleki ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan ve 21 yaşından gün almamış özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak, işe ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmaktır (MEB2006). Bu okullarda öğretim süresi, bir yılı hazırlık olmak üzere dört yıldır. Öğretim programı, akademik eğitim ile iş sanat eğitimi ağırlıkta olmaktadır. İş ve sanat eğitiminde okulun imkânlarına göre ağaç işleri, el sanatları, ev ekonomisi, v.b. alanlarda iş ve meslek becerilerine yönelik çalışmalar düzenlenmektedir (Konrot, Topbaş ve Vuran,1992). Bu beceri alanlarıyla ilgili kiremit, duvar örme, su tesisatı onarma, cam silme, boyama/ dekorasyon, marangozluk, süs bitkileri yetiştirme, dikiş dikme, saç kesme, ayakkabı boyama, seramik çalışmaları, kumaş baskısı yapma, örgü örme vb. beceriler ile ilgili kurslar düzenlenebilir ve bu işler çevrenin ihtiyaçları ve öğrencilerin özelliklerine göre çeşitlenebilir. İş eğitiminde, her bir iş için beceri analizleri ve yönergeler hazırlanırsa öğrencilerin bu becerileri öğrenmeleri çok daha kolaylaşacaktır. Aynı zamanda iş eğitiminin pratik eğitime dayandırılması, tekrarlara ve anında pekiştiriciler ile pekiştirilmesi gerekmektedir (Akçamete,1989). Bu bağlamda zihinsel engelli öğrencilere iş ve meslek becerilerini kazandırmada birçok öğretim yöntem ve tekniğinden yararlanılmaktadır. Bu öğretim yöntemlerinden biri olan yanlışsız öğretim yöntemleri zihin engelli öğrencilere iş becerilerine kazandırmada, etkili; aynı zamanda daha az hata ile daha kısa sürede verimli öğretim yapılabilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006).

Yanlışsız öğretim yöntemleri zihinsel engelli öğrencinin öğretim sırasında hata yapmasını önlemeyi amaçlamaktadır. Ancak, hiçbir yanlışsız öğretim yöntemi öğretim sırasında hatayı tamamen ortadan kaldırmamaktadır. Dolayısıyla bu yöntemde neredeyse *yanlışsız öğretimde* denildiği görülmektedir. Yanlışsız öğretim yöntemleri, tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri ve uyaran ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Zihinsel engelli öğrenci tepkide bulunmadan önce ipucu sunulmuş öğrencinin doğru tepkide bulunmasını sağlayan yöntemler tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemlerdir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006). Tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemlerden bir tanesi eşzamanlı ipucuyla öğretimdir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur ve birey kontrol edici ipucunu model alır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde her denemede kontrol edici ipucunun sunulmasıyla bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmamaktadır. Bu nedenle, uyaran kontrol transferinin

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE HAROŞA ÖRGÜ ÖRME BECERİSİNİN...

gerçekleşip gerçekleşmediği, öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen yoklama oturumlarından anlaşılmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2006).

Alanyazın incelendiğinde eşzamanlı ipucu yöntemiyle gerçekleştirilmiş bir çok araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları eşzamanlı ipucuyla tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretiminde etkililiğini incelemiştir. Bu araştırmalardan; zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere word belgesi üzerine yazı yazma becerisinin kazandırılmasında (Armutçu, 2008); otistik özellik gösteren bireylere, adı söylenen giysiye ait resmi gösterme becerisinin öğretiminde (Kanpolat, 2008); otizmlili çocuklara serbest zaman becerileri öğretiminde (Kurt, 2008); zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, okuma becerilerinin bilgisayar aracılığıyla sunulmasında (Özak, 2008); otistik özellik gösteren öğrencilere küçük grup düzenlemesiyle "Nerede?", "Ne zaman?" ve "Ne olur?" sorularına sözel olarak cevap verme davranışlarının öğretilmesinde (Altunel, 2007); hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renkleri söyleme becerisinin öğretiminde (Tooper, 2006); zihin engelli çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde (Eyidoğan, 2005); gelişimsel gerilik gösteren öğrencilere Türkiye'nin illerini, komşularını harita üzerinde gösterme ve matematik işaret ve sembollerinin isimlerini söyleme davranışlarının öğretiminde (Gürsel, Tekin-İftar, Bozkurt, 2004); gelişimsel yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde (Birkan, 2003); ilkökul çağındaki gelişimsel geriliği olan öğretilabilir düzeydeki iki çocukla nesne ismi öğretiminde (Tekin-İftar, Kurt, Acar, 2003); otistik bireylere, adı söylenen rakamı gösterme becerisinin öğretiminde (Akmanoğlu, 2002); zihinsel engelli çocuklara, üç resim arasından adı söylenen mesleğe ait resmi işaret ederek seçme becerisinin öğretiminde (Doğan, 2001); farklı görevlerin (sözcük okuma, basit toplama, ülke-şehir isim ve bayrakları) öğretiminde (Fickel, Schuster, Collins; 1998); gelişimsel gerilik gösteren okul öncesi çocuklara, giyinme becerisinin öğretiminde (Sewell, Collins, Hemmeter, Schuster; 1998); toplumda kullanılan tabela yazılarını okuma becerisinin öğretiminde (Singleton, Schuster, Ault; 1995); yiyecek maddeleri tanıma becerisinin öğretiminde (MacFarland-Smith, Schuster, Stewens; 1993); resimli tarifler kullanılarak, soğuk konsantre meyve suyu hazırlama becerisinin öğretiminde (Schuster, Griffen; 1993) sözcük okuma becerisinin öğretiminde (Gibson, Schuster; 1992) eşzamanlı ipucu yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Bazı araştırmalar eşzamanlı ipucu yöntemiyle doğrudan öğretimi (Çelik, 2007); bireysel ve grup eğitiminin etkililiğini (Çiftçi-Dere, 2007); sabit bekleme süreli öğretimi (Kurt, 2006); Tekin, 1999); davranış öncesi, ipucu ve sınamayla öğretim yöntemini (Singleton, Schuster, Morse, Collins; 1999) karşılaştırmışlardır. Parrot, Schuster, Collins ve Gassaway (2000) el yıkama becerisini zincirleme becerilerin öğretiminde öğretici geri bildirim ile eşzamanlı öğretim yöntemini birlikte kullanmışlardır.

Bu araştırmaların tümünde araştırmaya katılan deneklerin beceriyi öğrendikleri, genelleyebildikleri, eşzamanlı ipucunun etkili olduğu görülmüştür.

Zihin engellilerde iş ve meslek becerileri üzerine bir çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Aslan (2009) elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme bece-

risinin öğretiminde; Çalışır Aslan (2009) kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde; Özbey (2005) işbecerilerinin öğretiminde; Topsakal (2004) oto yıkama becerisinin öğretiminde; Yücesoy (2002) fotokopi çekme becerisinin öğretiminde; Maciag, Schuster, Collins ve Cooper (2000) meslek becerileri; Fetko, Schuster, Harley ve Collins (1999) mesleki zincirleme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucu yöntemiyle araştırmalarını gerçekleştirmiş ve bu yöntemin etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Bunların yanı sıra zihinsel engelli öğrencilere; Eratay ve Özkan (2003) goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş goblen iğne kanaviçe işleme materyalinin etkililiğini incelemişlerdir. Üç öğrenci ile yürüttükleri çalışmada goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkili olduğunu saptamışlardır.

Özokuç (1997) dikiş dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiğini incelemiştir. Sekiz öğrenci ile yürütülen araştırmada bireyselleştirilmiş dikiş dikme öğretim ünitesinin her bir öğrencinin teğel yapma ve iki delikli düğme dikme becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (1996) düğme dikme becerisinin öğretiminde model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme becerisi öğretim materyalinin etkisini araştırmıştır. A-B deseni kullanılan üç öğrenci ile yürütülen çalışmada tüm beceri yöntemine göre düzenlenen bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin öğrencilerin becerilerin alt amaçlarını kazanmalarına yol açtığı ifade edilmiştir.

Stather (2006) bir ilköğretim okulunda engelli olmayan öğrencilere matematik öğretimde örgü örmeyi bir araç olarak kullanmış; örülen örgüleri matematikte hesaplama, ölçüm, tahminde bulunma, sıralama, alan ve çevre hesaplamalarında kullanmış ve öğrencilerin başarılı olduklarını saptamıştır.

Ayrıca Cat (2011) Washington'da beşeri bilimler dersinde verdiği antik tarih dersleri ile bağlantısal olarak örgü örme ve iplik makinesi kullanmayı müfredatta uygun olabilecek şekilde düzenlemiştir. Daha sonraki yıllar bütün bir yılı kapsayan ve müfredatta yer alan bir program yapmış ve yaptığı çalışmalar sonucunda diğer ortaokul ve birçok ilköğretim okulu öğretmenleri de müfredatında örgü örmeye yer vermiştir.

Yukarıda sıralanan araştırmalarda eş zamanlı ipucu yönteminin etkililiği vurgulanmış; zihin engelli öğrencilere mesleki becerilerden çim biçme, pul işleme, oto yıkama, fotokopi çekme, meslek ve mesleki zincirleme becerileri, goblen iğne kanaviçe işleme, dikiş dikme becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Bir serbest zaman etkinliği ve iş-meslek becerisi olan örgü örmeye ilişkin zihin engellilerde yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucu yöntemiyle gerçekleştirilmiş bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma benzer araştırmaları yinelemek sınırlı sayıda örgü örme becerisine ilişkin araştırmalara bir yenisini eklemek amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, haroşa örgü örme becerisi ön koşul davra-

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE HAROŞA ÖRGÜ ÖRME BECERİSİNİN...

nışlarını yerine getiren zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgünün öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eşzamanlı ipucuyla öğretim zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü öğretiminde etkili midir?

- a. Eşzamanlı ipucuyla öğretim Esra'nın haroşa örgü öğretiminde etkili midir?
- b. Eşzamanlı ipucuyla öğretim Ayla'nın haroşa örgü öğretiminde etkili midir?
- c. Eşzamanlı ipucuyla öğretim Begüm'ün haroşa örgü öğretiminde etkili midir?

2. Zihinsel engelli öğrenciler, haroşa örgü örme becerisini eş zamanlı ipucuyla öğrendiklerinde bu becerileri, uygulamanın tamamlanmasından sonra bir, iki ve dört hafta sonra devam etmekte midir?

3. Zihinsel engelli öğrencilere, eş zamanlı ipucuyla öğretimi ile kazandırılan, haroşa örgü örme becerisini farklı ortama, farklı zamana, farklı araç gereçlere genellemeleri sağlanabilir mi?

Normal akranlarında olduğu gibi zihinsel engelli öğrencilerin eğitiminde de, yaşamlarını başkalarına bağımlı olmadan sürdürmeleri, kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri ve toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır (Cavkaytar,2000). Bu bağlamda toplumsal uyumun bir yönü de bir işte çalışma başarısıdır. Toplumda doyuma ulaşarak yaşam sürmek, serbest zaman etkinliklerine ve sosyal yaşama katılımın yanı sıra bireysel bağımsızlık ve güvenlik için gerekli becerileri kazanmayı da kapsamaktadır.

Bu beceriler alan yazında sıklıkla değinilen toplumsallaşma, kişisel yönetim ve serbest zaman etkinlikleridir (Sucuoğlu, 2009). Zihinsel engelli öğrencinin yaşına ve engeline göre değişen bu serbest zaman etkinlikleri öğrencileri duygusal, psikolojik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Çeşitli araştırmalar serbest zaman becerileri öğretiminin yeterlilik duygusunun, sosyal etkileşiminin ve uygun davranışlarının gelişmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, serbest zaman etkinliklerinin programlanması ve öğretilmesi grup kimliği duygusunun gelişmesini kolaylaştırması, sosyal bütünleşme için ortam hazırlaması ve zihinsel engelli öğrencilerin engellerinden çok yeteneklerine odaklandığı için sosyal kabulu artırması yönünden çok önemlidir (Sucuoğlu, 2009).

Bu araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yapılan çalışma sonunda işlevsel olan bir beceri öğrenerek kendilerine karşı öz güven duygusu geliştiren ve toplumda bir birey olarak ayakta durmalarına yardımcı olması açısından çalışılan haroşa örgü örme becerisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu becerinin öğretimi zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren okullarda iş eğitimi programlarına ve özel eğitim öğretmenlerine kaynak olması açısından da önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü örme öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğini incelemek üzere, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde, öncelikle, tüm durumlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Başlama düzeyi verileri, tolerans değerleri 0-10 arasında kararlılık gösterdikten sonra, birinci denekle uygulamaya başlanır. Birinci denekte uygulamada ölçüt karşılanınca, tüm deneklerde yoklama evresine yer verilerek, üç oturum üst üste veri toplanır. Birinci denekte yoklama verilerinin ölçütü karşılar durumda, diğer deneklerde de, başlama düzeyi verileri ile benzer durumda olması beklenir. Yoklama evresinden sonra, ikinci denekle uygulamaya başlanır. İkinci denekle uygulamada ölçüt karşılanınca, tekrar tüm deneklerde yoklama evresine yer verilir. Burada, birinci ve ikinci denekte yoklama verilerinin ölçütü karşılar durumda, diğer denekte ise, başlama düzeyi verileri ile benzer durumda olması beklenir. Yoklama evresinden sonra üçüncü denekle uygulamaya başlanır. Üçüncü denekle de uygulama ölçütü karşılanınca, tekrar tüm deneklerde yoklama evresine yer verilir. Bu kez de, tüm deneklerde yoklama verilerinin ölçütü karşılar durumda olması beklenir (Gast, 2010; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tawney, Gast, 1984).

Bu araştırmada da tüm deneklerle haroşa örgü örme becerisi için eşzamanlı olarak başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında her denekte de haroşa örgü örme becerisi için veriler kararlılık gösterdikten sonra, birinci denekle haroşa örgü örme becerisi öğretimi uygulamasına başlanmıştır. Birinci denekte uygulamada belirlenen % 100 ölçüt karşılanıp üç oturum art arda kararlılık gösterdikten sonra tüm deneklerde yoklama evresi uygulanmıştır. Üç oturum art arda yoklama evresi verisi toplanmıştır. Birinci denekte haroşa örgü örme becerisinin yoklama evrelerinin ölçütü karşılar durumda; ikinci ve üçüncü deneklerde ise becerilerinin başlama düzeyi verileri ile benzer durumda olması beklenmiştir. Yoklama evresinden sonra, ikinci denekle haroşa örgü örme becerisi öğretimi uygulamasına başlanılmıştır. İkinci denekle uygulamada belirlenen % 100 ölçüt karşılanıp üç oturum art arda kararlılık gösterdikten sonra tüm deneklerde yoklama evresi uygulanmıştır. Üç oturum art arda yoklama evresi verisi toplanmıştır. Bu kez de, birinci ve ikinci denekte haroşa örgü örme becerisinin yoklama evrelerinin ölçütü karşılar durumda; üçüncü denekte ise, başlama düzeyi verileri ile benzer durumda olması beklenmiştir. Yoklama evresinden sonra üçüncü denekle haroşa örgü örme becerisi öğretimi uygulamasına başlanılmıştır. Üçüncü denekle de uygulamada belirlenen % 100 ölçüt karşılanıp üç oturum art arda kararlılık gösterdikten sonra tüm deneklerde yoklama evresi uygulanmıştır. Bu kez de, tüm deneklerde yoklama verilerinin ölçütü karşılar durumda olması beklenmiş-

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE HAROŞA ÖRGÜ ÖRME BECERİSİNİN...

tir. Araştırmanın deneysel kontrolü ise öğretim yapılan deneğin öğretimden sonra başlama düzeyi oturumlarındaki performansına göre performansında artış görülmesi, öğretim uygulaması yapılamayan deneklerin başlama düzeyi oturumundaki performanslarına yakın performans göstermeleri, diğer deneklerde de uygulama gerçekleştirildikçe deneklerin performanslarında artış görülmesi ve benzer değişikliğin ard-zamanlı olarak tüm deneklerde gerçekleşmesi ile kurulmuş olmaktadır.

2.2. Bağımlı - bağımsız değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, haroşa örgü örme becerisini öğrenme düzeyleri iken araştırmanın bağımsız değişkeni ise haroşa örgü örme becerisi öğretiminde model olma ve sözel ipucunun kullanıldığı eşzamanlı ipucuyla öğretimdir. Yöntem, uygulamacı tarafından üç deneğe uygulanmış olup her denek ile bire bir çalışılmıştır.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya katılan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul beceriler, öğrencilerin demografik özellikleri, uygulamacı ve gözlemciler konusunda bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Araştırmaya katılan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul beceriler

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin bazı ön koşul becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerileri,

- İki elini ve parmaklarını kullanma,
- Kendisine verilen sözel yönergeleri takip etme,
- Uygulamacının yaptıklarını takip etme,
- Uygulamacının yaptıklarını taklit etme,
- Sağ, sol, altında, üstünde kavramlarını ayırt etme,
- En az 10 dk. süre ile etkinlikler sırasında yerinde durma,
- Elinle uzan, tut, geçir, al, ipi parmağına dola yönergelerinin her birini üç kezden ikisinde yerine getirme,
 - Şiş ve ipliği istendiğinde her iki elinin baş ve diğer parmaklarıyla üç kezden ikisinde tutma,
 - Şiş, iplik, tığ, kumaş arasından üç kezden ikisinde şiş gösterme,
 - Şiş, iplik, tığ, kumaş arasından üç kezden ikisinde ipliği gösterme şeklinde sıralanabilir.

2.3.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Tablo 2.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci (kod ad)	Cinsiyet	Yaş	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam süreleri	Engel türü
Esra	Kız	23	İki yıl	Orta düzeyde zihinsel engelli
Ayla	Kız	16	Üç yıl	Hafif düzeyde zihinsel engelli
Begüm	Kız	17	Üç yıl	Orta düzeyde zihinsel engelli

Araştırma Bolu ili Özel Gündoğar Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden öğrenciler arasından, ön koşul becerilere sahip olan üç öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma öncesinde Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi Müdürlüğünden yazılı izin alınmıştır. Ayrıca çalışılan deneklerin ailelerine çalışma hakkında bilgi verilip anne baba izin formu kullanılarak ailelerden yazılı olarak izin alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Esra 23, Ayla 16, Begüm 17 yaşında olup, Bolu rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü özel eğitim ve değerlendirme raporu doğrultusunda orta düzeyde zihinsel yetersizlik olarak tanılanmış kız öğrencilerdir. Bolu ilinde bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfından mezun olmuş ve halen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitimi almaktadırlar. Özbakım becerileri, günlük yaşam becerileri, büyük kas – küçük kas becerileri, iletişim becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedirler. Ayrıca, kendisine verilen yönergeleri yerine getirmekte, ihtiyaçlarını ifade edebilmekte, fakat temel akademik becerilerde yetersizlik göstermektedirler.

2.3.3. Uygulamacı

Uygulamacı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programından mezun ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisidir. Bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde üç yıl zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır.

2.3.4. Gözlemci

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik verileri iki gözlemci tarafından toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerini toplayan gözlemcilerden ikisi de, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır.

2.4. Ortam

Araştırmanın toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumları öğrencilerin kendi sınıfında gerçekleştirilmiş, genelleme oturumu ise başka sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretim yapılan sınıfta bir masa, 2 sandalye, 1 dolap ve bir duvar tahtası bulunmaktadır. Uygulama esnasında ışıklandırmaya dikkat edilerek sınıfın ışıkları açılmış, oturumlar sırasında sınıfta öğrenci, uygulamacı ve video kayıtlarını yapan görevli bulunmuştur.

2.5. Araç – gereçler

Araştırmada haroşa örgü örme öğretiminde kullanılan araç seti, 6 numara 2 adet şiş, Anchor yeşil renkli ipten oluşmaktadır. Ayrıca bir masa, iki sandalye bulunmaktadır. Çalışma sonunda taç, toka gibi verilecek ödüller çalışma masasının yanında duran sehpanın üzerindedir.

Genelleme oturumlarında ise haroşa örgü örme öğretiminde kullanılan araç seti, 4 numara 2 adet şiş, Anchor lila renkli ip, 3 numara 2 adet şiş, Anchor mavi renkli ip, 7 numara 2 adet şiş, Anchor turuncu renkli ipten oluşmaktadır. Ayrıca bir masa iki sandalye bulunmaktadır. Araştırmada uygulama oturumlarının hepsinde oturumları kaydetmek üzere video kamera kullanılmıştır.

2.6. Uygulama süreci

2.6.1. Pilot uygulama

Araştırmaya başlamadan önce, önkoşul becerilere sahip bir öğrenci ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, öğrencinin kendi sınıfında pilot bir çalışma düzenlenmiştir. Bu çalışmada 6 numara iki adet şiş ve Anchor yeşil renkte ip kullanılmıştır. Pilot çalışmada ilk gün bir yoklama, bir öğretim oturumu ve sonraki günde bir yoklama, bir öğretim oturumu yapılarak öğretim süreci hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Ayrıca, pilot uygulama dikkate alınarak öğretim süreci ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır.

2.6.2. Uygulama

Araştırmada haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği sınanmıştır. Bu amaç için üç öğrenciyle bire bir uygulama yapılmıştır. Her bir öğrenci için toplu yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları ve izleme oturumları düzenlenmiştir. Tüm oturumlar özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin sınıfında haftanın beş günü (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri) 16.00 ve 18.00 saatleri arasında bire bir olarak gerçekleştirilmiştir.

Oturumların hepsinde yanıt aralığı 5 saniye olarak belirlenmiştir. Araştırma oturumlarının hepsinde üç tür denek tepkisi gözlenmiştir:

a) Doğru tepkiler; deneğin beceri yönergesi sunulduktan ve ya bir önceki basamağı doğru tamamladıktan sonra 5 saniye içinde doğru tepkide bulunması,

b) Yanlış tepkiler; deneğin beceri yönergesi sunulduktan sonra 5 saniye içinde yanlış tepkide bulunması,

c) Tepkide bulunmama; beceri yönergesi sunulduktan ve ya bir önceki basamağı doğru tamamladıktan sonra 5 saniye içinde tepkide bulunmamasıdır.

Bu araştırmada toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, genelleme, izleme oturumları düzenlenmiştir.

2.7. Verilerin toplanması

Veri toplamak amacıyla haroşa örgü örme becerisi analiz edilmiştir. Ayrıca, bu çalışmanın amacına hizmet edebilmek amacıyla etkililik verilerine, araştırmanın güvenilirliğine ilişkin olarak da gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

2.7.1. Etkililik verilerinin toplanması

Bu çalışmada veriler, uygulamacı tarafından “toplular yoklama, günlük yoklama ve izleme oturumları veri toplama formları kullanılarak toplanmıştır. Veri toplamak için beceri analizi kaydı kullanılmıştır. Beceri analizi kaydı, deneğin zincirleme bir davranışın beceri analizi basamaklarından her birine gösterdiği tepkilerin kaydı olarak adlandırılmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

2.7.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Bu çalışmada, gözlemci güvenilirliği ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verisi; toplular yoklama, öğretim oturumları ve genelleme oturumlarından elde edilmiştir. Bunun için yansız atama tablosu kullanılarak seçilen oturumlar izlenmiştir. Uygulama sürecinde yer alan tüm oturumların %20'sinde gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

2.7.2.1. Gözlemciler arası güvenilirlik

Gözlemciler arası güvenilirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız fakat eşzamanlı olarak hedeflenen davranışın olup olmadığına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır. Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenilirliğin en az %80 olması öngörülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri zihin engelliler alanında yüksek lisans yapmış iki özel eğitim uzmanı tarafından toplanmıştır. Her iki gözlemci ise yanlışsız öğretim yöntemleri ve veri toplama formlarının nasıl kullanıldığı konusunda bilgi sahibidirler. Bu nedenle gözlemcilere ek bir bilgi sunulmamıştır.

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE HAROŞA ÖRGÜ ÖRME BECERİSİNİN...

Araştırmada tüm oturumların % 20'sinde gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, "Görüş birliği / (görüş ayrılığı + görüş birliği) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik bulguları Tablo 2.2'de gösterildiği şekildedir.

Tablo 2.2. Örgü Örme Becerisinde Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Denek	Toplu Yoklama	Günlük Yoklama	Öğretim	İzleme
Esra	%100	%95	%100	%100
Ayla	%98	%97	%100	%100
Begüm	%100	%97	%100	%100

2.7.2.2. Uygulama güvenirliliği

Bu araştırmada, uygulama güvenirliliği verileri, eşzamanlı ipucu işlem sürecinde yapılan öğretimin, uygulamacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek ve yoklama, öğretim, izleme oturumlarında güvenilir biçimde veri kaydedilip kaydedilmediğini değerlendirmek amacıyla toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri gözlemci tarafından, "Toplu Yoklama, Günlük Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formları" ve "Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formları" kullanılarak toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği katsayısı "Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Araştırmanın yoklama oturumlarında daha önceden belirlenmiş olan davranışlara ilişkin uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır.

Bu davranışlar:

- 1) Araç-gereci kontrol etme,
- 2) Dikkati sağlayıcı ipucu sunma,
- 3) Hedef uyararı sunma,
- 4) Yanıt aralığını bekleme,
- 5) Davranış sonrası geri dönüt vermedir.

Öğretim oturumlarında daha önceden belirlenmiş olan davranışlara ilişkin uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır.

Bu davranışlar

- 1) Araç-gereci kontrol etme,
- 2) Dikkati sağlayıcı ipucu sunma,
- 3) Hedef uyararı sunma,
- 4) Yanıt aralığını bekleme,

5) Davranış sonrası uygun dönüt vermedir.

Gözlemci, yansız atama tablosu kullanılarak seçilmiş olan oturumların video kayıtlarını dikkatlice izleyecek ve uygulamacının uygulama analizindeki basamakları uygun şekilde gerçekleştirdiğinde (+), gerçekleştirmediğinde (-) olarak uygulama güvenilirliği veri kayıt formuna işaretlemiştir. Örgü örme becerisi uygulama güvenilirliği bulguları tüm basamaklarda % 100'dür.

2.8. Verilerin analizi

Araştırmada veriler grafiksel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Hazırlanan grafikte yatay eksen düzenlenen yoklama, öğretim ve izleme oturumları, düşey eksen ise bağımlı değişkenin niceliksel ifadesini (hedef davranışın doğru olarak sergilenmesini) ifade etmektedir. Genelme oturumlarına ilişkin veriler ise öntest-sontest modeliyle analiz edilerek sütun grafik üzerinde gösterilmektedir. Uygulamanın başında alınan veriler ile uygulama süresince ve sonunda toplanan veriler grafiksel olarak gösterilerek gelişim durumu analiz edilmiş, veriler tek grafikte gösterilerek gelişim net olarak ortaya konmuştur.

3. BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak haroşa örgü örme becerisi öğretiminde elde edilen verilerin grafikleri Esra, Ayla, Begüm için Şekil 4-1'de yer almaktadır.

Öğrencilerin toplu yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkiler yoklama verilerini, günlük yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkiler uygulama verilerini, öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında gösterdikleri tepkiler, izleme verilerini, beceriyi başka materyallerle yaptıkları oturumlarda verilen tepkiler ise, genelme verilerini oluşturmaktadır.

Öğrencilere ilişkin alınan ilk yoklama verileri (Esra %0, Ayla %0, Begüm %0) ile birinci öğrenciye öğretim yapıldıktan sonra düzenlenen ikinci yoklama evresinde bu öğrenciye ilişkin veriler (Esra %100) farklılık gösterirken, öğretim yapılmamış diğer öğrencilerde yoklama verileri (Ayla %0, Begüm %0) benzerlik göstermektedir.

İkinci öğrenciye öğretim yapıldıktan sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama evresinde ilk iki öğrencinin verileri (Ayla %100, Begüm %0) farklılık göstermiş diğer öğrencilerin yoklama verileri (Esra %100, Ayla %100) benzerlik göstermiştir.

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE HAROŞA ÖRGÜ ÖRME BECERİSİNİN...

Üçüncü öğrenciye öğretim yapıldıktan sonra dördüncü yoklama evresinde, tüm öğrencilerde veriler, ilk yoklama evresinden önemli derecede farklılaşmış (% 0'dan %100'e ulaşmış) ve öğrenciler beceriyi amaçlanan düzeyde doğru olarak yerine getirmişlerdir.

3.1.1. Esra'nın haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuy-la öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular

Esra ile çalışılan eşzamanlı ipucu yöntemi ile haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında gösterdiği davranış yüzde-leri Şekil 4-1'de görüldüğü üzere, Esra, başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre haroşa örgü örme becerisinde % 0 düzeyinde performans göstermiştir. Başlama düzeyi verile-lerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği için, haroşa örgü örme becerisinin öğretim uygulamasına geçilmiştir.

Eşzamanlı ipucu yönteminin kullanıldığı uygulama evresinde Esra ile beş öğretim oturum gerçekleştirilmiştir. Beş günlük yoklama oturumu ile birlikte on deneme gerçekleştirilmiştir.

Bu öğretim oturumları sonucunda Esra haroşa örgü örme becerisini %100 düzeyinde gerçekleştirerek istenilen ölçütü karşılamıştır. Esra uygulama oturumla-rı sonucunda beceriye ilişkin ölçütü karşıladığı için, uygulama evresi sona erdiril-miştir ve ikinci yoklama evresine geçilmiştir.

Esra'nın örgü örme becerisini gerçekleştirme düzeyine ilişkin yapılan ikinci yoklama evresinde birinci, ikinci ve üçüncü oturumda da beceriyi % 100 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Esra'nın, öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında da beceriyi %100 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür.

3.1.2. Ayla'nın haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuy-la öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular

Ayla ile çalışılan eşzamanlı ipucu yöntemi ile haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında gösterdiği davranış yüzde-leri Şekil 4-1'de görüldüğü üzere, Ayla, başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre haroşa örgü örme becerisinde % 0 düzeyinde performans göstermiştir.

Başlama düzeyi verilerinden bir hafta sonra yapılan ikinci yoklama evresin-de de Ayla'nın beceriyi % 0 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği ve öğretimden önce yapı-lan yoklama evresiyle benzer veriler bulunduğu için, haroşa örgü örme becerisinin öğretim uygulamasına geçilmiştir. Eşzamanlı ipucu yönteminin kullanıldığı uygu-

lama evresinde Ayla ile yedi öğretim oturumu ve yedi günlük yoklama oturumu olmak üzere on dört deneme gerçekleştirilmiştir.

Bu öğretim oturumları sonucunda, Ayla haroşa örgü örme becerisini %100 düzeyinde gerçekleştirerek istenilen ölçütü karşılamıştır. Ayla, uygulama oturumları sonucunda beceriye ilişkin ölçütü karşıladığı için, uygulama evresi sona erdirilmiştir ve üçüncü yoklama evresine geçilmiştir. Ayla'nın örgü örme becerisini gerçekleştirme düzeyine ilişkin yapılan üçüncü yoklama evresinde birinci, ikinci ve üçüncü oturumda da beceriyi % 100 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Üçüncü yoklama evresinden bir hafta sonra tekrar dördüncü yoklama evresine yer verilmiş ve öğrencinin yine üç oturum üst üste % 100 düzeyinde beceriyi gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Ayla'nın, öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında da beceriyi %100 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür.

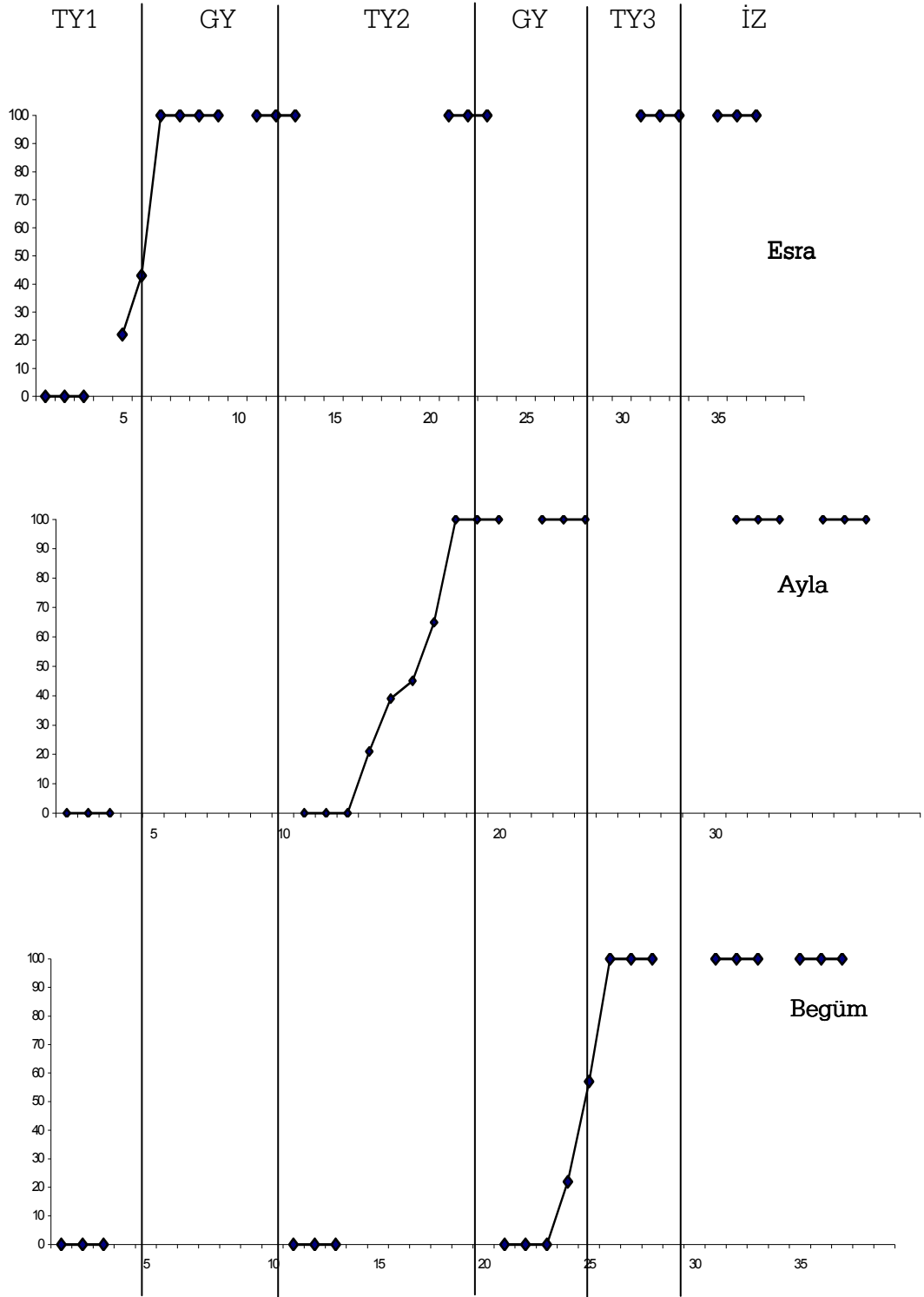
3.1.3. Begüm'ün haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular

Begüm ile çalışılan eşzamanlı ipucu yöntemi ile haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında gösterdiği davranış yüzdeleri Şekil 3-1'de görüldüğü üzere, Begüm, başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk yoklama evresinde tek fırsat yöntemi ile elde edilen verilere göre haroşa örgü örme becerisinde % 0 düzeyinde performans göstermiştir. Başlama düzeyi verilerinden bir hafta sonra yapılan ikinci yoklama evresinde de Begüm'ün beceriyi % 0 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmektedir. Bir hafta sonra tekrar yapılan üçüncü yoklama evresinde ise Begüm beceriyi % 0 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edildiği ve öğretimden önce yapılan yoklama evresiyle benzer veriler bulunduğu için, haroşa örgü örme becerisinin öğretim uygulamasına geçilmiştir.

Eşzamanlı ipucu yönteminin kullanıldığı uygulama evresinde Begüm ile beş öğretim oturumu ve beş günlük yoklama oturumu olmak üzere on deneme gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim oturumları sonucunda, Begüm haroşa örgü örme becerisini %100 düzeyinde gerçekleştirerek istenilen ölçütü karşılamıştır. Begüm uygulama oturumları sonucunda beceriye ilişkin ölçütü karşıladığı için, uygulama evresi sona erdirilmiştir ve dördüncü yoklama evresine geçilmiştir.

Begüm'ün örgü örme becerisini gerçekleştirme düzeyine ilişkin yapılan dördüncü yoklama evresinde birinci, ikinci ve üçüncü oturumda da beceriyi % 100 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Begüm'ün, öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında da beceriyi % 100 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür.

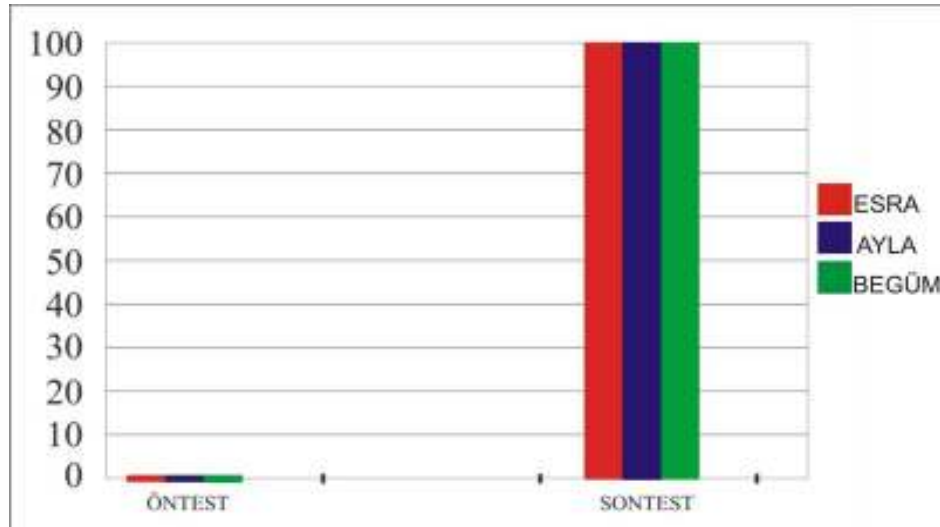
ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE HAROŞA ÖRGÜ ÖRME BECERİSİNİN...



Şekil 3.1. Esra, Ayla ve Begüm Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimi Gerçekleştirilen haroşa örgü örme becerisi öğretiminde toplu yoklama (T.Y.), günlük yoklama (G.Y.) ve izleme (İ.Z.) oturumlarında gösterdiği doğru davranış yüzdeleri.

3.2. Zihin engelli öğrencilere eşzamanlı ipucu yöntemi öğretimi ile kazandırılan haroşa örgü örme becerisinin genellemelerine ilişkin bulgular

Bu araştırmada, uygulamacı tarafından farklı zaman (12.00-13.00 saatleri arasında), farklı ortam (özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin farklı sınıfı), farklı araç-gereç seti (4 numara 2 adet şiş, Anchor lila renkli ip, 3 numara 2 adet şiş, Anchor mavi renkli ip, 7 numara 2 adet şiş, Anchor turuncu renkli ip) ile genelleme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlar bire bir öğretim düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme verileri öntest ve sontest modeli kullanılarak toplanmıştır. Deneklerin genelleme oturumlarına ilişkin verileri Şekil 3.2’de belirtilmiştir.



Şekil 3.2. Esra, Ayla ve Begüm’ün eşzamanlı ipucuyla öğretimi gerçekleştirilen haroşa örgü örme becerisini doğru olarak genelleme yüzdeleri.

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere tüm deneklerde öntestte başarı düzeyi % 0 iken, sontestte % 100 olduğu görülmektedir.

3.3. Zihin engelli öğrencilere eşzamanlı ipucu yöntemi öğretimi ile kazandırılan haroşa örgü örme becerisinin izleme oturumlarına ilişkin bulgular

Bu araştırmada, izleme oturumları, öğretim oturumları ve genelleme oturumları sona erdikten sonra, öğrencilerin öğrenilen beceriyi ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacıyla, birinci, ikinci ve dördüncü haftalarda yoklama oturum-

ları şeklinde düzenlenmiştir. Esra, Ayla, Begüm üç öğrencinin de her üç izleme oturumunda da haroşa örgü örme becerisinin kalıcılığını %100 devam ettirdiği görülmüştür.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada haroşa örgü örme becerisi önkoşul davranışlarını yerine getiren zihin engelli öğrencilere haroşa örgütün öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

İş ve meslek becerilerine ilişkin araştırmalardan eşzamanlı ipucu yöntemiyle gerçekleştirilen çim biçme (Aslan, 2009); pul işleme (Çalışır Aslan, 2009); oto yıkama (Topsakal, 2004); fotokopi çekme (Yücesoy, 2002); meslek becerileri (Schuster, Collins ve Cooper, 2000); mesleki zincirleme becerileri (Fetko, Schuster, Harley ve Collins, 1999) öğretiminde eşzamanlı ipucuyla yönteminin etkili olduğu vurgulanmıştır.

Haroşa örgü örme becerisi öğretimi üzerinde yapılan araştırmanın ilk bulgusu incelendiğinde, zihinsel engelli öğrencilerde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin haroşa örgü örme becerisini kazanmalarında etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Elde edilen bulgular ile eşzamanlı ipucuyla öğretimin yapıldığı iş ve meslek becerilerine ilişkin araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca eşzamanlı ipucu yöntemiyle gerçekleştirilmiş tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretimin etkililiğini inceleyen (Armutçu, 2008; Kanpolat, 2008; Kurt, 2008; Özak, 2008; Altunel, 2007; Toper, 2006; Eyidoğan, 2005; Gürsel, Tekin-İftar, Bozkurt, 2004; Birkan, 2003; Tekin-İftar, Kurt Acar, 2003; Akmanoğlu, 2002; Doğan, 2001; Fickel, Schuster, Collins, 1998; Sewell, Collins, Hemmeter, Schuster, 1998; Singleton, Schuster, Ault, 1995; MacFerland, Smith, Schuster, Stewens, 1993; Schuster, Griffen, 1993; Gibson, Schuster, 1992) araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkili bulunması eşzamanlı ipucu yöntemiyle farklı yöntemleri karşılaştıran ve yöntemin etkisini vurgulayan (Çiftçi-Dere, 2007; Kurt, 2006; Tekin, 1999; Singleton, Schuster, Morse, Collins, 1999) ve eşzamanlı ipucuyla birlikte öğretici geri bildirim kullanan Parrot, Schuster, Collins ve Gassaway (2000)'ın bulgularını kısmen destekler niteliktedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda ise, araştırmaya katılan öğrencilerin performanslarında birinci oturumdan itibaren artış gösterdiği ve beceriyi %100 düzeyinde gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Tüm bu verilere bakılarak bu araştırmada, haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin bütün deneklerde %100 düzeyinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde Esra ile yapılan öğretim 65 dakika 5 saniye, Ayla ile yapılan öğretim 108 dakika 54 saniye, Begüm ile yapılan öğretim ise 107 dakika 72 saniye gibi sürelerinden de anlaşıldığı üzere öğretim süreleri bakımından denekler arası farklılıklar gözlenmiştir. Bu durumdan dolayı en az öğretim oturumu Esra ile

en fazla öğretim oturumu da Ayla ile gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte araştırmadaki tüm bulgular, öğrencilerin haroşa örgü örme becerisini farklı ortam, farklı araç-gereçlere genelleyebildiklerini ve öğretimi yapılan haroşa örgü örme becerisinin bir, iki ve dört hafta sonrada kalıcılığının korunduğunu gösterir niteliktedir. Elde edilen bulgular ile genelleme ve izleme verimliliklerini inceleyen araştırmalar ile benzerlik göstermektedir(Aslan, 2009; Çalışır-Aslan, 2009; Özbey, 2005; Topsakal, 2004; Eratay, Özkan, 2003; Yücesoy, 2002; Fetko, Schuster, Harley ve Collins, 1999; Demir, 1996).

Ayrıca araştırmada zihin engelli öğrenciler örgü örmeyi öğrenmişlerdir. Bu yönüyle araştırma örgü örme ile ilgili Stather ve Cat (2011)'in çalışmalarını kısmen destekler niteliktedir.

2010'lu yıllarda zihinsel engelli bireyler toplum içerisinde üretici bireyler olmaktan çok tüketici bireyler olarak görülmektedirler. Pek çok yetişkin zihinsel engelli bireyin bir işe girmek ve girdiği işi sürdürmek bir yaşam amacı olması yanında başa çıkılması gereken de bir güçlütür. Bu güçlüğü aşmak için ve zihinsel engelli bireylere toplum içerisinde bağımsızlıklarını artırmak amacıyla bir araç olarak serbest zaman etkinliklerinin ve iş becerilerinin avantajlarını kullanmalarına yardımcı olmak gerekmektedir. Ayrıca, işe yerleşmenin amacı sadece para kazanmak değil, zihinsel engelli bireylerin birer kimlik, statü kazanabilmeleri ve diğer bireylerin de zihinsel engelli bireylere saygı duymasını sağlayarak toplumda bir birey olarak var olmalarını sağlamaktır (Sucuoğlu,2009). Bu bağlamda, bu araştırmada da zihinsel engelli öğrencilere hem toplum içerisinde bağımsız bireyler olmaları hem de işe yerleşmeleri için iş becerilerinden olan haroşa örgü örme becerisi çalışılmasından dolayı Sucuoğlu (2009)'un görüşlerini destekler niteliktedir. Çalışılan öğrencilerin üçü de haroşa örgü örme becerisini %100 düzeyinde öğrenmiş olup öğrenilen becerinin kalıcılığı korunmuştur. Ayrıca, çalışmanın sonunda ailelerle sözlü olarak görüşmenin sonucunda aileler, araştırmaya katılan öğrencilerin çalışmayı zevkli bulduklarını, çalışma günlerini sabırsızlıkla beklediklerini ve çalışmanın bitiminde öğrencilere uygulamacı tarafından edilen şişlerle sürekli haroşa örgü örme becerisini çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu da çalışmanın zihinsel engelli bireylerde işe yerleşmede bir araç olabileceği ve yapılabilecek diğer çalışmalara da ışık tutabileceği yönüyle önemli görünmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğini araştıran çalışmada haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu, tüm öğrencilerin eşzamanlı ipucuyla haroşa örgü örme becerisini öğrendiği, farklı ortam, farklı araç-gereçlere genelleyebildikleri görülmüştür. Öğretimi yapılan haroşa örgü örme becerisinin, öğretim sona erdikten bir, iki, dört hafta sonra da kalıcılığını koruduğu gözlenmiştir.

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE HAROŞA ÖRGÜ ÖRME BECERİSİNİN...

Araştırmada zihin engelli öğrencilerden kız öğrencilerin olması, örgü örme tekniklerinden yalnızca haroşa örgüye yer verilmesi, araştırmanın 2010-2011 bahar döneminde gerçekleştirilmesi araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

5.1. Öneriler

5.1.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Zihin engelli öğrencilere iş-meslek, tek basamaklı ya da zincirleme becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi önerilebilir. İşlevsel akademik becerilerin öğretiminde de zaman zaman serbest zaman etkinliklerine yer verilebilir.

5.1.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Örgü örme becerisinin öğretimi farklı engel gruplarıyla örgü örme teknikleriyle ve küçük grup çalışmaları şeklinde yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1989). Özürlü Çocukların ve Gençlerin İşe Hazırlanmaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 143(14), 25-31.
- Akmanoğlu, N. (2002). *Otistik bireylere adı söylenen rakamı seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Altunel, M. (2007). *Otistik özellik gösteren öğrencilere soru cevaplama becerilerinin öğretiminde küçük grup düzenlemesi ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Armutçu-Arslan, O. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere word belgesi üzerine yazı yazma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, T. (2009). *Zihin engelli bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Baran, N. (2003). *İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Birkan, B. (2003). Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Renk Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2,-(2), 169-186.

- Cat, B. A guide for bringing knitting and spinning into elementary through high school classrooms. *www.catbordhi.com*. 2.mart.2011 tarihinde sitesinden alınmıştır.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin Engellilerin Eğitim Amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 115-121.
- Cavkaytar, A. ve Diken, H.İ. (2006). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çalışır-Aslan, Y. (2009). *Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiftçi-Dere, H. (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demir, H. (1996). *Zihin engelli öğrencilere düğme dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme becerisi öğretim materyalinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, O, S. (2001). *zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Eratay, E. ve Güler-Özkan, A. (2004). Goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği. A. Konrot (Ed.), *Özel Eğitimden Yansımalar, 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri Kitabı*,(ss. 177-187). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eratay, E. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Necate Baykoç (Ed.), *Özel eğitim* (s. 170–196). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar* (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Eyidoğan, F. (2005). *Zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fetko, K. S. Schuster J.W., Harley & Collins, B.C.. (1999). Using Simultaneous Prompting To Teach A Chained Vocational Task To Young Adults With Severe Intellectual Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 34(3), 318–29, September.
- Fickel, K. M. Schuster J. W. & Collins, B.C.. (1998). Teaching different tasks using different stimuli in a heterogenous small group. *Journal of Behavioral Education*, 8, 219–244.
- Gast, D. L. *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Routledge.

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE HAROŞA ÖRGÜ ÖRME BECERİSİNİN...

- Gibson, A. N. & Schuster John. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*. 12, 247-268, June.
- Gürsel, O. Tekin-İftar, E. ve Bozkurt, F. (2004). *Gelişimsel gerilik gösteren öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretimin küçük grup düzenlemesiyle sunulmasının etkililiği*. Proje No: 020527, *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Kanpolat, E. (2008). *Otistik bireylere adı söylenen giysiyi gösterme becerisinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kırcaali- İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Konrot, A., Topbaş, S. ve Vuran, S. (1992). *Engelliler için eğitim modelleri geliştirme projesi*. Nihai Rapor Genel Değerlendirme. Zihin Engelliler Alt Çalışma Grubu Raporu. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Kurt, O. (2006). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kurt, O. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Journal Of The Hammil İnstitute On Disabilities*, May, 28(1), 53-64
- MacFarland-Smith, J., Schuster, J. W. & Stevens , K. (1993). Using simultaneous prompting to teach experssive object identification to preschoolers with developmental disabilities. *Journal of Early Intervetion*, 17(1), 50-60win.
- Maciag, K. G., Schuster, John W.; Collins, B.C.; Cooper, J.T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 306-16 Sep.
- M.E.B. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (31 Mayıs 2006). Resmi Gazete 26184.
- Özak H. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özbey, F. (2005). *Zihinsel engelli öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özokçu, O. (1997). *Zihin engelli çocuklara dikiş dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Parrot, K. A., Schuster, J. W., Collins, B. C. & Gassaway, L. J. (2000). Simultaneous Prompting And Instructive Feedback When Teaching Tasks. *Journal of Behavioural Education*, 10, 1-19.
- Schuster, J. W. & Griffen, A. K. (1993). Using A Simultaneous Strategy To Teach A Chained Task To Elementary Students With Moderate Mental Retardation. *Journal of Behavioral Education*, 3, 299-315.
- Sewell, T. J.; Collins, B. C., Hemmeter, M.L., Schuster, J.W. (1998). Using Simultaneous Prompting Within An Activity-Based Format To Teach Dressing Skills To Preschoolers With Developmental Delay. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 132-45 Spr.
- Singleton, D. K. Schuster J.W., Morse,T.E., & Collins B.C. (1999). "A Comparison Of Antecedent Prompt And Test And Simultaneous Pompting Procedures In Teaching Grocery Words To Adolescents With Mental Retardation. *Education and Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities*,.
- Singleton, D. K., Schuster, J. W. & Ault, M. J. (1995). Simultaneus Prompting In A Small Group Instructional Arrangement. *Education and Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities*. 30, 218-230.
- Stather, J. (2006). Knitting activities. <http://www.teachers.tv/videos/ks2-maths-knitting>, 28 Ocak 2011 tarihinde sitesinden alınmıştır.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık, Şubat.
- Tawney, J.W., Gast,D.L.(1984). *Single Subject Research In Special Education*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Tekin, E. (1999). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- _____ (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- _____ (1997). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1994). *Boş zamanların değerlendirilmesi sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Atilla Kitapevi.
- Topper, O. (2006). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renkleri söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*, "Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topsakal, M. (2004). *Zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisi öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yücesoy, S. (2002). *Zihin özürlü öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

CENGİZ AYTMAOV'UN ROMANLARINDA
KADIN TESİRİ / ANNE TİPİNE GENEL BİR BAKIŞ*

Buğra KIZILKAYA**

ÖZET

Cengiz Aytmatov, romanlarında insanı ve insanın çektiği sıkıntıları gerçekçi bir bakış açısıyla yakalamaya çalışmıştır. İçinde bulunduğu topluma, sömürüye, emperyalist güçlere ve kapitalizm gibi toplumları ötekileştiren sistemlere karşı bir çözüm önerisi getirmeye uğraşmıştır. Yazdıklarını daha çok halk kültürüne dayandıran Aytmatov sözlü geleneğin mirasından yararlanmayı çok iyi bir şekilde başarmıştır. Aytmatov'un anlattığı kadınlar daha çok savaş gerisinde kalmış veya savaşın etkisini yaşayan karakterlerden oluşmaktadır. Kadınlar geride kalan ve hayatın maddi, manevi sıkıntısını çeken kişilerdir. Aytmatov'un romanlarında geçen kadın karakterler sadece yaşanan dönemdeki kadınlardan oluşmamıştır. Yazar, doğaya ait olan veya mitolojik yapıdaki kadın karakterleri de romanlarında kullanmıştır. Kadın karakterlerin geneline bakıldığında kültürel yapıyı diğer kuşaklara aktarma görevinin kadınlar üzerinden yapıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cengiz Aytmatov, Kırgız Edebiyatı, Türk Kültürü ve Kadın, Kadın Edebiyatı.

THE INFLUENCE ON WOMEN CHARACTERS IN CENGİZ AYTMAOV'S
NOVELS/ A GENERAL LOOK AT 'MOTHER'

ABSTRACT

GİRİŞ

Romancı içinde yaşadığı dönemin ve toplumun aynası olarak tanımlanmıştır. Aytmatov, her ne kadar dünyaca ünlü bir yazar olarak kabul edilse de o ilk önce kendi milletinin sözcüsüdür. İçinde yaşadığı toplumun sıkıntılarını, savaşın getirdiği olumsuz yönleri ve savaş sonrası yaşanan acıları romanlarında konu olarak işlemiştir.

* Bu çalışma; 2011 yılında Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yüksek Lisans, Fatih Üniversitesi

"Her yazar bir milletin çocuğudur ve o milletin hayatını anlatmak, eserlerini kendi milli gelenek ve törelerini kaynak alarak zenginleştirmek zorundadır. Benim yaptığım önce bu, yani kendi milletimin hayatını ve geleneklerini anlatıyorum. Fakat orada kaldığınız takdirde bir yere varamazsınız. Edebiyatın milli hayatı ve gelenekleri anlatmanın ötesinde de hedefleri vardır. Yazar, ufkunu milli olanın ötesine doğru genişletmek 'evrensel' olana ulaşmak için gayret göstermek durumundadır. İyi bir yazar 'tipik insan' ortaya koyma ustalığına erişen yazardır." (Cengiz Aytmatov Üzerine Yazılar 2008: 69)

Dişi Kurdun Rüyanı'nda Abdias, Ebedi Gelin'de Samançın, Gün Uzar Yüz Yıl Olur romanında Nayman Ana, Beyaz Gemi'de Maral Ana gibi hikâyeler sürekli geçmiş zamanla şimdiki zaman arasında bir bağ kurmaktadır. Aytmatov ise kendi hayatında Nagima Aytmatov(annesi), Gül-apa(teyzesi) ve büyükannesinin oldukça etkili olduğunu belirtir.

Bir açıklamasında şöyle der:

"Diğer taraftan büyükannem sürekli olarak beni dağlardaki yaylalara götürdü. İstisnai bir şekilde çekici ve akıllı bir kadındı. Köydeki herkesten saygı görürdü. Benim içinse o, gerçek halk hikâyeleri, eski şarkılar ve her türlü yaşanmış veya hayal edilmiş hikâyeler hazinesi idi..."

"... Büyükannem bana anadil sevgisini aşıladığının farkında değildi sanırım..."

(Bozkırdaki Bilge Cengiz Aytmatov 2002: 30)

Romanlarında yaşadığı dönemden izler taşıyan Aytmatov'un ilk kaynak kişileri olarak babaannesi, anneannesi, teyzesi ve edebi kişiliğinin gelişiminde büyük pay sahibi olan annesinin izleri tartışılmazdır.

"Annem Nagima Hamzayevna Aytmatov da okuma yazma bilen, modern bir kadındı. Bu da benim başlangıçta çocuk edebiyatı olmak üzere, Rus kültür dili neticede Rus edebiyatı ile erken yaşlarda tanışmamı sağladı." (Söylemez 2002:92)

Annesinin, Aytmatov'a Rus kültür dilini ve neticede Rus klasiklerini okutması onun edebiyat dünyası ile erken yaşlarda tanışmasına vesile olmuştur. Annesi, kocası öldürülmeden önce sanat ile uğraşan aydın bir kadındır. Aytmatov babasının ölümünden sonra kendi köylerine annesi ve kardeşleriyle beraber gelmiştir. Köye geldiğinde ise bilge bir kadın olan büyükannesi onun gelişimiyle yakından ilgilenmiştir. Geçmişe ait bilgileri, dil sevgisini, efsaneleri, masalları büyükannesinden dinlemiştir. Aytmatov bu durumu şu şekilde anlatır:

"Bütün bildiklerimi, ilk önce babalığımı yapan büyükannem, Ayımkan Şeytankızı ve onun kızı, teyzem Karağız Aytmatova'ya borçluyum. Görünüşte, karakterde ve halet-i ruhiyede anne ile kızın bu kadar çok benzemesi dikkate değerdir. Benim için onlar ayrılamazdı. Sanki tekmişler ve ikisi de aynı büyükanne, aynı yaşlı ve genç kadın gibiydiler. Benim yıldızlarım olan, gördüğüm ve bildiğim bu harika, akıllı ve güzel kadınlara teşekkür ederim. Onlar, ailenin geçmişini ve geçmiş zamanı anlatan öğretmenlerimdi." (Söylemez 2002 : 92)

Aytmatov için büyükannesi ve teyzesi eski öğretilerin öğrenilmesi açısından kaynak olan kişilerdir. Bu kişiler aynı zamanda Aytmatov'un ruhi kişiliğini tamamlamışlar ve edebi dünyası için ışık görevi görmüşlerdir. Aytmatov'un büyü-

kannesi buldukları yerde saygı gören ve geçmişine ait kültürel değerlere sahip olan bir kadındır.

"... Bu masallar benim alt yapımı hazırladı, kültürümün zeminini hazırladı, yazı dünyam için bir hazırlık oldu." (Söylemez 2002:92)

Büyükanne, Aytmatov' a bu bilgileri aktarıırken aynı zamanda ona bir öğretmen gibi davranmıştır. Bu anlatılanları anlayıp anlamadığını sorar ve Aytmatov'a da bunları tekrar anlatırdı.

" ... Hem o zamanlar televizyon yoktu, radyo da yoktu. Benim televizyonum büyükannemdi. Çünkü bana her gün ama her gün çeşit çeşit masallar anlatırdı. Sabahtan akşama kadar ondan masal dinlerdim. Benim bu masalları dinleyip dinlemediğimi kontrol ettirmek için bana bu masalları tekrar ettirirdi. Ben de büyükannemden dinlediğim masalları yeniden ona anlatırdım. (Söylemez 2002:93)

Aytmatov romanlarını ilk başlarda Rusça yazmış olmasına rağmen romanlarını ana diliyle düşünüp ona göre kaleme almıştır. Bu ana dille düşünmesinde ise büyükannesinin rolü oldukça büyüktür. Romanlarını oluştururken insan betimleri, psikolojik tahlillerdeki başarısı, doğa tasvirlerine olan hâkimiyeti küçük yaşlardan beri büyükannesi ile gezdiği yerlerin aklında çok iyi kalmasından kaynaklanmaktadır.

"Diğer taraftan büyükannem beni sürekli dağlardaki yaylalara götürürdü. İstisnai bir şekilde çekici ve akıllı bir kadındı. Köydeki herkesten saygı görürdü. Benim için ise o halk hikâyeleri, eski şarkılar ve her türlü yaşanmış veya hayal edilmiş hikâyeler hazinesi idi. Yerleşik hayata geçtikten sonra kaybolan göçmen çadırlarını gördüm. Bu kamplar, koyun ve sığır sürüleri ile basit bir şekilde bir yerden başka bir yere taşınmaktan ziyade ekonomik sebeplere bağlıydı ve eğlenmek için de ayrıca birer fırsattı. Kamplar en iyi mahsulün, en iyi el işinin, en iyi yarış atının ve mükemmel deve yükü bağlamanın ve yüklerin üzerine örtülen kilimlerin, en güzel kızların marifetlerinin, ağıt yakan veya yolculuk için kadınların şarkılarını söyledikleri yerdı. Bu büyüleyici hadiseleri, ancak o yok olmadan çok kısa bir süre önce gördüm."(Söylemez 2002 : 92)

Yukarıdaki söylemden hareketle romanlarına kaynaklık eden ve romanlarında geçen pek çok bilgiyi kimin sayesinde edindiğini anlayabiliriz. Büyükannesi, Aytmatov'un hayal dünyasına milli şuurlu, milli kültür ile ilgili olan tüm düşünceleri daha küçükken oluşturmaya çalışmıştır. Romanlarında ise bu düşünceler büyüyüp koca bir çınar olmuştur ki bu çınarın altında oturanlar ise kendi milletinin ve dünya insanlığıdır.

" Kırgız dili hakkında pek çok şey söylenegelmiştir; fakat insanın kendi ana dilinde konuşmasının büyüleyiciliği anlatılamaz. Bir insanın ruhunu, halkın tecrübesinden doğan, milli gururun ilhamından uyanan ve estetik bir zevki dedelerinden getiren şiiri ancak çocukluktan beri öğrenilebilen yeni kelimeler doldurabilir."(Söylemez 2002:92)

Aytmatov'un romanlarında kadın karakterleri tüm romanlarında okurlara gerçekçi bir şekilde verilmiştir. Savaş yıllarında acı çeken kadın karakterlerden hareketle romanlarında bir annenin ne gibi sıkıntılar çektiği romanlarda anlatılmıştır.

Aytmatov 'un romanlarında kadın karakterler de sanat anlayışının açık göstergesi olarak kurgulanmıştır. Romanlarda geçen kadın tiplerini kategorize edecek olursak şu tiplerle karşılaşacağız:

Aytmatov'un romanlarını incelediğimizde onun kadın tipleri farklı şekillerde ortaya çıkmıştır. Bu kadınlar Orta Asya geleneklerine bağlı olarak yaratılan kadın tipleridir. Romanlarından ziyade hikâyelerinde de bu kadın tiplerinin benzer ve farklı yönleri işlenmiştir. Aytmatov'un kadın tiplerini şu şekilde tasnif edebiliriz.

- 1- Anne/Ana Tipleri
- 2- Sevgili/Eş Tipleri
- 3- Bilge/ Büyükanne Tipleri
- 4- Sözlü Edebiyat Ürünlerinde Geçen Tipler
- 5- Emekçi Tip

Bu kadın tipleri Aytmatov'un romanlarında geçen tiplerin genel olarak inçenmesinden sonra ortaya çıkan bir genel çıkarımdır. Bu tipler romanlarda hem de hikâyelerde genel olarak belirtilmiştir.

Anne bir çocuğu doğuran, ilk doğumundan itibaren besleyen, büyüten, hayata hazırlayan kişiye genel olarak verilen isimdir. Annenin aile içerisinde evin direği olarak algılanmasındaki temel sebeplerden bir tanesi çocukları üzerindeki temel yetkisidir. Bu yetki sayesinde ailenin dağılmasını sağlayıp aile bireylerini bir arada tutar.

Beyaz Gemi romanında Aytmatov annesi ve babası olmayan bir çocuk karakteri üzerinde durmuştur. Çocuğa sahip çıkan ise Mümin Dede adında bir ihtiyardır. Çocuk her zaman anne özlemi ile yaşamak ve hayal ettiği dünyada kendisine yeni uğraşlar bulmak amacındadır Kendi hayal dünyasında ise yaşadıklarının muhasebesini yaparak annesizliğin ne kadar acı olduğunu romanın belirli bölümlerinde dile getirmektedir.

"...Bir de pis huyu var dananın. Anasının bütün sütünü emiyor, tüketiyor. İnek, anasıdır, anlıyor musun? Hiç sütüne acır mı o ? Anladın mı ? Anneler hiçbir zaman hiçbir şey esirgemez çocuğundan..." (Beyaz Gemi 2007 : 23)

"...Acıkmışlar, mis gibi yemek kokusu yayılıyor sokaklara, her şey hazır, çocuklar sevinç içinde koşuyorlar, anneleri onları bekliyor. Annelerin yüzünde tatlı bir gülümseme var, insan her derdi unutuyor bu gülümseme karşısında, anneler rahat mıdır rahatsız mı önemli değil, çocuğuna gülümser her zaman. Kızır çocuğuna, azarlar onu: " Ellerini, dur, dur, dur... Ellerini yıkamay! unuttun! Haydi, ellerini yıka önce!" Anne kızır, anne azarlar, ama anne gülümser çocuğuna..." (Beyaz Gemi 2007 : 78-79)

Çocuk için anne ne kadar önemli ise teyzesi Büke için çocuksuz olmak daha zordur. Neslini devam ettiremeyen kadın toplum tarafından baskı görmekte roman içerisinde kocası tarafından şiddete maruz kalmaktadır.

"Büke teyzenin keyfi çok az yerinde olurdu. Yüzü asıktı, teyze sinirliydi, dünyayı görmüyordu gözü. Çocukla ilgilenecek hali yoktu kadının. Başında türlü belalar dolaşırdu Büke Teyzenin. Kocakan, "Çocukları olsaydı bambaşka bir kadın

olurdu Büke." derdi. Urazkul da başka bir adam olurmuş o zaman. Mümin Dede de şimdiki gibi olmazmış. Hoş, iki kızı vardı dedenin; Büke teyze, bir de bu çocuğun anası. Ama yine de çocuksuz kalmak fena..."(Beyaz Gemi 2007 : 19)

Bu romanda anne konusuyla ilgili iki önemli olay vardır:

1- Çocuğun annesiz olması ve bu yüzden sahipsizliği

2- Büke Teyze'nin anne olamaması ve bu yüzden kocası tarafından şiddete maruz kalmasıdır.

Toprak Ana romanında anne ise karakteri olarak Tolgonay'ın yaşadığı sıkıntılardan bahsedilmiştir. Savaş öncesi ve savaş sonrası kadınların ne şekilde sıkıntıları çektiğini yazar açık bir dille anlatmıştır.

"...bir ananın mutluluğu, bir milletin mutluluğunda doğuyor..." (Toprak Ana 2010:27)

Bir milletin mutlu olması demek o milletin annelerinin de mutlu olması demektir. Savaşsız bir millette yaşayan ise anne hayatta sevdikleriyle beraber yaşayacaktır. Hayatta en çok sevdiği varlıklar ise kuşkusuz çocuklardır.

Elveda Gülsarı romanında Aytmatov' da üç tane anne karakteri görülmektedir. Bunlardan birincisi Gülsarı'nın annesidir, ikincisi Caydar'dır, üçüncüsü ise küçük yavrusunu kaybeden devedir. Romanın başlangıç kısmında Gülsarı annesinden bahseder, annesi ile olduğu güzel günlerin hayalini kurar.

Aslında Gülsarı annesi ile olduğu o günlerdeki mutluluğunu ve o mutluluğa hasreti düşünmektedir.

"Gülsarı'nın uzun yeleli anası da ona sıcacık bir süt bulutu gibi görünürdü. Bu san kuluncuk, anasının bir süt bulutu gibi görünürdü. Bu san kuluncuk, anasının bir süt bulutuna dönüşmesini nasıl da severdi! Memeleri ne kadar yumuşak, ne kadar dolgun, sütü nasıl da tatlıydı! Anasının sütü boldu ve kuluncuk süttten boğulacak kadar çok içti. Başını kamının altına sokup o sütü içmek, doyulmaz bir zevk, bir mutluluktan onun için. Ah ne güzeldi o günler! Anasının bir yudum süttünde, anası, kendisi, yeryüzü, gökyüzü, bütün dünya vardı. " (Elveda Gülsarı 2004:9)

Gülsarı annesinin sütünü ve annesinin kokusunu dünyada yaşamak için var olan diğer gereksinimlerle bir tutmaktadır. Yeryüzü ve gökyüzünün anne sütü ile eş değer olduğunu anlatmıştır. Her anne gibi Gülsarı'nın annesi de onun için değil, onu koruyan, besleyen bir varlıktır. İster insan olsun isterse de hayvan olsun anne her zaman ve her şekilde annelik görevini yapan yüce bir yaratıktır. Gülsarı büyüyüp geliştiğinde ise ona annesinin pek fazla yüz vermediğini ve onu yanından uzaklaştırdığına şahit oluruz. Bunu yapması Gülsarı'nın gelişmesi için, onun hayata hazırlanması için yapılan bir davranıştır. Anne, yavrusunu yine sever ama onun hayat ile mücadele etmesi için gerekli davranışları yavrusuna bu şekilde öğretmek zorundadır.

Caydar ise Tanabay'ın karısıdır. Her ne kadar zor şartlar altında hayatlarını sürdürseler de evinin kadını, çocuklarının annesidir. Kocasını gibi o da koyunlara bakar, ağır işlerde çalışır. Çocukları için ise annelik görevini her zaman yapmıştır. Bir baba çocuklarına her ne kadar kusursuz bakmaya çalışsa bile bir anne gibi çocuklarına gereken ilgiyi gösteremez. Anne ile çocuk arasında tarif edilemeyen

bir bağ vardır ki bunun nedeni ilahi bir teşekkürdür. Caydar için ise bunların hepsi söylenebilir.

"Ertesi gün anaları dönüp gelince nasıl sevindiler, nasıl! İkisi iki taraftan analarının boynuna sarılmış, bırakmıyorlardı. Zor ayrıldılar annelerinin boynundan. Babaları baba idi, ama analarının yerini tutamazdı." (Elveda Gülsarı 2004:128)

Romanda geçen diğer bir anne karakteri bozlakta geçen bir devenin yavrusunu kaybettikten sonraki acıları anlatılmıştır. Bu bozlağı ise kopuzunu çalarak Caydar söylemiştir. Bir anne, yavrusunu kaybeden kim olursa olsun onun halini çok iyi bir şekilde anlayacaktır.

Dişi Kurdun Rüyalarda ise Aytmatov diğer romanlarında da yararlandığı doğaya ait temaları kullanmıştır. Anne olan ve yavrularını büyütmek için uğraşan Akbar adlı dişi kurdun kaderi Tolgonay ile benzerlik göstermektedir. Tolgonay nasıl ki bulunduğu çevrede saygın ve farklı bir anne karakteri çizmekteyse Akbar'da Tolgonay gibi doğaya hâkim ve güçlü bir annedir. Her iki karakterin de yavrularının ellerinden alınmasına insanoğlu sebep olmuştur. Anne olmaya hazırlanan Akbar'ın hissettiği duygular ve annelik içgüdüleri diğer annelerden farklıdır. "

"Dişi kurt birden karnının büyüdüğünü, orada bir şeylerin canlandığını ve kımlıdığını hissetti. Akbar bu hissi, ergin çağının ilk günlerinde, bir tavşanı yakaladığı zaman da duymuştu: tavşanın karnında görünmez yaratıkların kımlıdığını anlamış, bu tuhaf olay onu pek şaşırtmış, kulaklarını dikip, boğduğu dişi tavşana kuşku ile bakmıştı. Sonra da, yine kuşkular içinde; bu görünmez yaratıklarla, tıpkı farenin yanı ölü fare ile oynaması gibi oynamıştı. Şimdi, o tür bir canlı ağırlığını kendi karnında hissediyordu. Varlığını böylece hissettiği o yaratıklar onun yavruları idi ve her şey uz giderse on-on beş güne dünyaya geleceklerdi. Ama henüz doğmadıkları için şimdi onun ayrılmaz parçası idiler. "

(Dişi Kurdun Rüyaları 2005:9)

Bir annenin yavrularını vücudunda hissettiği anı ve heyecanı Aytmatov okuyuculara aktarmıştır. Aynı şekilde Akbar adlı dişi kurdun anne olarak soyunun devamı açısından önemli bir görevi vardır. Bir anne içgüdüsel olarak nasıl ki çocuklarını korumak için uğraşırsa Akbar için de durum farklı idi. Her ne olursa olsun yavrularını canı pahasına koruyacaktır. Bir anne çocuklarına nasıl davranması gerekiyor ise Akbar da bu davranışların hepsini sergileyecek ama elinde olmayan nedenlerden dolayı hiçbir yavrusunu gelecek nesillere taşıyamayacaktır. İlk yavruları av esnasında, ikinci yavruları bir yangında üçüncü yavrularını ise kendisinden çalınma sonucunda kaybedecektir. Bunlara neden olan ise insanoğludur. Yavrularının her ölümünde bir annenin feryadı duyulmuştur. Akbar'ın yavruları çalıdıktan sonraki feryadı şu şekilde anlatılmıştır:

"Kurtlar, yürek parçalayan isyan ulumalarına devam ediyor, bu haksızlığa haykınıyorlardı. Acılardan gözleri dönmüş olarak inatla dolaşıyorlardı ağılın çevresinde. En çok bağıran Akbar idi. Mezarlıkta ağıtlar söyleyerek hıçkıran dul bir kadın gibiydi..." (Dişi Kurdun Rüyaları 2005:306)

"İnsan ancak ölümün eşğine gelince hayatın değerini anlıyor. Çok sevdiğim ve hep seveceğim ama sevgimi tam olarak belli gösteremediğim anneme acıdım." (Dişi Kurdun Rüyaları 2005:192)

Hız. İsa, annesinin kendisi için ne kadar önemli olduğunu, annenin kendisi için ne anlama geldiğini roman içerisinde anlatmıştır. Hız. İsa romanda kendi kendisiyle konuşurken annesine gereken değeri gösteremediğinden, onun yanında çok fazla olamadığından hayıflanmıştır.

"Ve Gülümhan birden yere yıkılarak, tıpkı geceler boyu pencerelerinin dibinde uluyan Akbar gibi, acı haykışlarla dövünmeye başladı." (Dişi Kurdun Rüya-ları 2005:387)

Gülümhan da Akbar gibi yavrusunu hiçbir suçu yokken kaybeden bir annedir. Akbar nasıl ki yavrularını kaybettiğinde çılgınlık atıp adeta kendisini parçaladıysa aynı davranışı Gülümhan'da yapmıştır. Akbar ile Gülümhan'ın kaderleri aynı yolda kesişmiştir.

Romanda geçen anne karakterleri acı çeken ve yavrularını kaybeden karakterler olması bakımından birbirine benzerdir. Hız. Meryem, Akbar, Gülümhan, bu üç kadın çocuklarının acısını görmüşler ve buna şahit olmuşlardır.

Gün Olur Asra Bedel romanındaki anne karakterleri genellikle efsanelerdeki anne karakterinden bahsetmektedir. Romandaki kahramanların anne özellikleri çok fazlasıyla anlatılmamıştır. Adilbay'ın kızı çocuklarını iyi yetiştiren bir kadındır. Abutalip'in kızı Zarife ise çocuklarıyla fazlasıyla ilgilenmiştir. Rejimin getirdiği sıkıntıdan dolayı hem çalışır hem de çocuklarına annelik yapar. Zarife istasyona geldiğinden beri düşünceli ve gelecek kaygısı taşıyan bir annedir.

Zor şartlara sadece kocası ve çocukları için dayanmaktadır. Abutalip tutuklanıp götürüldükten sonra ise çocuklarını geleceği için istasyonu terk etmiştir.

"Zarife bir ana kuş gibi yavrularına kanat germiş, onları çarpan yüreğiyle koruyor, göz yaşlarıyla, dualarıyla kötü kaderini döndürmeye, acılarını dindirmeye çalışıyor..." (Cengiz Hana Küsen Bulut 2010:11)

Bu romandaki diğer anne ise Cengiz Han'ın ordusunda görevli ve devletin armalarını, flamaların işleyen bir kadındır. Bu kadın, hükümdarın emrine uymayarak orduda görevli olan bir subaydan dünyaya çocuk getirmiştir. Togulan adlı bu kadın daha sonra işlediği suçtan dolayı yakalanır ve idam edilir. Suçu ise anne olmasıdır. Kısa süren anneliğinde o da çocuğu için güzel bir gelecek istemiştir. Buna ise mani olmaya çalışanlar bu isteğe engel olmuşlardır. Anne çocuğunun daha sağlıklı olarak büyümesinin buldukları yerden gitmek ile ilişkilendirmiştir. Anne çocuğunun savaş ortamında büyüemeyeceğini bilmektedir.

"Mademki şimdi bir oğlumuz var, artık geleceği düşünmeliyiz..." (Cengiz Hana Küsen Bulut 2010:46)

Romana bu açıdan bakıldığında isyan eden kişiler aslında annelerdir. R. Bork'un kızı Jessi anne olarak romanda işlenmiştir. Bu anne diğer romanlardaki annelerden farklı olarak entelektüel bir yapıda, sanatçı kimliği olan bir kadındır. Jessi ve Bork'un bir kızları vardır ama kendilerinden ayrı olarak yaşamaktadır. Şehir hayatıyla beraber anne ve babaların çocuklarının üzerindeki etkileri azalmaya başlamıştır.

"... Zaten bizim mahallede hayat çekilmez. Ama hep yaşadık, çocuk arzuladık ve onların doğuşuna sevindik. Şimdi hiç kimse buna kanışmasın! Uzay Rahibi de ne kanışıyor? ..." (Kassandra Damgası 2008:102)

Kassandra Damgası adlı düşüncenin ortaya atılmasında bu fikre en çok karşı çıkanlar anne adayları olmuştur. Onlara göre ulaşılmaz bir güç çocuklarının olup

olmayacağına dair karar verme konumundadır ki bu onların kabul edemeyeceği bir durumdur. Bu düşünceye yani ilahi bir anlamı olan annelik kavramına bir insan tarafından müdahale edilmesi kabul edilebilir şey değildir. Romanda anneliğin kutsiyetini bozan bazı programlar ve bilimsel araştırma konuları vardır. Bu araştırmalar sürekli annelik, kadın gibi konularla alakalıdır. Sistem kendisine daha sadık bireyler yetiştirmek için X Fert projesi üzerine çalışma yapabilecek bir yapı ortaya çıkarmıştır. Bunun başına ise Krltsov'u getirmiştir. Bu proje ile mahkum kadınlar sadece doğum yapacak ve çocuklarını görmeden yavruları ellerinden alınacaktır. Bu çocuklar anne ve aile şefkatinden uzak bir şekilde sisteme yararlı insanlar olma yolunda işlenecektir. Anne şefkatini göremeyen çocuklar ise acımasız ve cani olarak yetiştirilecektir.

"... Hiç kimse inanmasa bile ben o sabahı hayal meyal hatırlıyorum. Bunun böyle olduğuna yemin ederim. Annemin ayakları altında gıcırdayan sert karın sesini hatırlıyorum. O kış sabahı, ne kadar hızlı yürüdüğünü hatırlıyorum. Beni sıkı sıkı kucakladığını, ha bire korkudan irkildiğini, kalbinin acıyla çarptığını hatırlıyorum. O, yürürken hızla nefes alıyor ve devamlı, ağlamaklı bir sesle, göz yaşlarını zor tutarak bana bir şeyler fısıldıyordu."(Cassandra Damgası 2008:202)

SONUÇ

Aytmatov'un romanlarındaki "anne tipi" olarak karşımıza farklı karakterler çıkmıştır. Bu karakterlerden bazıları anne olmak ümidiyle yaşamış ve anneliğin toplum üzerinde ne kadar etkili bir statü olduğu anlatılmıştır. Çocukları olan anneler ise yavruları için düşünmekte onların hayata tutunmaları için çaba sarf etmektedirler. Annelerin bu çabaları ise başka annelerin evlatları tarafından çiğnenmiştir. Anne her zaman acı çeken kadın karakteriyle romanlarda kendini gösteriyor. Çocuklar için yani gelecek için duyulan endişeler anneler üzerinden anlatılmıştır. Bu anneler bir yandan çocukları için üzülürken bir diğer yandan da anne olmaktan korkmaktadırlar. Çocukları için her şeyini feda eden kadınlar unutulmalıdır ki aynı zamanda kocalarına sadık birer eştirler.

KAYNAKÇA

- AYTMATOV, Cengiz. Beyaz Gemi, Elips Kitap, Ankara, 2007
AYTMATOV, Cengiz. Cengiz Han'a Küsen Bulut, Elips Kitap, Ankara, 2010
AYTMATOV, Cengiz. Dişi Kurdun Rüyalari, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2005
AYTMATOV, Cengiz. Elveda Gülsan, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2004
AYTMATOV, Cengiz. Gün Olur Asra Bedel, Ötüken Neşriyat, 2010
AYTMATOV, Cengiz. Cassandra Damgası, Elips Kitap, Ankara, 2008
AYTMATOV, Cengiz. Toprak Ana, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2010
KOLCU, Ali İhsan. Bozkırdaki Bilge Cengiz Aytmatov, Akçağ Yayınları, Ankara, 2002
KOLCU, Ali İhsan. Cengiz Aytmatov Üzerine Yazılar, Salkımsöğüt Yayınları, Erzurum, 2008
SÖYLEMEZ, Orhan. CENGİZ AYT MATOV Hayatı ve Eserleri Üzerine İncelemeler, Karam Yayınları, Ankara, 2002

İSLAM FELSEFESİNDE “BİR” KAVRAMI

Dr. Osman MUTLUEL*

ÖZET

Felsefe tarihi boyunca, filozoflar *bir* kavramı üzerinde oldukça önemli düşünceler ortaya koymuşlardır. Çünkü *bir* kavramı aynı zamanda Tanrı ile ilgili bir kavramdır. Bundan dolayı Tanrı'dan söz eden bütün filozofların aynı zamanda *bir* kavramından da söz etmesi gerekli olmuştur. Antik çağda pek çok filozof *bir* kavramından söz etmiştir. İslam Felsefesinde de Kindi ile başlayan ve İhvanı Safa ile devam eden filozofların tümü bu kavramdan söz etmiştir. Çünkü *bir* kavramı aynı zamanda Tanrı'nın sıfatıdır. Bu açıdan bakıldığında *bir* kavramı, değerler eğitimi üzerinde son derece olumlu bir etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Bir, Tanrı, İslam Felsefesi, Değerler Eğitimi, Orta çağ

ABSTRACT

Throughout the history of philosophy, philosophers put forward rather significant thoughts on the concept of 'one'. This is because the 'One' concept is also related to God. Therefore, it has become necessary for all philosophers who focus on God to mention the 'One' concept as well. In Antiquity, many philosophers focused on the 'One' concept. In Islamic philosophy, starting with Kindi and continuing with İhvanı Safa, all philosophers focused on the same concept. Because the 'One' concept is also the title of God. When approached from this perspective, the 'One' concept, has a positive effect on the values education.

Keywords: One, God, Islamic Philosophy, Values Education, Middle Ages

a. Giriş

Bir kavramı düşünce tarihi boyunca, insanlar için hep bir gizem taşımıştır. İnsanın doğası gereği gizemli şeyler hep çekici gelmiştir. Tarih boyunca gizem peşinde koşan ve gizemin ne olduğunu araştıran insanların varlığı azımsanamayacak kadar çoktur. Zaten yaşam denen bu hayat serüveni, gizemlerin peşinden koşmadan başka nedir ki? İnsan hayatından gizemleri çıkardığımızı düşünelim, böyle bir hayatın anlamından söz edebilir miyiz? İnsan hayatı, gizemleri çözme uğraşısından ibarettir. Belki de yaşlanmak, çözülen gizemlerin çokluğu ile denktir. İnsanoğlunun tecrübe, deneyim dediği ve değer verdiği şey de, hayatın gizemini anlayabilmekten başka bir şey değildir.

İnsan hayatının en büyük gizemi *bir*'in ne olduğu sorusudur. Aynı zamanda

felsefe tarihi boyunca her tür felsefi akımın cevabını bulmaya çalıştığı sorudur. Bu çalışmada bahsedilen konuya açıklık getirmenin yanı sıra, özellikle hangi safhalardan geçtiğini ortaya koymak üzere böyle bir çalışma yapmak istedik. Bu itibarla, bu çalışmada önce antik çağdan itibaren temel görüşlerin ne olduğu üzerinde durduk. Daha sonra da İslam felsefesi içinde kazandığı anlamlar verilmeye çalışılarak konu olgunlaştırılmaya gayret edildi. Ayrıca "Bir" kavramı, *değerler eğitimi* açısından son derece önemli bir kavramdır. Çünkü Tanrı'nın sıfatları insan eğitimi açısından, rehberlik edici ve yol gösterici olarak ele alınmaktadır. Tanrı'nın cömertliği, sabrı, yol göstermesi, tüm canlıları rızıklandırması, insanlar arasında herhangi bir ayrım yapmaması, tüm canlılara karşı eşit davranması gibi erdemler, insan eğitimi açısından son derece önemli değerlerdir.

b. Batı Felsefesinde "bir" kavramı

Felsefe tarihinde 'bir' kavramı özellikle varlığın oluşumu ve ne olduğu konularında düşünceler üreten filozofların sürekli olarak gündeminde olmuştur. Çünkü hem *bir*'in kendisi hakkında ve hem de O'nun var ettiği ve yarattığı diğer varlıklar hakkında bilgi sahibi olmak, diğer insanların meraklarını gidermek, bir filozofun görevidir. İşte bu anlayış pek çok filozofun *bir*'in mahiyeti ile ilgili fikir ve görüşler ortaya koymasına neden olmuştur.

Felsefe tarihinde özellikle antik çağda, Tanrının birliğinden ilk söz ettiği günümüze ulaşan şiirlerinden anlaşılın ilk filozof olan Ksenophanes (569-477), mitolojiye ve çok tannıcılığa son derece düşman bir tavır olan monoteist bir filozoftur. Bu gün bize kadar gelmiş olan hicivlerinde insan biçiminde ve sayıca çok olarak düşünülen tanrıların için alay edici ifadeleri bulunmaktadır. Kendi görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

"Bir tanrı vardır, ne bedence, ne zekaca Homeros'un tanrılarıyla veya insanlarınla mukayese edilemeyecek bir tek ve yüksek Tanrı vardır. Bu Tanrı bütün gözdür, bütün kulaktır, bütün zihindir. Değişmez ve hareketsizdir, iradelerini yaptırmak için sağa sola gitmeye ihtiyacı yoktur, yalnız düşüncesiyle her şeyi zahmetsizce idare eder... Bu uydurma varlıklar yerine, bizi bağrında taşıyan ve kendisinde ne doğuş, ne bozulma, ne değişme, ne oluş bulunan bir sonsuz varlığa tapalım." (Weber,1993, s.15)

Ksenophanes'in söz ettiği bir olan Tanrının, değişmez, hareketsizdir, iradelerini yaptırmak için sağa sola gitmez, yalnız düşüncedir, doğmamış, bozulmayan, değişmeyen, herhangi bir oluş içinde olmayan, sonsuz bir varlık olarak tanımlaması; felsefe tarihi boyunca tartışılan Tanrının özellikleri olması açısından oldukça dikkate değer bir durumdur. Ayrıca Tanrı'nın Tek oluşu, diğer Tanrı'lara benzemeyişi, doğmamış oluşu açısından bakıldığında da İslam Felsefesi ve Kelam açısından da oldukça önemli olduğu açıktır.

Bir başka antik çağ filozofu olan ve Ksenophanes'in öğrencisi olan Parmanides, Alem'i iki kategoride düşünmüştür. Bulardan biri duyularla algılanan

'görünümler âlem'i, diğeri ise akıl ile kavranabilen 'gerçek âlem'dir. Parmenides 'gerçek âlem'in değişmediğini, her zaman aynı kaldığını, aynı zamanda tek ve bir olduğunu savunur. Bu 'bir' ise, Tanrı ile aynı şeydir. Sürekli değişim ve akış içinde olan 'görünümler dünyası' dır. Çokluk bir aldanma ve yanılmadan ibarettir. Gerçekte her şey tektir. (Taylan, 1983, s.55) Parmenides'e göre her zaman var olan ve varlığı her zaman aynı kalan, zaman dışı, ezeli ve ebedi varlık Bir ve Tek olan Tanrı'dır. (Erdem, 2010, s.111)

Parmenides'in öğrencisi olan Zenon (490-430), hocasının fikir ve görüşlerini mantiki deliller ile desteklemeye çalışmıştır. Ona göre, sadece 'bir' var olarak düşünülebilir. 'Bir' dışında kalan tüm eşya için yer kaplama, büyüklük ve küçüklük, hareket, mekân gibi şeyler düşünülemez. Çünkü Zenon varlığın birliğini ve değişmezliğini savunur. (Erdem,2010, s.120)

Bir başka İlkçağ filozofu olan Herakleitos (535-475), Tanrı'nın birliği ile Âlem'in birliğini aynı kabul etmiştir. O Tanrıyı, sürekli değişime uğrayan âlemin tek gerçeği olarak ele alır. Böylece Herakleitos aslında, Panteist bir Tanrı anlayışına sahip olmaktadır. (Erdem, 2010, s.105)

Antik çağın bir başka filozofu olan Pythagoras'a göre, âlemin prensibi ve özü sayı'dır. Eşya, duyulur hale gelmiş olan sayılardan oluşur. Her varlık bir sayıyı gösterir. Bilimin son gayesi, eşyanın her birinin karşılığı olan sayıyı bulmaktır. Varlıkların sonsuz dizisi bir'den çıkar. Sayı eşyanın özü olduğu gibi, bir sayı ise sayıların özüdür. İki çeşit 'bir' vardır. Bunlar, Bir'den çıkan ve sayılar dizisi ile varlıkların içeren, onları kuşatan ve özetleyen, mutlak ve zıddı olmayan, monadların monadı veya Tanrıların Tanrısı olan bir'dir. Bu ezeli ve ebedi olarak yoğun ve parçaları olmayan aynı zamanda sonsuzda yüzen bir küre şeklinde tanımlanır; diğeri ise, sayılar dizisinin ilk rakamı olan bir veya rölatif bir'dir. Bir ile çok arasındaki zıtlık her şeye yansır ve her şeyin kaynağını oluşturur.(Weber, 1993, s.26; Erdem, 2010, s.83) Felsefe tarihinde ilk defa sayı olan 'bir' ile Tanrı'nın sıfatı olan 'bir' Pythagoras tarafından ayrılmış olmaktadır. Aynı düşünce, İslam Felsefesi içinde bir rakamının serüvenini incelerken görüleceği üzere, el-Kindi'de de mevcuttur.

Klasik yunan felsefesine bakıldığında ise, karşımıza sistem sahibi büyük filozoflardan Platon çıkar. Platon'a göre en yüksekte ezeli ve ebedi olan idea vardır. Bu mutlak iyi'dir. Mutlak iyi ile yaratıcı olan ve her türlü nesnenin idea'sını yaratan Tanrı, bazen idea ile karışmaktadır. Yani idea ile Tanrı birbirlerinden çıkar. Platon bu Tanrıya "Demiourgos" adını verir. Diğer tanrıların yaratma gücü yoktur. Aslında Platon'un araya sıkıştırdığı diğer tanrıları, yaşadığı dönemde siyasi düşüncenin çok tanrılı yapısından farklı bir anlayış ortaya koymamayı amaçlayan ve özellikle kendini korumak için yerleştirilmiş izlenimi vermektedir. Çünkü Platon'un Tanrı anlayışında, tıpkı idea'da olduğu gibi, Tanrı da tektir. (Weber, 1993, s.57)

Aristoteles'in bir'i salt formdan ibarettir. Ona göre Tanrı, ilk muharrik'tir. Yani evrende bulunan her şeyin ilk hareketini sağlayan ve artık işi bitmiş olan bir Tanrı'dır. Yani günümüzdeki anlayışla Deist bir anlayış ortaya çıkmıştır. (Erdem, 2010, s.232-235)

İslam felsefesinin oluşumunda son derece önemli etkiye sahip olduğu ve özellikle Sudur nazariyesi ile Meşşai filozofları etkilediği inkar edilemeyecek kadar önemli olan Plotinos'a göre, Tanrı mutlak '*bir ve ilk olan*'dir. O değişmez. Tanrı haricindeki varlıklarda değişim ancak Tanrı'nın isteği ile olur. Tanrı, tam olarak bilenebilir ve kavramlarla da açıklamak mümkün değildir. O'na herhangi bir sıfat da verilemez. Tanrı her şey olmasına karşın, bizim düşüncelerimizden hiç biri değildir. O, her şeyi meydana getirdiği halde, kendisi hiçbir şey tarafından meydana getirilmemiştir. Tanrı, idealarn üstünde bulunduğu için, Tanrı'ya ulaşabilmek amacıyla her türlü idea'yı bir kenara bırakmak gerekmektedir. Tanrı her şeyin kaynağıdır. Varlık ancak O'nun sayesinde var olur. O, en yüksek iyidir. O, ne iyiliğe, ne güzelliğe ve ne de zekâya sahiptir. Ancak, iyiliktir, güzelliiktir ve bizzat düşüncedir. O, barıştır, sükündür, en yüksek memnunluktur. O hiçbir gayeye doğru gitmez; kendinden başka hiçbir şeyi istemez ve arzu etmez; çünkü O'nun dışında hiçbir şey arzu edilmeye layık değildir. (Weber, 1993, s.111-112)

Platon'da Tanrı bir idea'dır. Ancak Plotinos'ta Tanrı, idealarn da üstündedir. Bir idea değildir. Bundan dolayı Tanrı'ya varabilmek için her türlü ideayı bir kenara bırakmak gerekir.

Plotinos'a göre Âlem Bir olan Tanrı'dan sudur etmiştir. Sudur, Tanrı'dan bir parça olarak var etmek değildir. Sudur, Tanrı'dan taşma şeklinde oluşmuştur. Ancak bu taşma ile Tanrı'dan herhangi bir eksilme söz konusu değildir. Tanrı'dan ilk çıkan şey zekâdır. Zekâ aynı zamanda âlemden bulunanların en büyüğüdür. Ancak, zekâdan sonra çıkanlar gittikçe daha az mükemmeldirler. Aslında yaratma, Tanrısal özelliklerin düşmesi ve gittikçe azalmasıdır. Ancak zekânın durumu, daha sonra ortaya çıkan cisimlerle karşılaştırılınca mutlak *bir* hükmündedir. Birlikten çokluğa geçiş ise Tanrı derecesinde bir sırdır. Bu sırnı kimse anlayamaz. Bu çıkış, tıpkı güneşten ışığın çıktığı gibi veya sıcaklığın ateşten çıktığı gibi bir şeydir. Bu örnekler ne kadar güzel olsa da, maddi âlemden olduğu için yetersizdir. (Weber, 1993, s.113-114)

Tanrı'nın bir olması, aklın bir olması gibi ruh da temelde *bir*'dir. Yani bütün bireylerin ruhları, sonsuz şekle girebilen bir tek ruhtur. Böylece Plotinos, bir olanların içine ruhu da katmış olur. Bu ruhun genel adı ise, *âlem ruhu*'dur. Netice olarak, bütün ruhlar, âlem ruhunun çeşitli şekillere girmesi ile oluşur.

Aslında Plotinos, üç çeşit *bir*'den söz etmektedir. Bunlar, *Tanrı*, Sudur teorisinde Tanrı'dan ilk fezeyan eden veya taşan *Akıl* ve üçüncüsü de *Ruh*'tur. Ancak akıl ve ruh kendi başlarına varlıklarını sürdürmeleri mümkün değildir. Varlıklarının devam ettirebilmeleri ancak Tanrı ile mümkündür.

Aquino'lu Thomas (1224-1274) varlık anlayışını başlıca iki ana grupta toplar. Bunlar; gerçekten öz olarak var olan varlıklar ve düşüncenin soyutlamalarından veya inkârlarından başka bir şey olmayan varlıklardır; fakirlik, körlük, yoksunluk gibi. Fakirlik, körlük ve yoksunluk vardır ancak bu varlık öz değildir. Thomas'ın öz olarak kabul ettiği varlıklar da basit ve saf özler ile form ve maddeden oluşan özler olarak iki grupta inceler. Ancak sadece bir adet basit ve saf öz varlık vardır. İşte Thomas'ın Tanrısı bu basit ve saf öz olan *bir*'dir. (Weber, 1993, s. 169)

Yeniçağ felsefecilerinin içinde “bir”den söz eden ilk filozof İtalyan Giordano Bruno (1548-1600) olmuştur. O, felsefesine iki sonsuz varlık olamayacağından hareket ederek kurar. Bruno, Tanrı'nın varlığı yanında âlemin varlığını da inkâr edemeyiz, o halde *Tanrı* ve *evren*, *bir* ve *aynı* şeydir. Ona göre Tanrı'yı evrenle bir saymak, Tanrı'yı inkâr etmek değil, aksine Tanrı'yı yüceltmektir. Bruno'nun *bir*'i, yaratan veya hareket ettiren değil sadece *âlemin ruhu* olarak var olan bir Tanrı'dır. Ona göre *bir* olan ve asla değişmeyen ve aynı kalan, şekil almayan, özü itibariyle yer kaplamayan, varlığını kendisinden başka pozitif bir prensipten almayan, buna karşılık bütün prensiplerin anası olarak var olan realitedir. (Weber, 1993, 201-203)

16. yüzyılın doğa felsefe hareketinin bir temsilcisi olan Campenalla (1568-1639) ya göre doğa canlı Tanrı heykeli olarak ele alır. O doğayı aynı zamanda Tanrı'nın bir tezahürü olarak kabul eder. Bundan dolayı Tanrı'nın bilgisini kutsal kitap dışında bizzat doğadan alabiliriz. (Cevizci, 1999, s.169)

17. yüzyılda yaşamış olan panteist düşünür Spinoza'nın (1632-1677) *bir*'i, âlemin aşkın ve içkin nedenidir. Yani Tanrı, asla dışarıdan ilk ve son defa etki eden neden olmayıp, eşyanın veya evrenin daimi temeli ve bizzat cevheridir. Spinoza'nın *bir*'i, evrenle aynı şeyi ifade eder. Dolayısıyla Spinoza, *panteist* bir düşünce geliştirdiği ve monist bir tanrı-doğa düşüncesine ulaştığı genel olarak bilinir. Böylece Spinoza'nın felsefi sisteminde *Tanrı* kozmosun cevheridir, bir başka deyişle Tanrı, sonsuz sıfatlara sahip bir cevherdir. Tabiat ise, tek ve bölünmez bir cevher olarak algılanır. (Aydın, 1994, s. 180-181; Weber, 1993. S. 230; Cevizci, 1999, s.801)

c. İslam Felsefesinde “bir” kavramı

İslam felsefesinde ‘bir’ kavramından ilk söz eden İhvan-ı Safa, sayıları iki sınıfta toplar. Birincisi, faktör olarak “bir” sayısı, ikincisi, ikiden sonsuza kadar olan sayılar. Bir sayısı mutlak *birliği* ifade eder. Diğer sayılar bir ve birin katlarıdır. Ayrıca sayıların insan hayatı ile mistik bir takım bağlantıları bulunmaktadır. Geometri, ruhu eğitici bir özelliğe sahiptir. Müzik, insan ruhunu ölümsüzlerle birlikte yaşama duygusunu kamçılar. Ayrıca ruhu sakinleştirdiği için, insan tedavisinde, bebeklerin uyutulması ve sakinleştirilmesinde kullanılabilir. Âlem kadim değildir. Âlem Allah tarafından sudur yoluyla yaratılmıştır. Yaratmanın iki aşaması vardır. Önce Allah her şeyi düşünüp istedi. Allah'ın bu isteği anında, âlem yoktan var oldu.

İslam filozofu el-Kindi(801-872?) *İlk felsefe* hakkında kaleme aldığı risalesinde, Allah, zat ve sayı itibariyle *birdir*. Şayet *bir*'den fazla olsaydı, onlar kendilerine has umumi sıfatlarda müşterek, hususi sıfatlarda da bir ayrılığa sahip bulurlardı. Bu ise umumi ve hususi vasıflardan mürekkep tanrılar kabul etmiş demektir. Hâlbuki mürekkep bir şey zaruri olarak o terkibi yapana muhtaçtır. Öyleyse, her şey yaratan ve ilk sebep olan Allah, mürekkep değil, *Bir*'dir. (Taylan, 1983, s.163) diyerek Allah'ın birliği üzerinde önemle durmuş ve mantıki açıklamalar ve çeşitli ispatlar yapmıştır.

Kindi, *İlk Felsefe Üzerine* adlı risalesinde "bir" in sayı olmadığını şöyle açıklar:

"Eğer 'bir' sayı ise birden daha az sayı yoktur. Öyleyse bir mutlak azdır." Bu doğru olmayan bir düşüncedir. Çünkü 'bir' sayıdır dediğimiz zaman bu görüş, gerçekten bizi çirkinliklere sürükler. Çünkü eğer bir sayı ise sayı herhangi bir niceliktir, eğer bir nicelikse omda eşitlik ve eşitsizlik gibi niceliğe ait özellikler bulunacaktır. Eğer biri oluşturan birler varsa ve bunlardan bazısı ona eşit, bazısı da eşit değilse, bir bölünen niceliktir. Çünkü en küçük bir, en büyük biri veya onun bir kısmını oluşturur; en büyük birin bir kısmı da vardır. O halde bir bölümlüdür. Bir bölünmediğine göre bu "o bölümlüdür, bölümlü değildir" anlamına gelir. Bu ise imkânsız bir çelişkidir. Sonuç: Bir sayı değildir." (Kindi, 1994 s.47)

Kindi, gerçek bir'in özelliklerini şöyle sıralar:

"...gerçek Bir'in (el-va hidü'l-hakk) cinsle kıyaslanmasının mümkün olmadığı anlaşılmıştır. Eğer cinsi olsaydı kıyaslanabilirdi, fakat gerçek Bir'in asla cinsi yoktur... gerçek Bir ezeldir, O'nda hiçbir şekilde çokluk yoktur. Başkasıyla kıyaslanarak O'na bir denmez. Öyleyse O'nun bölünebilir bir maddesi, cins ve türden oluşan bir formu yoktur. Zira böyle olan varlık, kendisini oluşturan şeyler sebebiyle çokluk arz eder. O asla nicelik değildir ve niceliği de yoktur. Çünkü böyle olan varlık bölünebilir." (Kindi, 1994, s.46)

Âlem, Allah'ın mutlak iradesi ile yaratmış olduğu ve varoluşundaki düzenlilikle de bir olan Allah'ı ifade eden bir eserdir. Bu yaratılışta üstteki bütün varlıklar alttaki varlıklara etki eder. Kindi, hadis olan bir şeyin sebebinin bizzat kendisinin olamayacağından hareketle âlem'in zaman yönünden başlangıcının olduğunu, dolayısıyla hadis ve sonlu olduğunu belirterek, ilk sebebin Allah olduğunu açıklamıştır. Yaratmada yaratıcıya bazı vasıtalar aracılık etmiş olduğunu belirten Kindi, üstün varlıkların etkisi, sonuca tesir etmez. Çünkü sebep sonuçtan daha üstündür. Kâinattaki her şey sebep sonuç bağı ile birbirine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, olayları önceden tahmin etmek mümkündür. Tek bir varlığı iyice tanırsak, bu diğer varlıkları aydınlatan bir ayna olabilir. (Taylan, 1983, s. 161)

İslam felsefe tarihinde sistem geliştirmiş ilk filozof olan Farabi'ye göre "Bir" zorunlu varlıktır. Bir, zorunlu olmasından dolayı, O'nun varlığı için başka bir şeye ihtiyacı yoktur. Bütün varlığın kaynağı O'dur. Herhangi bir varlık, var olmak için bir sebebe muhtaçtır. Bu sebepler silsilesi bir noktada durmak zorundadır. O nokta ise Vâcibu'l-Vücut olan Allah'tır. O ezelden beri fiil halindedir ve en yüksek kemal sahibidir. Bir halden başka bir hale geçmez. Saf akıl ve saf hayırdır. Mükemmelliğin son derecesidir. Zaman ve mekânla ilgili halleri yoktur. O'nun zatını algılamak mümkün değildir ancak sıfatları ile tanınabilir. (Taylan, 1983, s.177-178)

Farabi tarafından geliştirilen ve İslam felsefesinde büyük etkiye sahip olan Sudur nazariyesinin amacı, bir ile çokluk arasında, var olma açısından problemi çözmektir. Yani mümkün varlıklar nasıl oluşmuştur? Bu soru felsefi açıdan cevabını Sudur nazariyesi ile bulmaktadır. (Şerif, 1995, c. 2, s.75)

Farabî'ye göre, zorunlu *Bir*'den O'nun kendini bilmesi ve mükemmel olması sebebiyle sadece başka *bir* sudur eder. Sudur eden bu ilk şey akıldır. İlk akıl kendine nispetle mümkün, başkasına nispetle zorunludur; o hem kendini düşünür hem *Bir*'i düşünür. Bu akıl kendi zatında *bir*, bu düşünceleri yönünden de çoktur. Bu noktadan itibaren Farabi, çokluğa giden ilk adımı atmış olur. İlk aklın *Bir*'i düşünmesinden diğer bir akıl sudur eder. Kendine nispetle mümkün olduğunu düşünmesi ile de madde ve ilk feleğin formu sudur eder çünkü her felek (gök küresi) onun nefsi sayılan kendisine has bir forma sahiptir. Bu suretle, sudur zinciri onuncu akıl ve dokuzuncu felek ve dokuz nefis tamamlanıncaya kadar devam eder. Onuncu ve son akıl ya da faal akıl, ay-altı âlemini yönetir. Bu akıldan beşeri ruhlar (nefisler) ve dört unsur çıkar. (Şerif, 1995, c. 2, s. 75)

Farabi sudur teorisini, Plotinus ve İskenderiye ekolünden almış olmasına karşın, kendi tarzı içine eriterek, kendine has bir teori haline getirmiştir. Bu teoriyi kendinden sonra meşşai geleneğini devam ettiren İbn Sina sahip çıkarken, Gazali, son derece ciddi ithamlarla tenkit etmiştir. (Şerif, 1995, c.2, s. 75)

Farabi varlığı iki ana kategoride inceler. Bunlar *varlığı zorunlu* olan varlık ve *varlığı mümkün* olan varlıktır.

Zorunlu varlık veya *Vacbü'l-vücut*, özü itibariyle zorunlu olandır. O'nun yokluğundan söz edilemez; varlığının hiçbir sebebi bulunmamaktadır ve var olan her şeyin ilk sebebi O'dur; hiçbir şey O'nun varlığına delil olamaz, aksine O her şeyin delilidir. Şu halde O'nun varlığı tam ve mükemmeldir. (Kaya, 1995, s.154)

Mümkün varlık, özü itibariyle zorunlu olmayandır. Ayrıca varlığı yok sayıldığında herhangi bir mantıki imkânsızlık ortaya çıkmaz. Var olmak için bir sebebe dayanmakta ve varlığını başkasından almaktadır. Mümkün varlıkların var olması için gerekli sebepler zinciri sonsuza kadar devam edemez. Bu silsile bir noktada mutlaka varlığı yoktan var eden mükemmel bir varlıkta son bulması gerekir. Farabi'ye göre bu mükemmel varlık ise, Tanrı'dır. (Kaya, 1995, s.154)

Farabi, Allah'ın zati, Subuti ve selbi sıfatları olduğunu kabul eder. Bu sıfatlar Onun özüne ilave edilmiş sıfatlar olmayıp, bizzat Onun özüne ait sıfatlardır. (Fahri, 2008, s.158) O zorunlu varlığın bazı özelliklerini şöyle sıralar:

1. O ilk sebeptir.
2. O'nun ortağı yoktur. (Farabi, Tarihsiz, s.16)
3. O'nun Zıddı yoktur.
4. Allah, varlığı kendisine bağlı olan eşyaya sözde bile bölünmüş değildir.
5. O'nun birliği, zatının aynıdır. Ulu Tanrı, âlim, hak, diri ve hayatın kendisidir. (Farabi, Tarihsiz, s. 20)
6. O, zati itibariyle Azim ve Ulu'dur. (Farabi, Tarihsiz, s. 26)
7. Bütün mevcutlar O'ndan hâsıl olmuştur. (Farabi, Tarihsiz, s. 28)

İbn Sina tıpkı Farabi'de olduğu gibi varlığı önce zorunlu olan varlık ve zorunsuz (mümkün) varlık olarak iki ana başlık altında toplamaktadır. İbn Sina bu konuda *er-Risaletu'l-Arşıyye* adlı risalesinde "Zorunlu Varlığın İspatı" bölümünde şöyle açıklar:

"Bilesin ki varlıkların ya bir sebebi vardır ya da yoktur. Bir varlığı gerek var olmadan önce zihinde, gerekse gerçekten var iken ele aldığımızda, eğer bir sebebi varsa ona 'varlığı mümkün' (mümkünü'l-vucud) deriz. Çünkü varlığı mümkün olanın fiilen ve gerçekten var olması, onun varlığının mümkün oluşunu ortadan kaldırmaz. Eğer ne şekilde olursa olsun onun bir sebebi yoksa ona zorunlu varlık (vacibu'l-vucud) deriz. Bu ilkenin kesinliği ortaya çıkınca, varlık dünyasında, varlığının sebebi olmayan bir varlık bulunduğunun delili şudur: Bu varlık ya mümkün varlıktır ya da zorunlu varlıktır. Eğer zorunlu varlık ise, bizim dediğimiz doğrulanmış olmaktadır. Eğer mümkün varlık ise, mümkün varlık, ancak onun varlığını yokluğuna tercih eden bir sebepten dolayı var olabilir. Eğer bu sebep de mümkün ise, 'mümkün'ler birbirine bağımlı olurlar ve asla var olamazlar. Zira var saydığımız bu varlık, kendinden önce sonsuz bir varlık olmadıkça var olamaz, bu ise imkânsızdır. O halde mümkün varlıklar neticede 'zorunlu varlık'a dayanırlar." (İbn Sina,2004, s.45-46)

İbn Sina,(2005) zorunlu varlığın özelliklerini; zorunlu varlık tek ve bütün ve herhangi bir sebebi yoktur. O'nun varlığının bir sebebi olsaydı, yaratılmış olurdu. Cisimler için söz konusu olabilen her şey O'nun için imkânsızdır. şeklinde açıklar. *Zorunlu varlığın, alim, kadir, hayy, murîd, mutekellîm, semî, basîr gibi güzel sıfatları vardır. Bu sıfatlar O'nun zatına ek sıfatlar değildir. O'nun sıfatlarının olumlu, olumsuz veya bu ikisinin bileşimi olmak üzere (üç türlü) olduğunu bilmek zorunludur. Sıfatların özellikleri O'nun zatına ek olmadığı için çok olsalar da "bir"liği bozmazlar. Ve varlığının zorunlu olmasıyla çelişmezler. (İbn Sina.2004, s.51)*

Zorunlu varlığın olumsuz sıfatları da bulunmaktadır. Örneğin 'Kıdem' (ezeli olması) sıfatı; O'nun için hem 'yok'luğun, hem O'nun için sebebliliğin, hem de O'ndan önce bir 'ilk'in bulunduğunu reddeder. (İbn Sina, 2004, s. 51)

Zorunlu varlığın, halık (yaratıcı), bari (var edici), musavvir (şekil veren) gibi bütün fiili sıfatları O'nun olumlu sıfatları içinde yer alır. Ayrıca mürid (isteyen), kadir (güçlü) gibi hem olumlu ve hem olumsuz sıfatları birleştiren sıfatları da vardır. İbn Sina'ya göre bu iki sıfat, yaratma ile birlikte ilim sıfatından oluşmuştur. (İbn Sina, 2004, s. 51)

Endülüs'te yaşamış bir başka İslam filozofu olan İbn Rüşd'e göre İslam dininin, Allah'ı ve aynı zamanda diğer varlıkları burhan yoluyla bilmeyi vacip kıldığını belirtir. Bu açıdan burhan ve kıyas yollarını bilmek, Allah'ı ve varlığı tanımanın ön şartıdır.

İbn Rüşd'e göre Allah'ı bilmenin iki yolu vardır. Bunlar Kur'an'da zikredilmiş olan *İnayet delili* ile *ihтира delilidir*. İbn Rüşd her iki delilin insandan ve yaratılmış diğer mahlûkattan hareketle dile getirildiğini ifade eder.

İnayet delili, yaratılmış olan bütün varlıkların insan varoluşuna uygun olarak yaratılmış olup, bu uygunluk tesadüfen oluşmasının mümkün olmadığı ve uyumun bir yaratıcının iradesi neticesinde olduğu üzerine kurulu bir delildir. Diğer taraftan İhtira delili ise, bütün mevcudatın yaratılmış olduğu ve bu yaratılmış varlıkların mutlaka bir yaratıcıya ihtiyaç duydukları fikri üzerine oluşturulmuş bir delildir. İbn Rüşd, bu delil için Kuran'dan “ *Gerçek şu ki o Allah'a karşı gelenler, hepsi bir araya gelse bir sineği bile yaratamazlar*” (Kuran-ı Kerim, Hac, 73) ayetini delil olarak ortaya koyar. Ayrıca İbn Rüşd'e göre bu iki delil, hem halk (avam) için ve hem de havas (seçkinler) için anlaşılabilir niteliktedir. (Taylan, 1997, s. 245)

İbn Rüşd, Allah'ın yedi sıfatının olduğunu belirtir ve önce Allah'ın *birliğinden* söz ederek diğer sıfatlarını sayar. Bu sıfatlar; İlim, hayat, kudret, irade, semi, basar ve kalam'dır. İbn Rüşd, sıradan insanların bu sıfatların zahiri anlamlarını inanmaları gerektiğini belirterek, felsefi tevilin gizli tutulması gerektiğini belirtir. Ayrıca Allah'ın fillerinin, yaratma, peygamber gönderme, takdir, adalet ve yeniden diriltme olmak üzere beş adet olduğunu ifade eder. (Şerif, 1995, s.171-172)

Tasavvufta oluşan '*bir*' kavramını Nasiruddin Tusi (1201-1274) Evsaf'u-l Eşraf (Seçkinlerin Ahlakı) adlı eserinde, özellikle “Suluktan (ahlak eğitimi) Sonra Salikte (öğrencide) Ortaya Çıkan Haller” başlığı altında incelemiştir. Birliğin insan eğitimi açısından geçirdiği aşamaları ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre Tusi, süluktan sonra salikte ortaya çıkan hallerin dördüncüsü olarak Tevhid halini açıklarken, Tevhidi söz ve fiil olarak iki gurupta toplar. Söz olarak Tevhid, İmanın şartı olup, Allah'ın birliğini tasdik anlamındaki bilginin başlangıcıdır. Tusi fiil olarak Tevhid'i ise, bu bilginin yetkinliği olarak ele alır ve bu hal imandan sonra oluştuğunu belirtir.

“ bu da kesin bilgili bir kimsenin Yüce Allah ve O'nun feyzi dışında bir varlığın olmadığını ve hatta O'nun feyzinin bile tek başına bir varlığı olmadığını kesin olarak bilmesidir. Buna göre bu kimse dikkatini çokluktan ayırarak hepsini “bir” olarak bilip “bir” olarak görür. Böylece hepsinin “bir” olduğu düşüncesiyle “O'nun uluhiyette ortağı olmayıp tek olduğu” mertebesinden “O'nun varlıkta ortağı yoktur ve Bir'dir” mertebesine ulaşır. Bu mertebede Allah dışındaki şeyler Hak yolcusuna perdelenir ve Allah'tan başka bir şey düşünmeyi “mutlak ortak koşma” olarak hesap eder.”(Tusi, 2009, s.107)

Tusi, “*Ben bir hanif olarak yüzümü gökleri ve yeri Yaratan'a çevirdim ve ben (Allah'a) ortak koşanlardan değilim*”(Kuran-ı Kerim, 6/79), ayetini referans olarak gösterir.

Tusi, salikte Tevhid'den sonra ortaya çıkan halin İttihad olduğunu belirtir. Ona göre ittihad, Allah ile *bir* olmaktır. Tusi, salikte ortaya çıkan bu hal için “*O halde sakın Allah'ın yanında başka tanrı tutup ona yalvarma*”(Kuran-ı Kerim, 17/22) ayetini referans olarak gösterir. Ona göre Tevhid'de gösteriş yapma ihtimali bulunduğu halde, İttihad'da böyle bir eksiklik bulunmaz. Salikte birlik mutlak olduğu takdirde o zaman ikiliğe yönelmeyecek, bir şekilde kalbinde kökleşmiş olan bu duygu sayesinde ittihada varacaktır. (Tusi, 2009, s.108)

Tusi ittihadın “Kul ile Allah’ın bir olması” şeklinde bir şey olmadığını, Allah’ın bundan münezze ve yüce olduğunu özellikle belirtir. Ona göre *“ittihad, batini gözlerin o yüce Olan’ın nurunun tecellisiyle O’ndan başkasını görmemesidir. Bu halde gören, görünen ve görüş diye bir şey olmayıp hepsi bir olur.”* (Tusi, 2009, s.108)

Tusi’ye göre salikte İttihad’dan sonra oluşan hal, Vahdet’tir. Tusi bu hali *“Vahdet, “birlik”tir. Bu mertebe “ittihad”ın üstündedir. Zira anlamı “birlik” olan “ittihad”tan çokluk kokusu gelir. “Vahdet”te ise böyle bir şey söz konusu değildir. Orada durgunluk ve hareket, fikir ve zikir, seyr ve süluk, istek, istenen ve istenilen, eksiklik ve yetkinlik gibi şeyler ortadan kalkmış olur.”* (Tusi, 2009, s.109) Şeklinde anlatır. Bu hal Tusi’ye göre Allah’ın birliğinin tam olarak anlaşıldığı ve her türlü noksanlıklardan arınmış gerçek imanın ortaya çıktığı haldir. Allah’a gerçek iman etme bu halde oluşur. Salikin, bu hale yani Vahdet makamına ulaşmadan, imanın lezzetini alması mümkün görünmemektedir.

Şahabettin Sühreverdi (1158-1191) bir kavramını “Nurların Nuru” olarak ifade eder. Ona göre *nur* ve *zulmet*, varlığı, var olan şeyleri ifade eden iki terimdir. Bu anlamda nur, açıklamaya ihtiyaç duyulmayacak kadar açık olan şeydir ve aynı zamanda kendinden başka varlıkları da aydınlatan, zulmetin zıddıdır. Ona göre Nur gerçek *bir*’i ifade ederken, zulmet ise âlemi veya tabiatı ifade eder. Nur başka bir şeye arız olursa, örneğin *nefsler*’de olduğu gibi, O zaman “Nur’u Arız” adını alır. Yalnız başına var olduğunda da “Nur’u-Mücerret” adını alır. Cevherler ve arız nurlar var olmak için mücerret nura, mücerret nur var olmak için de “nuru’l-envar”a ihtiyacı vardır. Bu zincire tabi olmayan ve kendi başına var olan, her şeyin üstünde olan ve her şeyin kendisine ulaştığı nur ise “Nurların Nuru” dur. (Ülken, 1995, s. 240; Yörükhan, 1998, s. 82)

Nurların Nuru, hiçbir şeye muhtaç olmayan, her şeyden müstağni, her şeyden aşkın, kendi kendine ayakta duran, nitelikleri olmayan varlıktır. Sühreverdi, nurların nuru olan varlığın eğer örneğin iki niteliği olsa idi, o zaman iki yönünün olması gerekeceğinden hareket ederek O’nun niteliklerinin olmadığını söyler. Çünkü O, mutlak manada bir’dir. (Yörükhan, 1998, s.82)

Sühreverdi, Nurların Nuru olarak adlandırdığı, hakiki bir’den asla kötü ve çirkin bir şey sudur etmiyeceğini savunur. Bize göre kötü ve çirkin olarak görünen herhangi bir olayın, bizim bilemediğimiz ve zamanla anlaşılacak olan bir güzellik ve iyilik içerdiğini söyler. (Yörükhan, 1998, s.86-87)

d. Sonuç:

Bir sayısız düşünce tarihi boyunca filozofların üzerinde düşündükleri bir konu olmuştur. Özellikle çok Tanrı inancının hâkim olduğu antik yunan felsefesinde bu inanç çerçevesinden çıkıp gerçek anlamda düşünce üreten filozofların eserlerinde açık bir şekilde görüldüğü gibi, Tanrı, ya bir’dir veya tanrıları içinde en büyük ve güçlüsü bir’dir. Filozofların bu iki sonuçtan hangisine karar verdiği, yaşadığı dö-

nemin siyasi otoritesinin tutumu ile doğru orantılı olarak gelişmiştir. Yani eğer filozof baskı altında kalmışsa, o zaman tanrıların en büyük olanını ‘bir’ olarak kabul etmiş, yine eğer siyasi olarak baskı altında değilse o zaman bir ve tek Tanrı’dan söz etmiştir. Dolayısıyla baskı altında geliştirilen bir Tanrı inancının toplumun geneli açısından bir değer ifade etmesi söz konusu değildir.

Ortaçağ Avrupasında ise, baskı unsuru kilise ve papalık olunca, Tanrı’nın birliği veya çokluğu üzerinden tartışılması yerine, daha çok Tanrı’nın var veya yok olduğu üzerinden tartışmalar yapılmıştır.

Bu dönemde Tanrı’nın var olduğu üzerinden akıl yürüten filozofların tutumlarını belirleyen en büyük etken, Hıristiyanlıktaki Teslis inancının etkisi olmuştur. Bu inancın etkisinde kalan filozoflar açısından bakıldığında, *bir* kavramı *üç* kavramı ile yer değiştirmiş olduğunu fark etmek çok zor değildir. Bir mi yoksa üç mü tartışmasının yapıldığı bir Tanrı anlayışının insan üzerinde olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

İslam filozofları açısından bakıldığında Tanrı’nın birliği hakkında herhangi bir tereddüt bulunmadığı açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Bu sonuca ulaşma konusunda İslam dininin etkisi hakkında herhangi bir söz söylemek gereksiz olarak kabul edilir.

Çünkü, İslam filozoflarının üzerinde durduğu asıl konu; Tanrı’nın *bir*’liği değil, “*Bir’den çok nasıl çıkar?*” sorusu olmuştur. Çünkü Tanrı ile maddi dünyanın var olmasında, özellikle filozofların yaşadıkları dönemin fikri hareketliliği içinde, bir takım akli açıklamalara ihtiyaç duyulmuştur.

İslam Filozofları, bu sorunun felsefi olarak cevabını Platinüs’ün ortaya koyduğu Sudur teorisinde bulmaya çalışmışlar ve Tanrı ile ilgili felsefelerinin özellikle metafizikten maddeye geçişte, bu teorinin etkisi altında kalarak çeşitli açıklamalar yapmışlardır. İslam filozofları, günümüzde her ne kadar geçerliliği kalmamışsa da, Platinüs’ün sudur teorisinden etkilenmiş olsalar da, kendi düşünceleri doğrultusunda yeni açıklamalar getirmek suretiyle, İslam’ın Tanrı anlayışından dışarı çıkmamaya özen göstermişlerdir.

Tanrı’nın ‘bir’ olması yanında sahip olduğu, gören, işiten, başlangıcı ve sonu olmayan, rızıklandırıcı, her şeyi var eden, şekil veren gibi sıfatlara sahip bir Tanrı’nın, insan eğitimi açısından son derece önemli olduğu açıktır.

Ayrıca Tusi, birlik kavramının insanda nasıl yerleşik bir duygu haline geleceği üzerinde durmuş ve özellikle “seçkinlerin ahlakı” adlı kitabında bunun pratiğini anlatmıştır. Ona göre kişi önce Tanrı’nın *bir* olduğunu kabul etmelidir. Bu aşamadan sonra kendini tüm kötü duygulardan arındırdıktan sonra ancak Tanrı ile *bir olma* söz konusu olabilecektir.

Tanrı ile bir olma ise, insanın ancak Tanrı’nın sıfatlarının yarattığı canlılarda gözlemlemesi sonucu oluşabileceğini ifade etmiştir. Bu gözlemeleme, insanın tüm canlılara karşı olumlu bir duygunun oluşmasına neden olacaktır.

BİBLİYOGRAFYA

- Aydın S.M.(1994) *Din Felsefesi*, İstanbul:Selçuk Yayınları
- Cevizci A, (1999) *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul : Paradigma Yayınları
- Erdem H, (2010) *İlkçağ Felsefe Tarihi*, (6. Baskı), Konya: HE Yayınları
- Fahri M, (2000) *İslam Felsefesi Tarihi*, (Çevr: K Turhan), İstanbul: Birleşik yayıncılık
- Farabi, (1990) *el-Medinetül Fazıla*, (Çevr: N. Danışman), İstanbul:MEB Yayınları
- Kindi, (1994) *Risaleler* (Terc: M. Kaya) İstanbul : İz Yayıncılık
- Kaya M, (2005)*TDV İslam Ansiklopedisi*, C.12, Farabi Md, İstanbul:TDV Yayınları
- İbn Sina, (2004) *Risaleler* (er-Risaletu'l-Arşıyye),(Terc:A.Açıkgenç, M. H. Kırbaçoğlu), Ankara : Kitabiyat
-, (2005) *Kitabu'ş-Şifa, Metafizik II*, (Terc:E.Demirli, Ö. Türker), İstanbul:Litera Yayıncılık
- Şerif M.M, (1995) *İslam Düşünce Tarihi*, C. 1-4, İstanbul :İnsan Yayınları
- Taylan N,(1997) *İslam Düşüncesinde Din Felsefesi*, İstanbul: İfay
-, (1983) *Anahatları ile İslam Felsefesi*, İstanbul:Ensar yayınları
- Tusi N, (2009) *Seçkinlerin Ahlakı (Evsaf'u-l Eşraf)*, (Terc:Anar Gafarov),İstanbul: İz Yayıncılık
- Ülken H. Z.(1995) *İslam Düşüncesi*, İstanbul :Ülken Yayınları
- Yörükhan Y. Z, (1998) *Şahabattin Sühreverdi ve Nur Heykelleri*, (Çev, A. Kamil Cihan) İstanbul :İnsan Yayınları
- Weber A, (1993) *Felsefe Tarihi*, (Çev: A. Eralp) İstanbul :Soysal Yayınları

HADİS EĞİTİMİNDE USUL-PRATİK BÜTÜNLÜĞÜ
“MUAZ HADİSİ” ÖRNEĞİ

Dr. Şaban ÇİFTÇİ

ÖZET: Hadis eğitiminin en önemli problemlerinden biri metodoloji ile pratiğin buluşturulamamasıdır. Bu çalışmada “Hadis Tenkidi”ni “Muaz Hadisi” ile örneklemek istedik. İslâm âlimlerinin büyük çoğunluğu, Ahkâmın kaynaklarının, kitap, sünnet, icma’ ve kıyas olduğunda ittifak etmişlerdir. Şer’î delillerin tespiti veya bu tertip ile sıralanmasına delil olarak ileri sürülen hadislerden biri de “Mu’az hadisi” olarak bilinen rivayettir. Bu rivayete göre Hz. Peygamber Mu’az b. Cebel’i Yemen’e gönderirken karşılaşacağı sorunları nasıl çözeceğini sormuş, Muaz b. Cebel de “Kur’an’a göre hüküm vereceğini, orada aradığı hükmü bulamazsa sünnet ile hükmedeceğini, orada da aradığı hükmü bulamazsa ichtihad edeceğini söylemiş, Hz. Peygamber de bu cevabı memnuniyetle karşılayıp onaylamıştır”

Söz konusu rivayetin “ahad” kategoride olduğu ve meçhul ravileri bulunduğu konusundaki tenkitler dikkate alınarak hadis tekniği açısından yapılan inceleme ile; rivayetin “ahad” olduğu ancak “şahidi” bulunmasının, “başka uygulamalarla ve rivayetlerle desteklenmesinin”, ayrıca “âlimlerin kabul ile karşılayıp delil kabul etmelerinin” rivayetin güçlü yönlerini oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca hadis eğitiminde “tenkid”in önemi bir kez daha görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Hadis Eğitimi, Hadis Tenkidi, Muaz Hadisi, Ahad.

METHODOLOGY AND APPLICATION INTEGRATION IN HADITH
EDUCATION: THE "MUADH HADITH" EXAMPLE

ABSTRACT : One of the most important problems in Hadith education is the lack of integration of methodology and practice. In this study we want to sample ‘Hadith Criticism’ through ‘Muadh Hadith’. The majority of Muslim scholars (Jumhur) have agreed that the sources of ‘Ahkam’ (Islamic orders) are the holy book (The Holy Qur’an), the Sunnah (the ‘path’ or ‘practice’ of The Prophet Muhammad), ijma’ (the consensus of either the ummah or just the Muslim scholars) and qiyas (type of judgement reached by making analogy). One of the hadith (recorded saying or tradition of the Prophet Muhammad) that has been put forward as a proof on the determination and the order of the evidences of Islamic law, is a narration known as ‘Muadh Hadith’. According to this narration, the Prophet Muhammad, as he was sending him to Yemen, asked Muadh ibn Jabal

how he would solve the problems encountered and as a reply Muadh ibn Jabal said that he would adjudge by the Qur'an, and he would adjudge by the Sunnah unless he could find the judgement in the Qur'an, and unless he could find the judgement he had been seeking in the Sunnah he would perform ijtihad (personal judgement based on the Qur'an and the Sunnah). And the Prophet Muhammad was glad with this reply and he approved it.

With the examination made through hadith techniques, paying attention to the criticism that the narration in question is in 'ahad' (not agreed upon by many witnesses) category and there are anonymous narrators of it, it has been decided that the narration is in 'ahad' category however the facts that there are similar narrations (shaahid), Muslim scholars have approved and accepted it as evidence, its being supported by other practices and narrations has formed the strong sides of the narration. And it is obviously seen that in Hadith education 'criticism' is very important.

Keywords: Education of the Hadith, The criticism of hadith, Muadh Hadith, ahad,.

1. GİRİŞ :

Türkiye'de Hadis eğitimi pek çok yönden ele alınabilirse de; öncelikler belirlenirken dikkate alınması gereken hususlardan birisi "hadis tenkidi" konusudur. Genellikle hadis eğitimine temel kavramlar ile başlanmakta, sünnet-hadis dindeki yeri ve önemi üzerinde durularak gelişen bölümlerde çeşitli terminoloji ve usul bilgileri hadis eğitiminin omurgasını oluşturmaktadır. Oysa ki bu süreçte üzerinde durulması gereken hususların en önemlilerinden biri "Hadis Tenkidi" dir. Bu konu daha çok örnekle ele alınmalı ve önemi kavratılmalıdır.

2. AMAÇ :

Bu çalışma ile hadis eğitiminin klasik kural ve metodoloji bilgilerinin öğretilmesi şeklindeki uygulamasına alternatif üretmek ve usul bilgilerinin pratik olarak hadislerin sened ve metinleri üzerinde nasıl uygulanabileceğini uygulamalı olarak göstermek hedeflenmiştir. Aynı zamanda önerinin tanıtımına katkı sağlamak üzere fazla detaya girmeden Sünnet/Hadis normatif değerinden bahsederek bu konuda delil olarak kullanılan "Muaz b. Cebel" rivayetini tenkid örneği olmak üzere değerlendirmek, böylece hadis eğitim ve öğretim tekniğine katkı sağlamak amaçlanmıştır.

3. YÖNTEM :

Konu temel kaynaklara inilerek ele alınmaya çalışılmış, değerlendirilen rivayetin ve diğer hadislerin tahriri yapılırken ilk dönem hadis musannafâtına inilmesine özen gösterilmiştir. Rivayetlerin ve konunun tartışmaları için söz konusu

HADİS EĞİTİMİNDE USUL-PRATİK BÜTÜNLÜĞÜ “MUAZ HADİSİ” ÖRNEĞİ

musannafâtın şerhlerine, sened ve metin tenkidinde İbn Ebî Hâtim'in (327/939) *Kitâbü'l-Cerh ve't-Ta'dîl*, İbnü'l-Cevzî'nin (597/1201), *İle'ül-Mütenâhiye* ile *el-Mevzû'ât*, Zehebî'nin (748/1348) *Mizânü'l-İ'tidâl*, İbn Sa'd'ın (230/845) *Tabakât* gibi eserlerine başvurulmuştur. Rivayetin değerlendirilmesinde hadis tenkid metodolojisinin objektif kriterlerine bağlı kalınmaya çalışılmıştır.

4. TARTIŞMA :

Hukuk bütün toplumlar için varlığı zaruri bir müessesedir. Gayesi de genel bir ifadeyle “hakların kime ait olduğunun belirlenmesi” dir.(İbn Âşûr, 1999, 211.) Ölçüleri, vasıtaları, tarz ve metotları farklı farklı da olsa, beşeriyet tarihi, insan topluluklarının “hak arama” mücadelesine sahne olmuştur. Zira insan, sevgi-nefret, bencillik-diğergamlık, kıskançlık, cömertlik gibi müspet-menfi pek çok duygu ile mücehhez bir varlıktır. Bunun tabii neticesi ise, insanın bulunduğu yerde problemin kaçınılmaz oluşudur. Dolayısı ile problemlerin halli ya da hakkın sahibine tevdi insanlığı tarih boyunca meşgul etmiştir.

Kimi zaman otorite sahibi şahıslar, kimi zaman yazılı hukuk ya da örf hakların belirlenmesi ve sahibine iadesinde söz sahibi olmuş, doğru-yanlış hükümler vererek zamanın şartlarına göre hukuku oluşturmuştur. İnsanlığa barış, sükûn, huzur ve dünya-ahiret saadeti temin etme iddiası ile gelmiş olan İslâm Dini de, itikat, ibadet ve ahlâkî yönden insan ruhunu terbiye edici hükümler yanında, adaleti tesise yönelik olarak hakların korunmasına büyük ehemmiyet vermiştir. M. Hamidullah' ın dediği gibi, İslâm insana ahenkli ve dengeli bir tekamül bahşetmek için hayatın bütün yönlerinde bir mutabakat yaratmak kabiliyeti ile ortaya çıkmıştır.(Hamidullah, 1962 9.) Bu münasebetle, bir takım emirler ve yasaklarla helal-haram sınırlarını belirlemiş, insanların karşılıklı olarak haklarına saygı duymalarını emretmiş, sonucunda mükâfat ile müjdelemiş ya da azap ile korkutmuştur. Bir takım müeyyidelerle toplum barışını sağlamayı hedeflemiştir.

Hakların belirlenmesi ya da müeyyidenin keyfiyeti ile ilgili olarak Hz. Peygamber bizzat hüküm/kaza ile görevlendirilmiş ve bu görevi yerine getirirken kendisine vahyolunana uyması emredilmiştir.(Maide, 49.) Diğer taraftan inananları da Hz. Peygambere ittiba ve itaat ile sorumlu tutulmuşlardır.(33/ Ahzab, 36; 4/ Nisa, 80; 8/ Enfal,20.) Hz. Peygambere risaleti süresince çok sayıda ihtilaf arz edilmiş, O da gerek vahy olunmuş Kur'an ayetleri ile, gerek ictihadı ile ihtilaf ve müşkülleri hal cihetine gitmiş ayrıca, çeşitli beldelere muallim ve kâdî olarak gönderdiği sahabilerinin ictihad ve re'y ile verdikleri hükümleri tasvip ya da tashih ederek te(Bkz. İ.Kayyım, 1999, I, 155-156) İslâm Hukuku' nun temelini atmış, kaynaklarını belirlemiştir.

Malumdur ki, hukukun kaynakları genel olarak, yazılı ve sözlü olarak ikiye ayrılır. Kanunnameler, tüzük ve yönetmelikler yazılı kaynakları; örf ve âdetler ve ictihada dayanan, yani yazılı olmayan hususlar da sözlü kaynakları teşkil ederler. İlk devirler için İslâm Hukukunun yazılı diyebileceğimiz kaynaklarını Kur'an-ı Ke-

rim' in ahkâm ayetleri ile Hz. Peygamberin hukukî konularla ilgili bir kısım hadisleri ve yazılı olarak verdiği talimatlar teşkil eder ki bunlara İslâm hukuk literatüründe "nass" adı verilir. (Şener, 1981, 375-376.)

Hz. Peygamberin vefatından sonra, karşılaşılan sorunların halli için başvurulacak iki kaynağın Kur'an-ı Kerim ve Sünnet olduğunda sahabenin bir ihtilafı olmamıştır. Ancak şu üç husus dikkate alınmaya değer önemdedir:

1-Zamanın geçmesi ile birlikte ihtiyaçlar değişmekte, yeni kültürlerle tanışma neticesinde yeni problemlerle karşılaşmaktadır.

2-Kitap ve Sünnette her meselenin açık hükmü bulunmamaktadır.

3-Çözüm bekleyen meselelerin şer'î bir hükme bağlanması ise zaruret arzemektedir.

Bu noktada takip edilen metodu, sahabe devri, tabiîn devri ve müctehid imamlar devri olmak üzere üç dönem halinde ele almak gerekir.

Şunu öncelikle belirtmek gerekir ki, sahabenin tamamını fakih ya da kâdî olarak görmek doğru değildir. Onların bir kısmı diğerlerine göre fakihliği ile öne çıkmış, bu münasebetle pek çok meselede kendilerine başvurulmuştur. (İ Haldun, 1989, II, 484.) Halifeler de Devlet Başkanı sıfatıyla ihtilafların halli konusunda kendilerini sorumlu kabul etmişlerdir. Bu nedenle halifelerin uygulamaları, Hz. Peygamberden sonra hüküm/kaza konusunda sahabenin tavır ve metodunu öğrenmemizde bize ışık tutmaktadır.

İlk halifelerin, karşılaştıkları bir meselenin hükmünü önce Kitap' ta aradıkları, orada bir hüküm bulamazlarsa Hz. Peygamberin sünnetine başvurdukları, o konuda kendilerine bir sünnet ulaşmamışsa sahabeden o hususta bir hadis bilenin olup olmadığını araştırıp onlarla istişare ettikleri ve bilahare hüküm verdikleri bilinen bir husustur. (Bkz. Beyhaki, , X, 114-115; Darimi, 1992, I, 20.) Diğer fakih sahabiler de aynı metodu yani, kitap ve sünnete başvurduktan sonra ictehad ile hüküm verme metodunu uygulamışlardır. (Msl. Beyhaki, X, 115.)

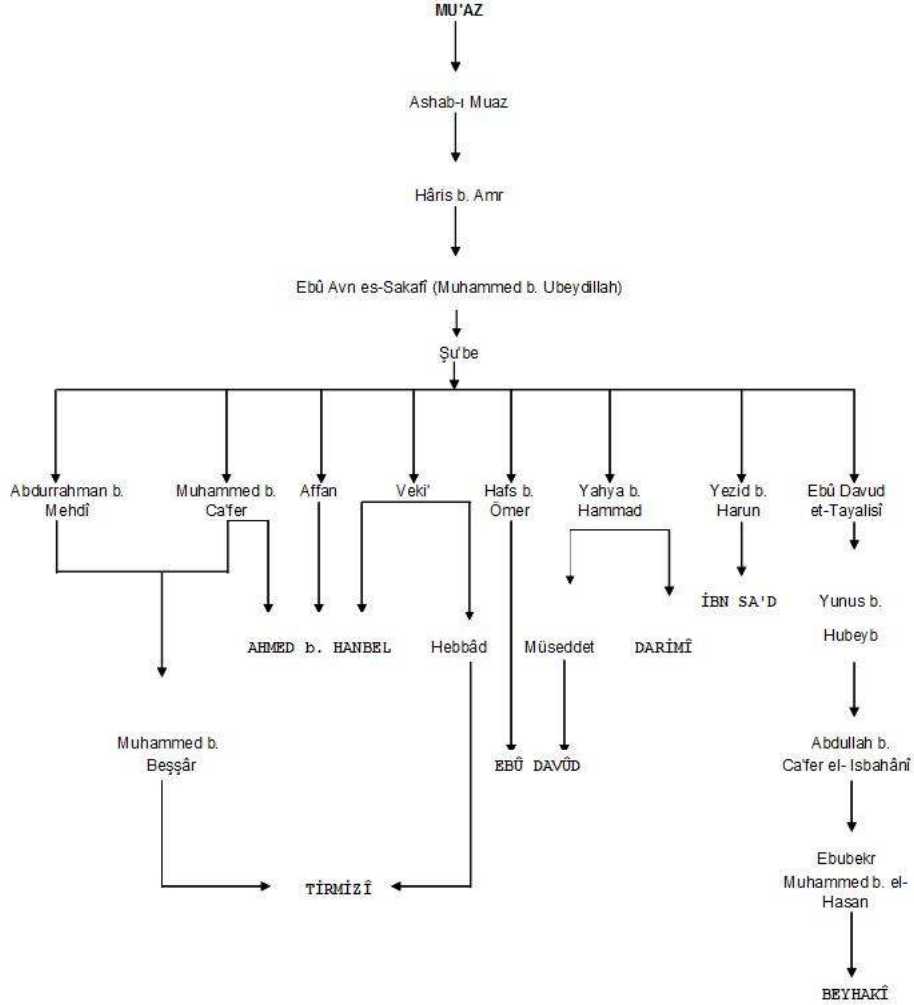
Sahabe devrinde olduğu gibi, tâbiîler devrinde de ahkâmın kaynağı Kur'an ve sünnet idi. Eğer bu iki asl' da meselenin hükmü bulunamazsa sahabilerin söz ve amellerine bakılmıştır. Bu dönemde fakihlerin büyük çoğunluğu sahabilerin ittifak halinde kabul ettikleri re'y' in icma' olduğunu ve bizzat delil teşkil ettiğini kabul etmişlerdir. (Ebu Zehra, 1976, 47.) Çünkü Sahabe, şer'î bir delil bulunmadıkça ittifakla karar vermezdi. (İ.Haldun, 1989, II, 502.)

Sahabeden sonra gelip geçenlerin hepsi de nasslarla anlatılmamış olan hadiseleri aynı yolla halletmişlerdir. (İ.Haldun, 1989, II, 503.)

Buraya kadar yapılan değerlendirmelerden de anlaşılacağı gibi, alimlerin büyük çoğunluğu (cumhur), Ahkâmın kaynaklarının, bir başka ifadeyle, şer'î delillerin kitap, sünnet, icma' ve kıyas olduğunda ittifak etmişlerdir. (Gazali, 1983, I, 100; Abdulula, 1983, II, 2; İ. Kudame, 33; Serahsi, 1372, II, 65-66; Hallaf, 1968, 21;

HADİS EĞİTİMİNDE USUL-PRATİK BÜTÜNLÜĞÜ “MU'AZ HADİSİ” ÖRNEĞİ

H.Azami, 1949, 6-7.) Şer'î delillerin tespiti veya bu tertip ile sıralanmasına delil olarak ileri sürülen hadislerden biri de “Mu'az Hadisi” olarak bilinen rivayettir. Bu rivayete göre Hz. Peygamber Mu'az b. Cebel'i Yemen' e gönderirken aralarında şöyle bir konuşma geçmiştir:



Hz. Peygamber :

“ Sana bir dava gelince ne ile hüküm vereceksin?”

Mu'az :

“ Allah' ın Kitabı ile”

Hz. Peygamber :

“ Ya Allah' ın Kitabında bulamazsan?”

Mu'az :

_ " Rasulünün hükmettiği ile"

Hiz. Peygamber :

_ " Rasulünün hükmünde de bulamazsan?"

Mu'az :

_ " O zaman kendi reyimle hükmederim, bundan kaçınmam"

Bunun üzerine Hiz. Peygamber, Mu'az' ın göğsüne vurarak :

_ " Rasulünün elçisini, Rasulü razı olacak şekilde muvaffak kılan Allah' a hamdolsun" demiştir. (İbn Sa'd, II, 347-348)

Bu hadis değişik varyantlarıyla, Şafi' nin(204/820) el-Ümm' ünde, İbn Hanbel' in (241/855) el-Müsned' inde, Darimî (255/869), Ebû Davud' (275/888), Tirmizi(275-79/888-892) ve Beyhakî' nin(458/1066) Sünenlerinde yer almıştır.(İ. Hanbel, 1992, V, 230, 236, 242; Darimi, 1992, 20, Ebu Davud,1992, 11; Tirmizi, 1992, 3; Beyhaki, X, 114)

Bu varyantları bir şema ile şöyle gösterebiliriz:

Şemada da görüldüğü gibi rivayet Şu'be b. el-Haccac' a kadar tek kanaldan (Mu'az-Ashab-ı Mu'az- Haris b. Amr- Ebû Avn es-Sakafî kanalından) gelmekte, Şu'be' den sonra dağılmaktadır. Hadis tekniği açısından bakıldığında rivayet, problemliliği görünmektedir.

Bu problemi iki ana başlıkta ele almak mümkündür:

1-Ravilerinin mechul oluşu yönünden;

a-Mu'az b. Cebelden rivayet edenler hakkında, isim verilmeksizin "Ashab-ı Mu'az" denilmek suretiyle genel bir ifade kullanılması,

b-Ravilerden Haris b. Amr'ın Mechul oluşu. (Hakkında bilgi sahibi olunmaması)

2-Ravilerin tek kalması (infirad) yönünden;

a-Ashab-ı Mu'az' dan sadece Haris b. Amr' ın,

b-Haris' ten de sadece Ebû Avn' ın rivayet etmiş olması.

Bu iki husus rivayetin sıhhati konusunda, İslâm alimlerinin ihtilafına sebep olmuştur. Tirmizi Sünen' inde hadisin iki tarikine yer vermiş ve sonunda "Bu hadisi başka bir vecihle bilmiyoruz, bence isnadı muttasıl değildir" derken, (Tirmizi, 1992, Ahkam, 3.) İbnü'l-Cevzi (597/1201) biraz önce işaret etmiş olduğumuz ravilerin mechul oluşu hususuna dikkat çekerek rivayetin sahih olmadığına hükmetmiştir. Ona göre hadis, "manası sahih olsa da sübutu ma'ruf değildir" çünkü, hem Haris b. Amr hem de Ashab-ı Mu'az bilinmemektedir.(İbnü'l-Cevzî, II, 272-273)

Elbette İbnü'l-Cevzî' nin "sahih değildir" sözü, hadisin mevzu' olduğuna delalet etmez. Çünkü Tahanevî' nin dediği gibi o, sadece "el-Mevzûât" kitabında "sahih değildir" ifadesi ile mevzu' hadisi kasetmiştir. (Tahanevî, 1982, 266-270.) Ayrıca İbnü'l-Cevzi' nin el-İlelül'l-Mütenahiye isimli eserinde ortaya koyduğu bir-

HADİS EĞİTİMİNDE USUL-PRATİK BÜTÜNLÜĞÜ “MUAZ HADİSİ” ÖRNEĞİ

çok hadis hakkındaki aşın hükümleri sebebiyle tenkide uğradığını da söylemeliyiz. (Kettani, 1994, 324.)

Diğer taraftan Azîmâbâdî, Ebû Dâvûd' un Sünen' ine yaptığı şerhte, kendi kanaatini belirgin bir şekilde ifade etmemekle beraber, rivayet hakkındaki farklı değerlendirmelere yer vermiştir. Azîmâbâdî eserinde, Buharî ve Tirmizi nin menfî kanaatlerini Münzirî' ye atfederek aktarır, (Azîmâbâdî, 403) Cevzekânî' nin hadisi “Mevzuât” ında zikrettiğini söyler ve onun “bu hadis batıldır...böyle bir isnad şeriatın asıllarından hiçbirine dayanak olamaz” sözlerini nakleder.(Azîmâbâdî, IX, 403.) Hattâbî' nin müsbet kanaatini, (Azîmâbâdî, IX, 402.) Mizzî' nin, (infrad ve ravi cehaletini itiraf ile birlikte) “fakat hadisin, Hz. Ömer, İbn Mes'ûd, Zeyd b. Sâbit ve İbn Abbas' tan mevkuף olarak şahitleri vardır” sözlerine yer verir. (Azîmâbâdî, IX, 403.) İbnü'l-Kayyim'ın hadisin sıhhatine hükmettiğini gösteren İ'lamu'l-Muvakkiîn' deki görüşlerine de geniş şekilde yer ayırır. (Azîmâbâdî, IX, 403-406.)

İbnü'l-Kayyim' ın görüşü özetle şöyledir: Hadisin ashab-ı Mu'az' dan isim zikredilmeksizin rivayetinde bir sakınca yoktur. Çünkü bu durum hadisin şöhretine delalet eder. Bu tür meşhurluk, tek kişinin isminin zikredilmesinden sonra meydana gelen şöhretten daha belîğdir. Ayrıca Mu'az' ın ashabının kizb ya da cerh ile itham edildiği bilinmemektedir. Üstelik onlar Müslümanların en faziletli ve en hayırlıdır. Bunlara ek olarak Şu'be' nin rivayetdeki mertebesi, ilim ehlinin hadisi rivayet edip onunla ihticacta bulunmaları, hadisin sıhhatine delalet eder.(İbnü'l-Kayyim, 1991, I, 154-155)

Hadisin sıhhatine kânî olan alimlerden biri de Beyhakî' dir. Süneninde Hz. Ebûbekir, Ömer, İbn Mes'ûd, Zeyd b. Sâbit ve İbn Abbâs' ın uygulamalarını hadisi destekleyen şahitler olarak zikretmiştir.(Beyhakî, X, 115-116)

5. SONUÇ :

Görüldüğü gibi, hadis hakkındaki değerlendirmelerin mihverinde, bizim daha önce ifade ettiğimiz şekilde, Haris b. Amr ve Ashab-ı Muaz' ın mechul oluşu yer almaktadır. Diğer raviler hakkında herhangi bir problem bulunmamaktadır.(Msl. İbn Sa'd, Dârimî ve Tirmizî' nin ravileri hakkında: Ebû Avn (Muhammed b. Ubeydillah) için, Mizzî, 1992, XXVI,38-41; İbn Hanbel, İlel, I, 158; Şu'be b. el-Haccac için, Mizzî, 1992, XII,479-495; Yahya b. Hammad için, Mizzî, 1992, XXXI, 276-278; Abdurrahman b. Mehdî için, İbn Ebî Hatim, 1952, I, 251-255.)

Ebû Avn' ın teferrüdüne gelince: Şu'be' nin hadisteki otoritesi ve sadece sahih rivayetleri tehammüldeki şöhreti bu noktadaki endişeleri izale edecek açıktır.

Kanaatimizce, hadisin mütabi'i olmasa da şahitleri vardır. Hz. Ebûbekir ve Ömer' in uygulamaları (Bkz. Darimî, 1992, 20.) Mu'az hadisinde ifade bulan kaza usulünün şahidi olmalıdır. Beyhakî ve Mizzî' nin hadise şahitleri açısından bakılınca bu bakımdan isabetlidir. Bir başka açıdan bakarsak: Kitap ve sünnetin ahkâm-

da delil olduğunda şüphe yoktur. İctihadın cevazı ise hadislerle sabittir.(Msl.Buhari, İ'tisam, 21; Ahkâm, 3, 13, 20, 29, 31; Müslim, Akdıye, 6, 30; İbn Mace, Ahkâm, 3-7;Tirmizî, Ahkâm, 2) Kitap ve sünnette hükmü bulunan bir hususta icthah yapılmayacağına göre, bu hadisteki tertip te vakiaya uygun düşmektedir. Ayrıca Haris b. Amr' ın Kibaru't-Tabûinden olması ve hakkında cerh bulunmaması görmezlikten gelinmemelidir.

Nitekim Kevserî de bu hususa dikkat çekerek, bu tabakanın "cerh edilenlerin araştırılmasında titizliğin had safhaya ulaştığı bir tabaka" olduğunu, buna rağmen Haris hakkında herhangi bir müfesser cerh bulunmadığını söyler. Buhari' nin ricali içerisinde de haklarında tevsik bulunmayan kimseler olduğunu belirten Kevserî' ye göre Ashab-ı Mu'az' dan hiç kimse mechul değildir. Çünkü cemaatten rivayet ederken isimlerin ıskatı caizdir. Mesela Buhari, Urve el-Bârakî, hadisinde "semi'tü'l-Hayye yetehaddesûne an Urve" demektedir. Benzer bir misal Malik' in Muvatta' ın da görülür. Kasame' de "Ahberanî, ricâlün min küberâ-i kavmihi" şeklinde rivayette bulunmuştur. Mechullük vasfı kişi ile ilgilidir. Ayrıca, mecruh olmadığı halde bir ravinin infiradı sebebiyle hadisi reddetmek ehl-i sünnetin metodu değildir.(Kevserî, 1994, 154-156.)

Ayrıca İbnü'l-Kayyım'ın da işaret ettiği "alimlerin kabul ile karşılayıp ihticacta bulunmuş olmaları"(İbnü'l-Kayyım, 1991, I, 154-155.) hususu hadis hakkında müsbet düşünmeyi gerekli kılmaktadır. "Alimlerin kabul ile karşıladıkları zayıf hadislerle amelin" gerekli oluşu ise yerleşik bir kanaat olarak bilinmektedir.(Bkz Leknevi, 228-238.) Hatta Sünnetin Kitabı neshine şiddetle karşı çıkan Şafiî (Şafiî, 106.), "Varise vasiyyet yoktur" (Buhari, Vesaya, 6; Darimi, Vesaya, 28; Tirmizi, Vesaya, 5; Ebu Davud, Vesaya, 6.) hadisinin Anne-Babaya vasiyeti emreden ayeti (2/Bakara, 180.) neshettiğini söyler.(Şafiî, 142.) "Hadis bilginleri; ravileri arasında mechul kimseler bulunduğu için onu sahih kabul etmemişlerdir" dediği halde (Şafiî, 139) hadisi kabul etmesine, daha da önemlisi, kitabı neshedeceği gibi son derece ciddi bir hükme varışına gerekçe olarak şunları söyler: "Hadis munkatı ise de bütün bilginlerin onu icma ile delil getirmiş olmaları, kanaatimizi güçlendirmiştir."(Şafiî, 142.)

Suyuti ise, sahih hadis bahsinde şunları söyler:"Bazıları, İsnadı sahih olmasada insanların kabul ile karşıladıkları hadisin sıhhatine hükmedilir demişlerdir. İbn Abdilberr de şöyle der: "Bahr" hadisini (hüve't-tuhuru mâuhû) Buhari, benzer isnadları sahih saymadığı halde sahih saymıştır. Ulema kabul ettiği için bence de sahihtir."(Suyûtî, 29) Yine Suyûtî' nin naklettiğine göre Ebû İshak İsfereyînî "Hadisin sahihliği, herhangi biri inkâr etmeksizin, hadis imamları arasında şöhret kazanması ile bilinir."(Suyûtî, 30.) diyerek hadislerin sıhhati konusunda özgün bir bakış sergilemiştir.

Bu durumda, herhangi bir hadisi, medlülü itibariyle başka uygulama ve rivayetlerle desteklendiği ve ulema kabul ile karşılayıp ihticacta buldukları halde, zikrettiğimiz sebeplerle zayıf addetmek, isabetli olmasa gerektir. Ravilerin cerh ve ta'dilinin, buna bağlı olarak hadisler hakkında verilen "sıhhat" ya da "za'f" hük-

HADİS EĞİTİMİNDE USUL-PRATİK BÜTÜNLÜĞÜ “MUAZ HADİSİ” ÖRNEĞİ

münün icthadî olduğu bilinmektedir. Bununla beraber, cerh-ta'dil imamlarının bir kısmının çok katı ölçülere sahip oldukları, bir kısmının ise daha müsamahakâr oldukları da bilinmektedir. O halde ravileri sebebiyle bir hadisin zayıf olduğuna hükmetmek (taz'îf) isteyen kimse, kendisine dayanak olacak bir “menfi kanaat ifadesi” bulabilecektir. Böylelikle âhâd haberlerin önemli bir kısmını iptal etmek fazla zor olmayacaktır. Çünkü şahid veya mütabi' hadisler de aynı yolla geçersiz kılınabilir. Elbette hadislerin sıhhati araştırılmalı, sahihi sakîminden ayırdedilmelidir ancak, bu yapılırken son derece duyarlı olunmalı, îtidal ve teennîden ayrılmamalıdır. Hadis eğitiminde de bu konunun üzerinde önemle durulmalı, hükümde aceleci davranmamak gerektiği özellikle vurgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abdulûlâ, Muhammed b. Nizamiddin el-Ensari,(1983) *Fevatihu'r-Rahmût bi Şerh-i Müsellemi's-Sübût, I-II*, (Mustasfa ile birlikte), Thk. Muhıbbullah İbn Abdışşekur, (II. Bsk.),Beyrut: Darul Kütübil İlmıyye
- Azamî, Hamdi,(1949) *el-Mürşid fi İlm-i Usulı'l-Fıkh ve Tarihu'l-Fıkhı'l-İslamî*, Bağdat:Matbaatül Maarif
- Azîmâbâdî, Ebu Tayyib Muhammed Şemsü'l-Hak,(Tarihsiz) *Avnu'l-Ma'bûd Şerhu Sünen-i Ebû Dâvûd, I-XIV*, Beyrut:Darul Fıkr
- Beyhakî, Ebubekir Ahmed b. Hüseyin b. Ali,(Tarihsiz) *es-Sünenü'l-Kübrâ ve fî Zeylihi Ca'feru'n-Nakî*, Beyrut:Darul- Ma'rife
- Buhari, Ebu Abdillâh Muhammed b. İsmâil, (1992) *Sahih, I-VIII*, İstanbul:Darus Sücun-Çağrı Yayınları
- Darimî, Ebu Muhammed Abdullâh b. Abdırrahman, (1992) *Sünen*, İstanbul, Darus Sücun-Çağrı Yayınları
- Ebû Dâvûd, Süleyman b. el-Eş'as,(1992) *Sünen, I-V*, İstanbul: Darus Sücun-Çağrı yayınları
- Ebû Zehra, Muhammed,(1976) *İslâm'da Fıkhî Mezhepler Tarihi*, Trc. A. Şener, İstanbul:Hisar Yayınları
- Gazzalî, Ebu Hamid, (1983) *el-Mustasfâ Fî İlmı'l-Usul, I-II*, (Fevatihu'r-Rahmut ile birlikte), Beyrut: Darul Kütübil İlmıyye
- Hallaf, Abdulvahhab,(1968) *İlmı usulı'l-Fıkh*, (VIII.Bsk.) İstanbul: Eda Neşriyat
- Hamidullah, Muhammed,(1962) *İslâm'ın Hukuk İlmıne Yardımları (Makaleler Külliyyatı)*, Trc. S. Tuğ, İstanbul:Milliyetçiler Der. Nşr.
- İbn Aşûr, Muhammed Tahir,(1999) *İslâm Hukuk Felsefesi*, Trc. V. Akyüz-M. Erdoğan, İstanbul:Rağbet Yayınları
- İbn el-Cevzî, Ebu'l-Ferec Abdırrahman b. Ali, (Tarihsiz) *el-İlelî'l-Mütenahiye Fı'l-Ehadisi'l-Vahiye*, İdaratül Ulumil Eseriyye, Faysalabad/Pakistan

- İbn Ebî Hatim, Ebu Muhammed Abdirrahman, (1952) *Kitabu'l-Cerh ve't-Ta'dil*, I-IX, Beyrut:Darul Kütübil İlmîyye
- İbn Haldun,(1989) *Mukaddime*, I-III, Trc. Z.K. Ugan, İstanbul:MEB.Yay.
- İbn Hanbel, Ahmed b. Muhammed, (1992) *el- Müsned*, I-VI, İstanbul:Darus Sücun-Çağrı Yayınları
- İbn el- Kayyim, (1991) *el-Cevziyye, İ'lâmu'l-Muvakkîin*, I-IV, Beyrut:Darul Kütübil İlmîyye
- İbn Kudâme, Muvaffakuddin Abdillah b. Ahmed, (Tarihsiz) *Ravzatu'n-Nazır ve Cünnetü'l-Menazır Fî Usûli'l-Fıkh Alâ Mezhebi'l- İmam Ahmed b. Hanbel*, Darul Fikril Arabi (Yayınevi Yok)
- İbn Mace, Ebu Abdillah Muhammed b. Yezid,(1992) *Sünen*, I-II, İstanbul:Darus Sücun-Çağrı Yayınları
- İbn Sa'd, Muhammed,(Tarihsiz) *et-Tabakâtü'l-Kübrâ*, I-IX, Darus Sadr, Beyrut
- Kettânî, Muhammed b. Ca'fer, (1994) *Hadis Literatürü*, Trc ve Ek. Y. Özbek,İstanbul: İz Yayınları
- Kevserî, Muhammed Zahid, (1994) *Makalâtü'l-Kevserî*, Mektebetül Ezheriyye et-Türas
- Leknevî, Abdulhayy,(Tarihsiz) *Ecvibetü'l-Fâzıla Li Es iletü'l-Aşerati'l-Kâmile*, Ta'lik, A.Ebu Gudde, Mektebetül Matbaatil İslâmiyye, Haleb
- Mizzî, Cemalüddin Ebul Haccac Yusuf,(1992) *Tehzibu'l-Kemal*, I-XXXV, Müessesetür Risale, II.Bsk, Beyrut
- Müslim b. el- Haccac, (1992) *Sahih*, I-III, Darus Sücun İstanbul:Çağrı Yayınları
- Serahsî, Ebubekir Muhammed b. Ahmed,(1372) *Usulü's-Serahsî*, I-II, Cunnetu Ihyâil Maarif, Haydarabad
- Suyûtî, Celalüddin Abdirrahman b. Ebibekr, (1996) *Tedribü'r-Ravi fi Şerhi Takribi'n-Nevevi (I-II)*, Şrh.Ebu Abdirrahman Salah b. Muhammed, Darul Kütübil İlmîyye, Beyrut.
- Şafî, Muhammed b. İdris,(Tarihsiz) *er-Risale*, Şerh-Thk. A.Muhammed Şakir, Mektebetül İlmîyye, Beyrut,
- Şener, Abdulkadir, (1981) *İslâm Hukukunda İctihad*, c.XXIV, Ankara: AÜİFD
- Tahânevî, Zafer Ahmed, (1982) *Yeni Usul-i Hadis*, Thk.Ebu Gudde, Trc.İ.Canan, İzmir: TÖV.Yayayınları
- Timizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa, (1992) *Sünen*, I-V, Darus Sücun, İstanbul: Çağrı Yayınları

ÇOCUK YAZARI – EMİN ABİD

Ali Şamil Hüseynoğlu (*)

Özet

Emin Abid, çoğu zaman bir âlim-bilim adamı gibi tanıtılmıştır. Onun çocuk edebiyatındaki hizmetleri ise uzun yıllar dikkate alınmamıştır. Azerbaycan ikinci defa istiklaline kavuştuktan sonra millî değerlere ihtiram gösterenler Emin Abid'in çocuk hikâyelerini basmaya, çocuk edebiyatından bahsederken onun da adını anmaya başlamışlardır.

20. yüzyılın başlarında millî uyanış bütün alanlarda olduğu gibi çocuk edebiyatında da etkisini gösterdi. Yeni neşre başlayan “Debistan”, “Mekteb” gibi dergilerde yaşlı ve tecrübeli yazarların çocuklarla ilgili eserleri yayımlanmakla beraber öğrencileri de bediî yaratıcılığa heveslendirmeye başladılar. Bakü'deki Üçüncü Aleksandr Erkek Lisesinde öğrenim gören 13 yaşındaki Emin Abid'in de “Mekteb” dergisinin 1911 yılındaki sayısında Abid Mütellibzade imzası ile ilk yazısı yayımlanır.

Önce işittiği atasözlerini, latifeleri, Rusça okuduğu küçük hikâyeleri, gördüğü resimlerdeki tasvirleri ana dilindeki gazete ve dergilere gönderen Abid gittikçe bir çocuk edebiyatçısı gibi yetismeye başlamıştır. Onun “Mekteb”, “Dirilik” dergilerinde, “İkbal” gazetesinde onlarca yazısı yayımlansa da çocuk edebiyatı ile ilgili yazılarının büyük bir kısmı AMBA Elyazmalar Enstitüsü'nde Aliabbas Müznib'in arşivinde (Fond 23) korunup saklanmıştır. Bunlar 1911–1918 yılları arasındaki eserlerini kapsamaktadır. 1919 yılında İstanbul'a yüksek öğrenim tahsil etmeye gittikten sonra Emin Abid imzası ile eserler yayımlayan yazarın çocuk hikâye ve şiirlerine rastlanmamıştır. Yazarın 1919–1938 yıllarını kapsayan arşivinin elimizde tamamen olmaması bu konuda kesin fikir söylememize imkân vermiyor. 1925 yılından sonra matbuatta Emin Abid'in yalnız ilmî eserlerine rastlıyoruz. Emin Abid'in Abid, Abid Mütellibzade, Abid Mütelliboğlu ve başka imzalarla basılan bediî yazılarını üçe ayırmak mümkündür:

1. Rus ve Avrupa yazarlarından tercüme ettikleri;
2. İktibaslar ve ilmî mazmunlu fennî hikâyeleri;
3. Yazarın orijinal hikâye ve şiirleri.

İster tercüme, ister istiare, isterse de kendi adıyla yayımladığı orijinal eserlerinde işlediği ana tema vatanseverliktir. İlmî eserlerinde olduğu gibi bediî eserle-

* Azerbaycan Millî İlimler Akademisi Folklor Enstitüsünün Uluslararası İlişkiler Bölmesi, Bakü-Azerbaycan

rinde de Türkçülük hâkimdir. Bu da yazarın eserlerinin bu gün de güncel olmasını sağlamıştır.

Anahtar kelimeler: Emin Abid Mütellibzade, çocuk edebiyatı, “Mekteb”, “Dirilik”, “Babayi Emir”.

Детский писатель – Емин Абид

Али Шамиль Гусейноглы^{*}

Резюме

Емин Абид был известен больше как ученый-литературовед. Его заслуги в области детской литературы долгие годы оставались вне поля зрения ученых. После завоевания независимости Азербайджана в конце XX века, почитающие национальное достояние и ценности ученые, начали издавать детские рассказы Емина Абида, и затрагивать его творчество в области детской литературы.

В начале XX века национальное пробуждение повлияло как на другие области, так и на детскую литературу. Престарелые и уже сказавшие свое слово писатели, выступая в новоизданных детских журналах «Дебистан», «Мектеб» своими произведениями для детей, начали призывать молодежь на художественное творчество. Среди Бакинской Третьей Александровской Школы, 13 летних имя Абида Муталибзаде можно повстречать в журнале «Мектеб» в 1911. Это является его первым выступлением в прессе. Вначале он присылал в журналы и газеты, собранные им пословицы и поговорки, анекдоты, прочитанные русские рассказы (переведенные на родной язык), в дальнейшем становиться детским писателем. Несмотря на то, что десятки его произведений для детей были напечатаны в журналах «Мектеб», «Дирилик», газеты «Игбал» и т.д., огромная часть этого творчества хранится в архиве Алиаббас Музниба (Фонд 23) в Институте Рукописей Национальной Академии Наук Азербайджана. Они охватывают произведения 1911-1918 годов. После того как в 1919 году Емин Абид уехал в Стамбул для получения высшего образования, не встречаются произведения для детей, подписанные Емином Абидом. Но отсутствия архивных материалов 1919-1938 годов не дает нам возможности прийти к окончательному выводу.

^{*} Директор сектора Международных Отношений Института Фольклора Национальной Академии Наук Азербайджана, Баку-Азербайджан

После 1925-го года в прессе встречаются только научные труды Емина Абида. Художественные произведения Емина Абида, подписанные псевдонимами Абид Муталлибзаде, Абид Муталлиб оглы можно разделить на три части:

1. Переводы русских и Европейских писателей;
2. Заимствования и рассказы с научным содержанием;
3. Оригинальные рассказы и стихотворения писателя.

Как в его переводах, так и в оригинальных произведениях, напечатанных его именем, главной темой являлся патриотизм. Как и в научных произведениях, так и в художественных произведениях властвует дух Тюркизма. Именно это свойство его произведений способствовало существованию его произведений, по сей день.

Ключевые слова: Емин Абид Муталлибзаде, детская литература, «Мектеб», «Дирилик», «Бабаи Амир»

CHILDREN'S WRITER-EMIN ABID

Abstract: Emin Abid is mostly recognized as a scientist whereas his contributions to children's literature did not get remarkable attention. After Azerbaijan got its independence for the second time, people showing much respect to national values started publishing Emin Abid's stories dedicated to children and remembering his names while considering children's literature.

At the beginning of the 20th century national revival brought its influence upon children's literature as also observed in other fields. Together with the publication of the works of children's literature by older and experienced writers in the newly launched journals such as "Debistan" and "Mekteb", students started becoming motivated to be involved in literary activities.

A 13 year old student from the Alexander the Third Boys Lyceum in Baku published his first work, using nom de plume Abid Mutellibzadeh in the 1911 issue of the journal "Mekteb". He firstly sent the translations of the proverbs that he had heard, and the anecdotes and short stories he had read in Russian and descriptions of the pictures he had seen to newspapers and journals for publication. Those materials were written in his mother language and Abid was becoming an expert in children's literature.

Though his tens of works were published in the journals "Mekteb" and "Dirilik" and in the newspaper "Ikbal", most of his works in children's literature were protected and reserved in ANSA¹ in Aliabbas Muznibi's archive (fonds 23).

¹ Azerbaijan National Scientific Academy

These works belong to the period 1911-1918. The writer who also published works under nom de plume Emin Abid went to Istanbul in 1919 to pursue higher education, and his poems and stories for children since then are not available. However, a final word may not be said in this regard given the fact that we do not possess his entire archive belonging to the period between 1919 and 1938. Only published scholarly works of Emin Abid, starting in 1925 and onwards, are available.

Emin Abid's literary works, published under nom de plumes Abid, Abid Mutellibzadeh, Abid Mutelliboglu and others can be divided into three groups:

1. His translations from Russian and European writers;
2. Borrowings and scientific-technical stories;
3. Writer's original stories and poems.

In his original works published either as translation or borrowing, or under his own name the main theme is patriotism. As observed in his scientific works, his literary works as well reflect Pan-Turkism which still makes his works remain current in our times.

Key words: Emin Abid Mutellibzadeh, children's literature, "Mekteb", "Dirilik", "Babayi-Emir" and other journals and newspapers.

Giriş

20. yüzyılın başlarında Rus-Japon savaşında yenilen Rusya, ülkede çıkabilecek ayaklanmaları önlemek için bir takım ıslahatlar yapmak zorunda kaldı. 17 Ekim 1905 yılında hükümet "Manifesto"yu kabul etti. Burada söz, matbuat azatlıklarına da yer verildi. Bu "Manifesto"dan yalnız Ruslar yararlanmadılar. Rusya'nın esaretindeki halklar da ondan kendilerini geliştirmek için istifade ettiler. Bakü'de "Heyat", "İrşad", "Füyüzat", Tiflis'te "Molla Nesreddin" vb. dergiler, gazeteler yayımlanmaya başladı. Aydınlar yalnız içtimai-siyasi neşirler yayımlamakla işlerini bitmiş hesap etmiyor, genç neslin maarifleşmesine de özellikle dikkat ediyorlardı. "Debistan", "Mekteb", "Dirilik" gibi dergilerin esas amacı yeniyetme ve gençleri maariflendirmek idi.

"Mekteb" dergisi tanınmış yazarlar, öğretmenlerle beraber öğrencilere de geniş yer veriyordu. Aslında onların küçük yaşlarından yazı yazmaya alışmalarını sağladı, fikirlerini yazı dili ile anlatabilme başarısını kazandırdı. Öğrenciler kitaplarda gördükleri resimleri sözle betimliyor, kitaplardan okudukları müdrik-değerli sözleri, büyüklerden işittikleri atasözlerini, fıkraları, yabancı dillerde okudukları küçük hikâyeleri kendi dillerine çevirerek dergiye gönderiyorlardı. Dergi de onları memnuniyetle yayımlıyordu.

İlk yazılan "Mekteb" dergisinde yayımlanan araştırmacı - yazarlardan birisi de Emin Abid'dir.

1. Emin Abid'in Özgeçmişi

2 Kasım 1898'de Bakü şehrinde doğan Zeynalabdin Mütellib oğlu Ahmedov, ilk tahsilini anası Reyhan'ın kendi evinde hanımlar ve çocuklar için açtığı kursta almıştır. Sonra Bakü'deki III. Aleksandr Erkek Lisesini bitirerek kardeşi şair Aliabbas Müznib'in naşiri ve redaktörü olduğu "Dirilik", "Babayi-emir" dergilerinde çalışmıştır (AMEA arşivi, E.A. Ahmedov'un şahsi işi).

Lisede okuduğu yıllarda gazete ve dergilerde Abid, Abid Mütelliboğlu, Abid Mütellibzade, Gozqurab Bey vb. imzalarla yayımladığı şiirlerde, hikâyelerde, makalelerde, tercümelere güçlü bir yurt sevgisini işlemiştir. "Cihanda ali makam tutmak için gaflet etmeyip ayağa kalkarak düşmenden intikam al!" ("Dirilik" dergisi, 1914 : 67, sayı 5,) diye haykırdığında 16 yaşındaydı.

Emin Abid 1918 yılında İstanbul'a giderek orada Darülmualimin'de öğrenim görmeye başladı. 1921 yılında tahsilini tamamlayıp Bakü'ye döndü. İstanbul'a gittiğinde Azerbaycan'da bir uyanış, milli değerlere ihtiram vardı. Geri döndüğünde ise bunun karşıtı bir durumla karşılaştı. Bu yıllarda Azerbaycan'da milli değerler unutturulmaya çalışılıyor, inkılâp dili, inkılâp kültürü adı altında bir Ruslaştırma siyaseti yürütüldüğünü görüyor. Her yerde bir yenileşme, aktanş hevesi vardı. Komünistler zorbalıkla hâkimiyeti ele almışlardı. Ama kuracakları devlette ahlak, aile, medeniyetin nasıl olacağı; halklar arasında münasebetlerin nasıl kurulacağı konusunda fikirleri yoktu. Eski kültür değerleri adına ne varsa kötülenir, küçümse- nir, her şey inkâr edilir, her şeyin yeniden yaratılması öneriliyordu. Hatta aşırı inkılâpçılar demir yollarını, fabrikaları, binaları bile bozup yenisini inşa etmeyi talep ediyorlardı. Proleter edebiyatı, proleter medeniyeti, proleter şairi vb. ifadeler gündemdeydi. Bu sadece moda değil, hâkimiyette olanlar tarafından müdafaa edilen, kızıştıran bir akındı.

Bu harekete koşmuş milli aydınların çoğu sosyalist medeniyetin ve sosyalist edebiyatın; edebiyatta, sanatta partililik adı altında Ruslaştırma siyaseti yürütüldüğünü görmüyorlardı. Klasik edebiyatımızın incilerini "iylenmiş, kokuşmuş", "iptidai", "gayri-medeni" adlandırıyorlardı. "Biz yüzümüzü Füzuli'lere, Nesimi'lere, Vagif'lere, Mirze Feteli'lere, Hüseyin Cavid'lere değil, Verharn'lara, Uitmen'lere, Jül Romen'lere, Mayakovski'lere ve bütün dünya klasiklerine çeviriyoruz" (Gülen Adam, 1929: sayı 1) diye gazete, dergi sayfalarını dolduranlara Emin Abid'ler aynı metotla cevap veremezlerdi. Birkaç ay sonra Emin Abid yeniden İstanbul Darülfünun'a okumaya gitti (Şahbazov, 1926:9 Ocak).

Emin Abid İstanbul'da okurken muhacerette yaşayan Memmedemin Resulzade ile sürekli irtibatla olur, onların yayımladığı dergilerde Sovyetler Birliği'nin aleyhine Gültekin imzasıyla şiirler yayımlatır. Sonradan bu şiirler İstanbul'da 1928 yılında yayımlanan "İstiklal Uğrunda" toplusunda ve 1948 yılında yayımlanan "Buzlu cehennem" kitabında basılır. İstanbul'da okurken Mehmet Fuat Köprülüzade'nin rehberliği altında çok ciltli "Azerbaycan Türklerinin Edebiyat Tarihi"ni yazmaya başlar. Daha çok kaynak bulabilmek için genç araştırmacı İstan-

bul kütüphanelerinde çalışmakta kalmıyıp, Viyana, Budapeşt, Gazven, Erzurum gibi şehirlere de gider. Yazdıklarının bir kısmını Türkiye'deki "Servet-i Fünun", "Türk Yurdu", "Hayat", Azerbaycan'daki "Maarif İşçisi" ve "Maarif ve Medeniyet" dergilerinde yayımlatır (AMEA arşivi, E.A. Ahmedovun şahsi işi).

Emin Abid daha ilk makalelerinde dikkatleri kendisine çekebilmiştir. "Yanlış Anlaşılan Bir Şair (İstanbul'dan Mektup), Azeri Çelebi" makalesinde Salman Mümtaz'ın yanlışlığına yer vererek Azer sözünü esas alan şairin Azerbaycanlı olmasına razı olmaz. Azeri Çelebinin ömür yolu konusunda geniş bilgi vererek bu yanlışlığa son noktayı koyar.

"Türk Yurdu" ve "Maarif ve Medeniyet" dergilerinde "Füzuli'nin Tetkik Edilmemiş Bir Eseri" adlı makalesi yayımlanır. Emin Abid bu makalesinde ilk defa Mehmed Süleymanoğlu Füzuli'nin "Sohbetü'l-Esmer" (Meyvelerin Sohbeti) adlı eseri hakkında bilgi verir. "Hayat" dergisinde Mehmet Köprülü bu eserin Füzuli'ye ait olmadığını yazmakla Emin Abid'e cevap verir. Bu konu uzun yıllar hem Türkiye'nin hem de Azerbaycan'ın araştıncıları arasında tartışma konusu olmuştur.

Aslında makaleler Emin Abid'in çok ciltli edebiyat tarihi kitabının parçaları, 1926 yılında Üniversiteyi bitirme tezi gibi savunduğu "Azeri Edebiyatı Tarihi" ise son cildi gibi planlanmıştır. Profesörler heyeti eseri nitelikli bir çalışma olarak değerlendirir ve basılması hakkında karar verirler.

Üniversitenin tarih-edebiyat fakültesinde okurken kendinden bir sınıf aşığıda okuyan genç şair Nafie Ahmet Şükrü kızı ile evlenen Emin Abid, 1926 yılının sonlarında hanımı ile birlikte Bakü'ye döner. O zaman Azerbaycan'ın kadroya büyük ihtiyacı olsa da gençler Sovyet idarelerinde iyi karşılanmazlar. Bütün zorluklara rağmen Emin Abid, Bakü Pedagoji Teknikumunda (lisesinde), Azerbaycan Pedagoji Enstitüsünde, Azerbaycan Devlet Üniversitesinde ders; Bakü Maarif Evinin ve "Komünist" gazetesinin edebiyat derneklerinde Azerbaycan Türklerinin edebiyatı ile ilgili konferanslar verir.

1927-28 yıllarında KGB okullardan, ilmi teşkilatlardan, devlet idarelerinden milli düşünceli aydınları uzaklaştırmaya başlar. Emin Abid de bu yıllarda işten çıkarılır. O, uzun zaman Ağdaş, Guba, Ağdam, Kürdemür rayonlarında (ilçeleri) öğretmenlik yapsa da ilmi yaratıcılığını devam ettirir.

Azerbaycan'da Gorgudşünashğın esasını koyan, gazetecilik tarihini öğrenen, M.F.Ahundov'un üç ciltlik eserlerini yayıma hazırlayan, arşivini ilmi esaslarla kuran, Hebibi, Sabir, Vazeh vb. hakkında değerli ilmi araştırmalar yapan insandaki enerjiye, iyimserliğe hayran olmamak çok zor. Edebiyat tarihimizde birçok mesele var ki, ondan sohbet açıldığında "Bu mevzuyu ilk araştıran Emin Abid olmuştur" demeden geçmeyelim.

1934-37 yıllarında SSCB İlimler Akademisi Azerbaycan Şubesinde ilmi işçi gibi çalışan Emin Abid'in dokümanları ona ilmi bir derece verilmesi için hazırlanıp Leningrad'a (Sank Peterbursk) gönderilir. KGB dikkatinde olan, hükümet için teh-

likeli sayılan Emin Abid'e ilmi ad vermek bir yana 1937'de işten atılır. 14 Haziran 1938 yılında İsmayılı şehrinin Yenikend köyünde gözaltına alınır (Azerbaycan MTN arşivi, E.A.Ahmedov'un istintak işi, 32796).

Nafie Abid imzası ile şiirler, hikâyeler yayımlayan hanımı ise baskıdan kurtulmak için Türkiye'ye dönmeye çalışır. O yılın 11 Ağustosunda Batum'daki Türkiye konsolosundan vize almak isterken gözaltına alınıp Bakü'ye gönderilir.

Emin Abid'in sorgulanması çok uzun sürmemiştir. 5-6 defa sorgulandıktan sonra vatana ihanetle suçlanmış, 21 Ekim 1938 yılında saat 21.30'da kurşuna dizmişlerdir. 19 Temmuz 1940 yılında görevini ve rütbesini göstermeyen bir KGB memuru şöyle yazmıştır: "Ahmedova Nafie Şükri kızı çok tehlikeli element (unsur) gibi islah-emek düşüncesinde (ceza evinde) saklansın. Ceza müddeti 1938. yıl 11 Ağustostan hesaplınsın" (Azerbaycan MTN arşivi, Nafie Tefik Taner (hem de Şükri Ahmed) kızı Ahmedova'nın istintak işi, 269342).

2. Emin Abid'in Bedii Yaratıcılığı

Emin Abid daha çok bir araştırmacı gibi tanıtılmıştır. Lakin onun 1914-1925 yıllarında Kafkasya'daki "Mekteb", "Dirilik", "Kelniyat", "Mezeli", "Babayi Emir", "Molla Nesreddin", "Övraği nefise", "Sovgat", "İgbal", "Basiret", "Azerbaycan", Türkiye'deki "Şebab", "İnci", "Syüs", "Hizmeti umumiye", "Yarın İstanbul" vb. dergilerde, gazetelerde şiirleri, hikâyeleri ve makaleleri yayımlanmıştır. Onun bedii yaratıcılığı hakkında Memmedemin Resulzade, Ahmet Caferoğlu, Bedirhan Ahmedov vb. değerli alimler fikirlerini söylediler de gereğince tanıtılamamıştır. İstanbul'da yaşarken Gültekin imzasıyla yazdığı milli ve içtimai-siyasi mazmunlu şiirler yalnız Azerbaycan için değil, milli istiklal savaşına kalkmış her bir halk için doğma ve aktüeldir. (Gültekin, 1999)

Üniversitede okurken yazdığı şiirler 1928 ve 1948 yılında İstanbul'da, 1999 yılında Bakü'de kitap olarak yayımlanmıştır. Azerbaycan istiklal savaşı sırasında Emin Abid'in milli şiirleri yeniden dikkati çekmiş, dergilerde, gazetelerde, takvim yapraklarında tekrar tekrar yayımlanmıştır. Çocuklar için yazdığı, ilk eserleri yine de dikkat çekmemiştir. 1998 yılında Memmed Memmedov, Tayyar Salmanoğlu ve Yakub Babayev'in birlikte Bakü'de yayımlattıkları "Azerbaycan Klasik Uşak Edebiyatı Antolojisi"ne Emin Abid'in "Mekteb" dergisinde yayımlanmış "Ahmak" (1915, sayı 7) ve "Alim Pişiyin (kedi) Hikâyeleri" (1916, sayı 11) dahil edilmiştir.

Emin Abid'in çocuklar için yazdıklarının büyük bir kısmını ilk defa araştırmacı Sona Hayal yayımlamıştır (Mütellibzade, 2007). Bu kitap çocuk edebiyatı araştırmacıları, ders kitabı yazarları vb. için çok önemli bir kitaptır.

2.1.Rus ve Avrupa Yazarlarından Yaptığı Çeviriler

Daha önce belirtildiği gibi "Mekteb" dergisinde öğrencileri yazmaya, fikirlerini kaleme almaya alıştıırıyordu. Emin Abid'in yayımlanan ilk yazısı Lev Tols-

toy'un "At ve Öküz" adlı küçük hikâyesinin tercümesidir ("Mekteb", 1914:42-43, say 3).

Emin Abid "Mekteb" dergisinde yayımlattığı "Zülmün Cezası" (1914, sayı 8), "Doğru Oğlan" (1914, sayı 17), hikâyeleri "Şekil Üzerinden" başlığı altında yayımlanmıştır. "Adaletli Hakim" (1914, sayı 12), "Milletperver Bir Uşak" (1915, sayı 5), "Ahmak" (1915, sayı 7), "Saf Su" (1915, sayı 15), "Vatan Kurbanı" (1915, sayı 12), "Tasdik" (1915, sayı 15) vb. hikâyeler Rusçadan çeviridir. Bu hikâyelerin hepsi Rus yazarlarının eserleri değildir. Emin Abid'in eserlerini çevirdiği yazarlar arasında Lev Tolstoy, İ.S.Turgenyev, A.Gorbunov, B.Buryusov, J.La Fontaine, Voltaire, Jean Jack Rousseau vb. yazarlar vardır. Abid Mütellibzade imzasıyla yayımlattığı bu hikâyelerin ana teması dürüstlük, doğruluk, vatan ve millet sevgisidir.

B.Buryusov'dan çevirdiği hikâyede 1859 yılında Avusturya-İtalya savaşı sırasında Avusturyalılarla aynı gemide gitmek zorunda kalan kimsesiz 12 yaşlarında bir çocuğun başına gelenleri anlatır. Avusturyalılar kimsesiz çocuğa acıdıkları için onun yol ve gıda masraflarını karşılayacak parayı toplarlar. Çocuk onların bu hoşgörüsünden memnun kalır. Birazdan Avusturyalıların İtalyanları kötülediklerini, onları kültürsüz, kaba bir halk saydıklarını işitince kızar, ona verilen yemeği ve parayı geri vererek: "Alın paranızı! Benim aziz vatanımı ve sevgili milletimi kötüleyenlerin yardımı bana gerekmez!" diye söyler ("Mekteb" dergisi, 1915:72, sayı 5).

Çevirileri kaleme aldığı ilk tecrübesi olsa da konu bakımından günümüzde de geçerlidir.

2.2. İktibaslar ve İlmi Mazmunlu Fenni Hikâyeleri

Genç Abid Mütellibzade'nin Rus dilinde okuduklarını olduğu gibi değil, Azerbaycan'a uyguladığı-iktibas ettiği hikâye ve makaleler de oldukça önemlidir. Onun "Fenn Hikâyeler" ("Mekteb", 1916:25-27, sayı 2), "Bir Fransız Ruhansinin Agdemati" ("Dirilik", 1914:45-46, sayı 3), "Zalımın Cezası" ("Dirilik" 1915:189-191), "Necdet" ("Dirilik", 1915:223-224, sayı 14) vb. iktibasları arasında en büyüğü "Dirilik" dergisinin 1914-1915 yıllarında yayımladığı "Hikmet Muallim" adlı eseridir. Eser, derginin 4. sayısının 62-63, 5. sayısının 78-79, 6. sayısının 92-93, 8. sayısının 125-126, 9. sayısının 143-144, 11. sayısının 174-175, 13. sayısının 207, 15. sayısının 238-239, 16. sayısının 254-255 sayfasında yayımlanmıştır.

Mektepli Latifle İstanbul'da tahsil görmüş öğretmen Hikmet Efendi arasında sohbet şeklinde olan hikâyede esasen fenni bilgiler işlenir. Hikâyede şirin bir dille okullarda öğretilen bilgilerden söz açılır. Latif anlayamadıklarını, şüphe ettiklerini hocasından soruyor, o da soruları ilmi ve mantıki cevaplandırıyor.

Bunlardan başka genç yazar "Avrupa'nın Umum Kuruluşu" gibi coğrafya hakkında bilimsel makalesini de "Dirilik" dergisinin 1916 yılındaki 2 ve 3. sayılarında yayımlatmıştır.

Genç Abid “Dirilik” dergisinin 1915 yılında yayımlanan 14. sayısındaki kahramanını böyle tanıtıyor: “O, ...beynini bilig nuru ile ışıklandırmak için İstanbul’a gitti. Bu güzel, zarif şehir, bu deniz, şirin memleket onu şaşırtmıştı. Yolda ona yoldaşlık eden arkadaşının yardımıyla mihmanhanede yerleşti. Birkaç gün orada kaldı. Üç günden sonra “Mülkiyet” mektebine yazıldı.” (Mütellibzade, 2007: 53).

Bu küçük parçadan anlaşılıyor ki, Abid İstanbul’a gitmese de kalbinde oraya büyük bir sevgi var. Uzaktan da olsa İstanbul’da nerede yaşamının, nerede okumanın mümkün olduğunu biliyor.

Bu durumda şu sorulabilir; o dönemde Azerbaycan gençliği arasında Rusya’nın, Avrupa’nın üniversitelerinde okumak moda olduğu halde neden Abid İstanbul için can atıyordu? Bu soruya yukarıda sözü edilen “Necdet” hikâyesinde cevap bulunabilir. O, bununla ilgili şöyle yazar: “Bugün biliriz ki, devletleri yükselden, milletleri batıran iki şey vardır: 1. Bilig, 2.Kazanç (ekonomi). Bunlar harada (bir yerde) çoksa ora ışık, bunlar harada azalmışsa ora bir karanlık, bir fakir ve zillet içindedir.

Ah!... Bu ışık, bu nur bizim yurdumuza ne zaman şafak salsın, o zaman sevgili ve her şeyden artık yurdumuzda bir kızıl (altın) devir başlanacak, karanlık bucaqların, duman bürümüş yerlerini pırlantalı ışıklar bürüyecektir. Ancak bunu eden pek duygulu, aydın düşünceli, er kalpli gençler ve gençliktir.” (Mütellibzade, 2007: 55).

Zulme, zalime, haksızlığa karşı olan Abid “Dirilik” dergisinin 1915 yılı 12. sayısında yayımlattığı “Zalimin Cezası” adlı hikâyesini büyük kardeşi, şair, yazar, araştırmacı ve mütercim Aliabbas Müznib’in:

Zulüm evi berbat olar ger Kebetullah olsa da.

Kan içen zalimin iççerler kanın, Allah olsa da!

mısralarıyla başlıyor ve Tefvik Fikret’in:

Zalimin topu var, kalesi var, güllesi varsa,

Hakkın da bükülmez kolu, dönmez yüzü vardır!

mısralarıyla bitiriyor(Mütellibzade, 2007:61-68).

2.3.Yazarın Telif Hikâye ve Şiirleri

Emin Abid’in matbuatta rast geldiğimiz ilk hikâye ve şiiri aynı yılda yayımlanmıştır. 1914 yılında “Dirilik” dergisinin 5. sayısında “İntikam” şiiri, “Mekteb” dergisinin 20. sayısında “Otağda Üç Yiğit Balası” hikâyesini yayımlatmıştır. “İntikam” şiirinde:

“Yuhlamıştım dün gece, gördüm deyirler kim bana:

-Tutmak istersen cihanda sen de ger âli makam,

Gaflet etme! Kalk ayağa! Düşmen bidenden,

İntikam al! İntikam al! İntikam al! İntikam!”

Genç şairin şiirlerinde intikam hissi sık-sık tekrarlanır. "Mekteb" dergisinde yayımlattığı bir dörtlükte:

**"Bir çocuk gördüm: kayırmak isterdi bir silah,
Sordum ondan: neleyirsen, ey sevimli nik ü nam?!
Ol çocuk ise derin bir ah çekti, söyledi:
Düşmanımdan intikam almak gerektir, intikam!"**
(Mütellibzade, 2007:23).

Şairin Abid Mütellibzade imzasıyla "Besiret" gazetesinin 1917 yıl, 191. sayısında yayımlattığı büyük bir şiir de "İntikam" adındadır. Bu şiir "Bakü'de Garip Ölen Türklerin Kabri Üstünde, Milli Zabıtalarmıza Töhfe" adıyla yayımlanmıştır. Yayımlandığı tarihten anlaşılıyor ki, şiir Birinci Cihan Savaşında Rus ordularına esir düşmüş Türklere ithaf edilmiştir. Savaşta esir düşmüş Türkler Bakü dolaylarında Daş Züre'de (Nargin) zor şartlar altında saklanmışlar ve hastalıktan, soğuktan, açlıktan ölmüşlerdir. Gazeteler bu konuyla ilgili yazdıktan sonra Bakü'nün Müslümanları yardım kampanyasına başladılar ve onları ölümün pençesinden kurtarmaya çalıştılar. Abid de bu kampanyaya etkin katılanlardan olmuştur.

Emin Abid'in intikamı içtimai mazmunludur, şahsi nitelikli değildir. Bu intikam halkı, milleti birliğe çağıran, haksızlığa, adaletsizliğe, cehalete, sömürgeciliğe karşı bir çağrıdır. Milletini birliğe, ittifaka çağırır:

**"Berk karanlıktı, oturmuştum ağaç altında ben,
Gefleten bir ses eşittim ki, deyirdi bu sayağ:
-Ger dirilik etmek ise bu cihanda maksadın,
İttifak et, İttifak et, İttifak et, İttifak!"** (Gültekin, 1999:63).

Genç şaire göre ömrü şerefli bir şekilde tamamlamak için korkudan, habisten uzak olmak, hoşgörölü ve şerefli yaşamak lazımdır. Abid yaşatlarına diyor:

**"Arkadaş, istirahatla ömür etmek için,
Biz de gayret eyleyip terk-i cehalet eyleyek,
Cürbebür fiskü-ficürü, fitneni, büğzi atıp,
Sadikane bir-bire mehr-i mehebbet eyliyek!"** (Gültekin, 1999:62).

Başka bir şiirinde ise:

**"Bir küçük mektepliyim, fikrimde de teshili-elim,
Eyleyip mesudu olum, milletimi hem mesut edim.
Atam ile anama kuvvem kadar hizmet edip,
Onların gösterdiği rah-ı necat ile gidim"** (Gültekin, 1999:62).

Yaşlılarını korkaklıktan uzak olmağa, cesarete, milletinin ve vatanının istiklali için canını vermeye hazır olmağa çağırarak genç şair, sık sık da milletinin kahramanlıklarla dolu tarihine gönderme yapar:

**“Bir para mektepliler gördükte düşman yavrusun,
“Vay nene!” söyler, girer tez annesinin koynuna.
Arkadaşlar, korkmayın, aslan yürekli Türk olun,
İşte korkup Türk balası söyler mi: “Vay nene!”**
(Gültekin, 1999:62).

Türklüğü ile gurur duyan 16 yaşındaki şair:

**“Gönül, bastır daha, artık uyan bir gab-i gafletten,
Özünü sen de kurtar bunca zilletten, zelaletten.
Bir gün bir öyle demdir kim, himmet eyle, himmetle
Özün Türk oğlu Türk, elbet, hilas eyler esaretten”**
(Gültekin, 1999:67).

Genç Abid aldığı terbiye, tahsil, muhiti, ailesi, özellikle kardeşi Aliabbas Müznib'in tesiri ile bir Turancı ruhunda büyüyordu. Buna göre idi ki, Gaspıralı İsmail Bey ölürken “İkbal” gazetesinde “Dahi, Azam İsmayıl Bey Kaspıralı'nın Vefatı Münasebetie” başlıklı şiirinde:

**“Gitti elden va esf...! Ol sevgili üstadımız,
Arşe endaz oldu nale vü feryadımız.
Ah! Ya Rab, biz nece bedbaht millet olmuşuz,
Şad olmaz mı meğer bir dem dil-i naşadımız”**
(Gültekin, 1999:66).

Emin Abid ilmi araştırmalar yaptığı zaman çocuk şiirleri de yazmıştır. O 1925 yılında İstanbul'dan Bakü'ye “Genç Pedagog” dergisine gönderdiği bir şiirinde:

**“Sevgilim, gülüm anne,
Şirin bülbülüm anne,
Yalnız beni iste sen,
İsteme ölüm, anne”**
(Gültekin, 1999:82).

Emin Abid'in çocuk hikâyeleri çok olsa da onlardan bazıları basılmıştır. Sağlığında kardeşi Aliabbas Müznib'in oğlu Hüseyin Necdet'e hitaben yazdığı

“Otağda Üç Yiğit Balası” (“Mekteb”, 1914, sayı 20), “Söze Bakmağın Neticesi” (“Mekteb”, 1915, sayı 11), “Oğurluk (Hırsızlık) Belası” (“Mekteb”, 1916, sayı 6), “Alim Pişiyin (kedinin) Hikâyeleri”(1. “Kızıl Kurt Hânım”, “Hanım Cücenin (civciv) Vefası” (“Mekteb”, 1916, sayı 11), “Gabr Feryatlar” (“Dirilik”, 1916, sayı 5), hikâyeleri yayımlanmıştır.

Araştırmacı Sona Hayal ise 2007 yılında yayımlattığı “Emin Abid Mütellibzade'nin Seçilmiş Eserleri” adlı kitabına yazarın sağlığında yayımlanmamış 23 küçük hikâyesini de dâhil etmiştir. Bu hikâyelerin takvim sayfalarının arkasına yazılması onların birbirine yakın zamanda kaleme alındığını göstermektedir.

“Dağ ve Behmen”, “Yolunu İtiren Uşak (çocuk)”, “Bir İtin Sadakati” adlı hikâyelerinde insanların hayvanlara gösterdiği yardım neticesinde kendisinin de hayır bulduğunu anlatır. Birinci hikâyede kuzusunu çığdan kurtarmak isteyen genç çoban Süleyman'ın kendisi de kar altında kalır. Kuzunun sıcağı ve annesinin çığın üzerinde dayanarak melemesi Süleyman'ı arayanlara bir işaret olur. Kanı kazarak Süleyman'ı ve kuzusunu ölümden kurtarırlar.

İkinci hikâyede ormanda kaybolmuş çocuğa, köpekleri yardımcı olmuş ve eve getirmiştir. Üçüncü hikâyede sahibini ısırarak isteyen yılanı öldüren köpek, sahibi için yılanı ısırır ve ölür.

“Anılar ile Gül”, “İki Çellek”, “Irmak ve Kaya”, “Gurbağa” hikâyeleri alegoriktir. Yazar fikirlerini hayvanların ve eşyaların dili ile söyleyerek doğruluk, adalet, kibirten uzak olmayı tebliğ eder.

“Okumak Bilmeğin Menfaati”, “İki Bacı”, “Güzel Kız”, “Adalet ve İnsaniyet”, “Bugünün İşini Sabaha Koyma”, “Doğruluk” vb. hikâyeleri de eğitim yönünden önemlidir.

Söylediklerimizi kanıtlamak için yazarın “Kurbağa” hikâyesi ile fikrimizi tamamlamak isteriz:

“Bir gün Ehed küçük kardeşi Semed ile oynarken dedi:

-Burada bir kurbağa var, gel öldürek.

Semed dedi:

-Daha yahş!-diye cevap verdi.

Bunun üzerine Ehed yerden bir taş götürdü. Semed de oradaki ağaçtan bir dal kopardı. Sonra kurbağanı öldürmek için yanına yürürler.

Bu esnada oradan arabaya koşulmuş bir eşek geçiyordu. Rehimdil (merhametli) hayvan kurbağanı ezmek için yolunu değiştirdi. Bu halı gören Semed yüzünü kardeşine çevirip dedi:

-Elindeki taşı at. Eğer öldürsek, bu eşekten de kötü olanz!” (Mütellibzade, 2007:47).

Sonuç

Emin Abid, 1926 yılında İstanbul'dan Azerbaycan'a döndükten sonra sık-sık yer değiştirmek zorunda kaldığından ve 1938 yılında gözaltına alınarak kurşuna

dizildiğinden eserlerinin hepsi elimizde yoktur. Biz onun sağlığında gazete ve dergilerde yayımlattığı, kardeşi Aliabbas Müznib'in arşivinde kalmış belgelere göre fikirler öne sürdük.

Bunlardan anlaşılır ki, Emin Abid gençken bedii yaratıcılıkla meşgul olduğundan eserleri sanatkârlık bakımından zayıftır. Amma ideoloji bakımından oldukça değerli ve günümüzde de geçerlidir.

“Ey Tanrının aziz kulu, ey Türk oğlu!

Ey Şark semasının parlak yıldızı!”

(“Azerbaycan” gazetesi, 1918: 11 Noyabr).

diye haykıran şair milletin zor durumda olduğunu şu dizelerle anlatır:

“Doğranılan el, cemaat,

Mahv edilen öksüz millet

Ki, dünyanı titrederdi,

Bir kul sanıyorlar indi-

Türkler... Türkler değil belke...

Belke, bunlar hepsi gölge?!”

(Mütellibzade, 2007:14).

Şairin Abdülhak Hamid'e ithafla yazdığı “Büyük Simalar”, “Büyük Türk Şairi Tefik Fikret'e Küçük Hediye”, büyük kardeşi Aliabbas Müznib'e ithaf ettiği “Dil”, Ahmedbey Ağaoğluna ithaf ettiği “Sönük Hilal”, “Birgün Geler”, “Türkün Semasında Kanlar Damlıyor”, “Şarka İreli”, “Bugün Garbin Göklerinde” vb. şiirleri de mektepliler için yazılmıştır (Gültekin, 1999).

Genç şairin dili günümüzün Azerbaycan Türkçesinden de, Türkiye Türkçesinden de biraz farklıysa da sade ve anlaşılırdır. Bu farklılık da onun Gaspıralı İsmail Bey, Alibey Hüseyinzade, Hüseyin Cavid, Memmedemin Resulzade, Mirzebala Memmedzade, Aliabbas Müznib vb. gibi Türk halklarının anlayabileceği ortak bir edebi dil oluşturma isteğinden geliyordu.

KAYNAKÇA

“Azerbaycan” gazetesi, 1918 (Hicri 1335), 11 Noyabr (1 Teşrini sani), Bakü.

Abid Emin (2007) Seçilmiş Eserleri (Tertip edeni ve ön söz müellifi: Filologiya elmler doktoru Bedirhan Ahmedov), “Şark-Garp” Neşriyatı, Bakü.

Abid Emin. İntikam (şer), "Dirilik" dergisi, 1914, sayı 5, s.67.

Azerbaycan Blımler Akademisi Arşivi, fond 39, E.A. Ahmedov'un şahsi işi.

Ali Şamil HÜSEYİNOĞLU

- Ahmedov Bedirhan. (2003) Bir İstiklal Yolcusu.(Emin Abid: hayatı, muhiti, yaratıcılığı), "Elm" Neşriyat, Bakü.
- AMBA Elyazmalar Enstitüsü Aliabbas Müznib'in arşivi, fond 23.
- Azərbaycan Klasik Uşak Edebiyatı Antolojisi (1998) [Arap grafikasından translitrasiya edenler, tertipçi ve ön söz müellifleri: Prof. Memmed Memmedov, Doç. Tayyar Salmanoğlu, Doç.Yagub Babayev] Bakü.
- Azərbaycan Milli Tehlükesizlik Nazirliyinin Arşivi, E.A.Ahmedovun İstintaq İşı, 32796.
- Azərbaycan Milli Tehlükesizlik Nazirliyinin Arşivi. Nafie Tevfik Taner (Hem de Şükri Ehmed) kızı Ahmedovanın İstintak İşı, 269342.
- Gülen Adam. Serbest Şer Hakkında İlk Söz, "Maarif İşçisi" dergisi, 1929, sayı 1.
- Gültekin-Emin Abid.(1999). Buzlu Cehennem, (Neşre hazırlayan ve ön söz müellifi. Ali Şamil) "Güneş" Neşriyatı, Bakü.
- Hüseynoğlu Ali Şamil.(1999) Emin Abid'in Hikâyesi İle İlgili Kesin Çizgiler. "Bilge" dergisi, sayı 21, Ankara.
- Hüseynoğlu Ali Şamil.(2002).Türk Edebiyatı Araştırmacısı Emin Abid, "Türk Dünyası" (Dil ve Edebiyat dergisi), güz, sayı 14, Ankara.
- Mütellibzade Emin Abid. (2007). Seçilmiş Eserleri (Neşre hazırlayan ve ön söz müellifi. Sona Hayal), "Nurlan" Neşriyatı, Bakü.
- Şahbazov Ali. İstanbul Darülfünunda Azeri Edebiyatı Tarihi (Türkiye mektupları). "Yeni Fikir" gazetesı, Tiflis, 1926, 9 yanvar.
- Şamil Ali. (1998). Nafie Hanımın Acı Talihi, Kadimliğimiz-Diriliğimizdir, AMBA Nizami adına Edebiyat müzesinin tetkikatlar ilmi toplusu. Bakü

**KİŞİLERARASI İLİŞKİLER: PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE
HALKLA İLİŞKİLER ÖĞRENCİLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Fusun EKŞİ¹

Özet

Her yüksek eğitim programının adaylardan ülkemizde uygulanan giriş sınavlarında yoklanan yeterliliklerden daha fazlasını (kişilik, yetenek, değer vb.) istediği aşıkârdır. Bu çalışmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) ile Halkla İlişkiler ve Tanıtım (HİT) programı öğrencilerinin kişiler arası ilişki boyutları birbirleriyle ve çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Örnekleme her iki programda eğitim gören 252 öğrenci oluşturmuş (Erkek 93, %36,9; Kadın 159, %63,1), veri toplama aracı olarak ise İmamoğlu ve Aydın (2009) tarafından geliştirilen Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (KİBÖ) kullanılmıştır. Bulgulara göre ölçeğin dört alt boyutta RPD ve HİT öğrencileri sadece onay bağımlılık alt boyutunda RPD öğrencileri lehine farklılık gösterirken cinsiyet, sınıf, yaş, mezun olunan lise türü ve ifade edilen gelirden bir farklılığa rastlanmamıştır. Onay bağımlılık, empati ile olumlu başkalarına güven ve duygu farkındalığı ile olumsuz, empati tüm diğer alt boyutlarla olumlu, başkalarına güven ayrıca duygu farkındalığı ile olumlu korelasyona sahip bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kişiler Arası İlişkiler, Empati, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Meslek Yeterlilikleri

**INTERPERSONAL RELATIONS: A COMPARATIVE STUDY ON
STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND PUBLIC
RELATIONS**

ABSTRACT

University entrance exams in Turkey do not evaluate competencies such as personality traits, abilities, values that undergraduate university programs desire.

¹ Dr., III. Selim İlköğretim Okulu Psikolojik Danışmanı, Üsküdar, İstanbul. E-posta: fusuneksi@yahoo.com

The present study aims to compare the perceived interpersonal competence of the students of guidance and psychological counseling and public relations and publicity. The sample was randomly selected 252 students (93 males, 36.9%; 159 females, 63.1%). As the data collection tool, Scale of Dimensions of Interpersonal Relations developed by İmamoğlu and Aydın (2009) was used. The results showed that only in the approval dependency subscale, guidance and psychological counseling students got higher scores and that no other difference was observed in other subscales in terms of demographic variables. The subscales were found to correlated in the expected manner (i.e. approval dependency correlated negatively with trusting others and emotional awareness).

Keywords: Interpersonal Relations, Empathy, Public Relations and Publicity, Guidance and Psychological Counseling, Occupational Competencies

GİRİŞ

İnsan yaşamı kişilerarası ilişkilerin bir toplamıdır. İnsan doğumundan ölüme çevresindekilerle bir iletişim ve ilişki içinde olacaktır. İnsanın sosyal davranışlarını ele alan bilimlerden özellikle sosyal psikolojinin konusu olan kişilerarası ilişkiler ve iletişim birçok farklı kuram tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. İnsanın doğumundan itibaren önce annesiyle, babasıyla, ailesiyle, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, meslektaşlarıyla ve toplumdaki diğer insanlarla kurduğu ilişkilerin yanı sıra, bilgi çağında iletişim ve ilişki kurduğu insanların sayısı, ilişkilerin niteliği, amacı, türü, süresi gibi değişkenlerin çeşitliliğiyle insan ilişkileri ve iletişim interdisipliner ve farklı şekillerde araştırılması ve anlaşılması gerekli bir konu haline almıştır.

Hovardaoğlu'na göre (1995, s.7) ikili ilişkinin ortaya çıkması için temelde iki önemli koşul gerekmektedir:

- a) A ve B gibi iki birey olmalı,
- b) A'nın davranışları B'den; B'nin davranışları A'dan etkilenmeli, yani A ve B birbirlerine yönelik davranışlarda bulunmalıdırlar.

Johnson ve Johnson'a (1987) göre kişilerarası iletişim, kişilerarası ilişkilerde herkesin mesajları aynı zamanda hem alıp hem verdiği, hem yorumlayıp hem sonuç çıkardığı bir süreçtir. Johnson'a göre kişilerarası ilişkileri ve niteliklerini üç grupta ele alır:

1. Başkalarını tanımak ve güvenmek: kendini açma, kendinin farkında olma, kendini kabul ve kendine güven özelliklerini içerir.
2. Diğerlerini anlamada kesin, somut, açık olmak: düşünce ve duygularını kendi olarak ifade etmek, sıcaklık ve insanlardan hoşlanmak.
3. Diğerlerini etkilemek ve onlara yardım etmek: karşılıklı olarak ilişkide bulunanların birbirlerini etkilemeleri ve destek vermeleri (akt., Yılmaz, 2007, s.18).

KİŞİLERARASI İLİŞKİLER: PSİKOLOJİK DANIŞMAK VE HALKLA İLİŞKİLER...

Bilgin'e (2003, s.163) göre iletişim terimi 14. yy.'dan itibaren sosyal ilişkileri ifade eden bir terimdir. Plutchik'e (1997) göre kişilerarası ilişki; bireyin diğerleriyle yaşadığı duygu, düşünme ve davranış stilleridir. Kişilerarası iletişim ve ilişki kavramları bazen birbirinin yerine de kullanılan çok yakın kavramlardır. Bununla ilgili olarak da Güney (2000) kişilerarası iletişimi, kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişimler şeklinde tanımlarken, kişilerarası ilişkiyi de bu iletişimde kişilerin kullandığı yöntemler olarak tanımlamıştır. Leary (1957)'ye göre ise kişilerarası ilişkiler davranışı "bir insanın bir diğerine yönelik açık, bilinçli, etik ya da sembolik davranışları" olarak tanımlar (akt. İmamoğlu, 2008, s.17). ise kişilerarası ilişki kavramını, "iki ya da daha fazla insan arasında gelişen, farklı ihtiyaçlardan kaynağını alan, tanışıklıktan samimiyete kadar farklı yoğunlukta yaşanan, karşılıklı duygusal etkileşim ve davranımlar" olarak tanımlamaktadır (akt, İmamoğlu 2008).

Sullivan (1953) kişilerarası durum kavramını; geçmiş ve gelecekteki kişilerarası etkilerin sosyo kültürel alana eşit bir biçimde yerleştirildiği karmaşık bir alanı işaret etmek amacıyla kullanmıştır. Burada esas öge değiş tokuş fikridir. Başarılı kişilerarası ilişkiler kendine saygı ve güvenlik gibi ihtiyaçları tatmin eder (akt. Saymaz, 2003, s. 31).

Bowlby'ye göre insanın dünyaya gelişinden itibaren kendine en yakın kişi olan annesiyle ilişki kuran bebeğin yaşamı bu ilişkinin muhteva ve kalitesiyle şekillenecektir. Özetle Bowlby anne- çocuk arasındaki bağıllık ilişkisinin kişinin ileriki yaşlarındaki ilişkilerini biçimlendirdiğini savunur (Bretherton, 1992).

Kişilerarası ilişkileri anne-çocuk (aile), arkadaşlık, evlilik- aşk ve mesleki ilişkiler olarak ayırdığımızda özellikle genç yetişkinlik döneminden itibaren bireyin yeni ve daha uzun süreli ilişkiler kurma konusunda seçimler yaptığını görüyoruz. Birey bu dönemde işe başlama, eş seçimi, eşle yaşamayı öğrenme, toplum içinde bir kuruma girme, sağlıklı ilişkiler sürdürme gibi gelişim görevlerini yerine getirmektedir (Aydın, 2002). Böylece bireyin kişilerarası ilişkileri alanındaki başarısının onun yaşam başarısını şekillendirdiği bir dönem başlamış olmaktadır.

Aydın'a göre (1996) kişilerarası ilişkilerde açık, saygılı, rasyonel gibi olumlu tarzlar insanların birbirlerini daha iyi anlamalarını ve topluma uyumlarını kolaylaştırırken; küçümseyici, saygısız, saldırgan kişilerarası ilişki tarzları ise doğru ve sağlıklı iletişimi güçleştirmektedir (akt. Saymaz, s.32).

Yetenekli iletişimcinin özellikleri birçok araştırmancının odağı olmuştur. İletişimdeki yeterlilik; bir kimsenin özgüveninin inşasında (Steffen, Greewald& Langmeyer, 1979), akademik başarısında (Hurt, Scottt & McCroskey, 1978), yalnızlıkta (Spitzberg&Canary, 1985) ve başarılı ve tatminkar ilişkilerde rol oynaması açısından (Duran ve Zakahi, 1987), sınıf içinde (Rubin ve Graham, 1988) ve evli çiftler arasındaki ilişkilerde (Gottman ve Porterfield, 1981) önemli bir değişken olarak görünür. Bu konuda zengin empirik kanıtlar bu konunun akademik, sosyal ve mesleki kontekstlerdeki önemini vurgular (Spitzberg&Hurt, 1987'den akt., Cooks ve Descutner,1994).

İletişim becerisi kişinin hayatının her alanında gerekli bir beceri olmakla beraber hem yetişkin rollerinin icrasında hem de mesleki başansı için gerekli bir beceridir. Özellikle bazı meslekler tamamen insan ilişkilerine dayanmakta ve kişinin bu alanda yeterli olmasını gerektirmektedir. Özellikle iletişim temelli mesleklerde diyebileceğimiz yardım meslekleri ve halkla ilişkiler gibi meslekler kişinin bu konuda daha da yeterli olmasını gerekli kılar.

Bireyleri bir meslek sahibi yaparken, mesleki özellikler ile bireylerin kişilik özelliklerinin, ilgi ve yeteneklerinin örtüşmesi, bireyin verimliliği ve kendini gerçekleştirme açısından önem taşır (Hotaman, 2011). Daha özel olarak söylesek, her mesleğin kendine has gerektirdiği kişilik özellikleri vardır. Holland'a göre meslek seçimi kişiliğin ifadesidir. Kişisel ve sosyal faktörlerin meslek seçme ve iş değiştirme davranışları ile ilişkisi konusunda bilgi birikimi arttıkça meslek tercihlerinde kişilik özelliklerinin de bir ölçüde rol oynadığı fark edilmeye başlandı. Holland'ın tipoloji kuramına göre bir meslek grubundaki insanlar birbirine benzedikleri için birçok uyarıcıya ve soruna benzer şekilde tepkide bulunurlar ve kendilerine özgü bir kişiler arası çevre oluştururlar. Holland, bu konuda yapılan araştırmaları özetleyerek üniversitede çeşitli programlarda okuyan öğrencilerin önemli bir yüzdesinin benzer profil oluşturacağını öne sürer (Kuzgun, 2000).

Kişilik ile mesleklerin yürütüldüğü çevre veya mesleklerin gerektirdiği faaliyetler arasında anlamlı bir ilişki vardır, dolayısı ile, mesleki ilgi kişiliğin bir parçasıdır. Sonuç olarak, şansın ufak bir rolü olsa da, meslek seçimi rasgele bir olay olmaktan çok kişiliğin bir yansımasıdır (Ivancevich, 2003'den akt., Kamaşak ve Bulutlar, 2010). Örneğin Kepçeoğlu (1994'den akt., Özgün, 2007) Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde verimlilikle danışanın kişilik özelliklerinin diğer özelliklerin yanı sıra önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Psikolojik danışmanlık mesleği birçok farklı yönü vurgulanarak tanımlanmış bir meslektir. Bu tanımlardan bir tanesi olan Patterson'ın tanımına göre danışanın ruh sağlığını geliştirmeye yönelik olarak gerçekleşen bir kişilerarası ilişkiler sürecidir (akt., Tan, 1992, s. 33-34). Burada da vurgulandığı gibi psikolojik danışmanlık kişilerarası ilişkilerle işleyen, iletişime dayalı bir yardım mesleğidir. Yine psikolojik danışmanın amaçlarına baktığımızda bu amaçlar arasında danışanın kişilerarası ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olma da vardır (Şirin, 2011, s. 412). Buradan da anlaşılacağı üzere psikolojik danışmanlık mesleği danışmanın iletişim ve ilişki kurma becerilerinde yeterli olmasını zorunlu kılar. Danışmanın danışana empatik anlayışını iletmesi kabiliyeti danışma süreciyle yakından ilişkili özelliklerden birisidir (Ivey, 1981'den akt. Goldin, 1991). Ayrıca danışmanlık eğitimi sırasında uygun iletişim becerilerini arttırıcı programların olması bu becerilerin geliştirilmesinin danışmanlar açısından gerekli olduğunu gösterir (Goldin, 1991). Danışmanlık mesleğindeki önemli yönlerden birisi de danışan- danışman ilişkisinin güvene dayanmasıdır. Bir psikolojik danışmanın başarılı olması, onun strateji, teknik ve yönelim açısından donanımlı olmasına ve danışanı kurduğu güven ilişkisine bağlıdır. Güven, empatik ortamda kullanılan iletişim becerilerinin etkisiyle gelişir (Okun, 1997'den akt., İkiz, 2009, s. 348).

KİŞİLERARASI İLİŞKİLER: PSİKOLOJİK DANIŞMAK VE HALKLA İLİŞKİLER...

Muslu- Köseoğlu (1994'den akt., Özgün, 2007) etkili psikolojik danışmanların kişilik özellikleri konusunda yapılan çalışmalarda ortak özelliklerden birinin kişilerarası ilişkilerde başarılı olmak olduğunu ifade etmektedir.

İkiz'e göre (2006) empatik olarak anlayabilme ve anlayışı iletebilmeyi içeren empatik beceri, cinsiyetten, kişisel algılardan, yaşam biçimi ve eğitim düzeyinden bağımsız olarak eğitimle geliştirilebilen temel iletişim becerilerinden biridir. İletişim becerileri konusunda tüm psikolojik danışmanların duyarlı ve donanımlı olmaları beklenmektedir (Korkut, 2004, s.9).

Kişilerarası iletişim ve ilişkilere dayanan diğer bir meslekte halkla ilişkiler mesleğidir. Halkla ilişkiler temelde kamuya olumlu bir imaj yansıtmak gibi iletişimle ilgilidir. İletişimin bir biçimi düşüncelerin bireysel veya grup ortamında sözel olarak etkili bir şekilde ifade edilmesidir (Spohr, 2009, s.8).

Çalıştığı kurumun tanınmasını, çalışmalarına karşı insanlarda olumlu izlenimler uyandırmasını, çevresiyle iyi ilişkiler kurmasını ve saygınlığını artırmasını sağlamak amacıyla gerekli çalışmaları yapan kişidir. Halkla İlişkiler ve Tanıtım Elemanı, işletmenin genel çalışma prensipleri doğrultusunda, araç, gereç ve ekipmanları etkin bir şekilde kullanarak, işçi sağlığı, iş güvenliği ve çevre koruma düzenlemelerine ve mesleğin verimlilik ve kalite gereklerine uygun olarak:

- a) Çalıştığı kurumu tanıtıcı raporlar, haber bültenleri, resimli broşürler hazırlamak,
- b) Kurumun çalışmalarının ve etkinlik alanlarının basın, radyo ve televizyon aracılığı ile halka tanıtılmasını sağlamak,
- c) Konferans, seminer, sergi, basın toplantısı, yıldönümü gibi kültürel ve sosyal etkinlikleri düzenlemek,
- d) Kurumla ilgili izlenimleri takip ederek kurumun daha iyi tanıtılmasını ve saygınlığının artırılmasını sağlayacak çalışmalar yapmak,
- e) Mesleği ile ilgili gelişmeleri takip etmek ve uygulamak,
vb. görev ve işlemleri yerine getirir. (Türk Meslekler Sözlüğü Meslek Bilgileri, 2006).

Halkla ilişkiler alanında çalışacak personelin sahip olması gereken ve eğitimden de önemli olan özellikler:

- Karşısındaki kişi de güven ve saygı uyandıracak kişilik ve karakter,
- Gelişmiş bir iletişim ve özellikle konuşma ve yazı yazma niteliği,
- İçinde çalıştığı alanla ilgili alan bilgisi,
- Yaratıcılık,
- İnanç ve ilgi uyandıracak bir dış görünüş,
- İşe sevgi ve bağlılık

olarak sıralanabilir (Asna, 1969'dan akt. Şen ve Çerçi, 1976).

Kişilerarası ilişkilerde en önemli faktörlerden biri empatidir. Empati, bireyin hem kendinin hem de başkalarının duygularını anlama ve farkında olması, kendi duygularını karşı tarafa aktarabilmesi, hem kendinin hem de başkalarının duygu ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilmesi (İmamoğlu, 2008, s. 160) olarak tanımlanmıştır. Empatinin tanımı dayandığı psikoterapi teorisine göre değişiklik gösterir. Örneğin bilişsel davranışçı teoriye (Beck, Rush, Shaw&Emery, 1979) göre empati ortak ittifakı geliştiren bir süreçtir, insancıl teoriye göre (Rogers, 1957) empati diğer kişinin duygularını onun gibi hissetmek anlamına gelir. Psikodinamik teoride ise empati objektifliğini muhafaza ederek diğer kişinin içsel yaşamının tecrübe edilmesi olarak (Kohut, 1984) tanımlanır. Hackney'e (1978) göre empati iletişim becerisi değil de bir kimsenin kişiliğine ilişkin içsel bir özelliktir. Rogers'a (1957) göre empati terapötik ilişkide merkezi önem taşıyan bir özelliktir. Birçokları tarafından danışman ve danışan ilişkisinde temel birleşen ve ilişkinin terapötik olmasını sağlayan unsur olarak görülür (Carlozzi, Bull, Stein, Ray & Barnes 2002).

Danışma süreci yoluyla, bir danışmanın danışanı şimdi ve burada temelinde empatik bir şekilde anlaması ve daha gelişmiş bir empatik perspektifle danışanın yaşamını nasıl gördüğüne dair bir anlayış geliştirmesi mümkündür (Goldberg, 1999'dan akt. Clark, 2010, s. 350).

Araştırmalara göre kişilerarası ilişkilerin önemli bir boyutu olan ve iyilikseverlik ile yeteneğe dayanan güvenden oluşan kişilerarası güven, kompleks zımni bilgileri aktarmada en önemli duygusal özelliktir (Chowdhury, 2005; VonKrogh, 1998'den akt. Kase, Paauweee & Zapan, 2009).

Bu çalışmanın amacı rehberlik ve psikolojik danışmalık (RPD) programı öğrencileri ile halkla ilişkiler ve Tanıtım (HİT) öğrencilerin kişiler arası ilişkiler açısından karşılaştırmak ve kişilerarası ilişkilerin cinsiyet, yaş, ifade edilen gelir gibi bazı sosyo-demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Model

Araştırma nicel betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemine göre tasarlanmıştır. Tarama modellerinde, bir durum var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır ve bu modellerden keşif, betimleme ve açıklama amaçları için yararlanılır. Genel tarama modeli ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Marmara Üniversitesinde eğitim görmekte olan RPD ve HİT öğrencileri oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme ile seçilen örnekleme ait tüm veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

KİŞİLERARASI İLİŞKİLER: PSİKOLOJİK DANIŞMAK VE HALKLA İLİŞKİLER...

Tablo 2. Örneklemin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Erkek	Kadın				-
	η	93	159				252
	%	36,9	63,1				100
Bölüm		PDR	HİT				-
	η	118	134				252
	%	46,8	53,2				100
Sınıf		1	2				-
	η	143	105				248
	%	56,7	41,7				100
Yaş		18 ve altı	19-20	21 ve üstü			-
	η	41	147	60			248
	%	16,5	59,3	24,2			100
Mezun olunan lise türü		Genel	Anadolu	Diğer			-
	η	117	90	44			251
	%	46,4	25,7	17,5			100
İfade edilen Gelir		Ortanın Altı	Orta	Ortanın üstü			-
	η	38	169	43			250
	%	15,2	67,6	17,2			100
Baba Eğitim Düzeyi		Formel Eğitimi Yok	İlköğretim (ilk ve orta okul)	Lise	Yüksek Öğretim		-
	η	17	115	65	55		252
	%	6,7	45,6	25,8	21,8		100
Anne Eğitim Düzeyi		Formel Eğitimi Yok	İlköğretim (ilk ve orta okul)	Lise	Yüksek Öğretim		-
	η	35	128	55	25		243
	%	14,4	52,7	22,6	10,3		100
Oturulan Ev		Lojman	Kira	Kendilerine Ait	Diğer		-
	η	6	50	187	9		252
	%	2,4	19,8	74,2	3,6		100
Ailede Birey Sayısı		2	3	4	5	6 ve üstü	-
	η	3	29	85	69	63	249
	%	1,2	11,6	34,1	27,7	25,3	100

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla bölüm, cinsiyet, yaş, ifade edilen gelir düzeyi ve benzerlerini içeren bir demografik bilgi formu, ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (KİBÖ) kullanılmıştır.

Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (KİBÖ): Çalışmada katılımcıların kişilerarası ilişkilerini değerlendirmek üzere İmamoğlu ve Aydın (2009) tarafından geliştirilen *Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (KİBÖ)* kullanılmıştır. Evrenini genç yetişkinlerin oluşturduğu geliştirme çalışmasına, tesadüfi örnekleme yolu ile 20–40 yaş aralıklarında 680 genç yetişkin (301 erkek, 379 kadın) katılmıştır. İçerik analizi tekniği ile geliştirilen KİBÖ'nün yapı geçerliliği, temel bileşenler yöntemi ile sınanmış ve ölçeğin dört faktörlü bir yapı gösterdiği ortaya konulmuştur. *Onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı* olarak isimlendirilen faktörler birlikte, test toplam varyansının % 36.04'ünü açıklamış ve birbirleri ile orta derecede ilişkili bulunmuşlardır.

Ölçeğin, ölçüt geçerliliği sınavında Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Kaygı Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri'nden yararlanılmıştır. Bulgular, KİBÖ'nün "Onay bağımlılık" alt boyutu, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri'nin tüm alt boyutları ile ters yönde ilişkili olduğunu; Sosyal Kaygı Ölçeği ile de doğrusal ilişki sergilediğini göstermektedir. Ayrıca yapı geçerliliği dâhilinde de Sosyal Beğenirlik Ölçeği kullanılmış ve ölçeğin sosyal beğenirlikten etkilenmediği ortaya konulmuştur.

Güvenirlik analizlerinde KİBÖ'nün alt boyutlarının Cronbach α iç tutarlılık katsayıları .78 ile .85 arasında; test-tekrar test değerlerinin de .62 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir.

Verilerin Analizi: Önce araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, ardından araştırmanın amaçlarına uygun olarak şu ilişkisel çözümler gerçekleştirilmiştir:

1. Öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinin çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, bölüm, ifade edilen gelir düzeyi gibi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA);

2. Kişiler arası ilişkilerin alt boyutlarının birbirleriyle ilişkilerini belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS programında çözümlenmiş, anlamlılık .05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar hâlinde sunulmuştur

BULGULAR

Tablo 2. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>n</i>	\bar{x} (Ham)	\bar{x} (standartize)	ss
Onay bağımlılık	210	38,59	2,57	,54
Empati	232	35,45	3,93	,57
Başkalarına Güven	221	51,44	3,42	,55
Duygu Farkındalığı	220	50,09	3,57	,50

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin empati alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3,93$ standart sapması $ss = ,54$ olarak en yüksek; onay bağımlılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 2,57$ standart sapması $ss = ,54$ olarak en düşük hesaplanmıştır.

Tablo 3. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutların Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	<i>n</i>	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Onay bağımlılık	PDR	102	2,71	,53	,053	3,722	208	,000*
	HİT	108	2,44	,52	,050			
Empati	PDR	110	3,94	,55	,052	,069	230	,945
	HİT	122	3,93	,59	,054			
Başkalarına Güven	PDR	108	3,47	,55	,053	1,311	219	,191
	HİT	113	3,38	,54	,051			
Duygu Farkındalığı	PDR	107	3,59	,47	,046	,556	218	,579
	HİT	113	3,55	,53	,050			

Tablo 3'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişiler arası ilişkiler bozulma alt boyutları puanlarının bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığa sadece onay bağımlılık alt boyutunda ($t = 3,722$; $p < ,05$) rastlanmıştır. Farklılık PDR öğrencilerinin lehinedir.

Tablo 4. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutların Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Onay bağımlılık	Erkek	72	2,56	,54	,063	-,086	208	,932
	Kadın	138	2,57	,55	,047			
Empati	Erkek	82	3,88	,60	,066	-1,101	230	,272
	Kadın	150	3,97	,56	,045			
Başkalarına Güven	Erkek	76	3,35	,55	,064	-1,561	219	,120
	Kadın	145	3,47	,54	,045			
Duygu Farkındalığı	Erkek	74	3,56	,53	,061	-,235	218	,814
	Kadın	146	3,58	,49	,041			

Tablo 4 görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişiler arası ilişkiler tüm alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutların Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Onay bağımlılık	1 sınıf	117	2,56	,54	,050	-,442	205	,659
	2 sınıf	90	2,59	,56	,059			
Empati	1 sınıf	132	3,97	,56	,048	,973	227	,331
	2 sınıf	97	3,89	,60	,060			
Başkalarına Güven	1 sınıf	123	3,44	,54	,049	,469	215	,639
	2 sınıf	94	3,41	,57	,059			
Duygu Farkındalığı	1 sınıf	124	3,58	,53	,047	,119	214	,905
	2 sınıf	92	3,57	,48	,050			

KİŞİLERARASI İLİŞKİLER: PSİKOLOJİK DANIŞMAK VE HALKLA İLİŞKİLER...

Tablo 5 görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişiler arası ilişkiler tüm alt boyutları puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 6. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutların Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , \bar{X} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Onay bağımlılık	18 Yaş ve altı	36	2,73	,45	G.Arası	1,16	2	,58	1,944	,146	-
	19-20 yaş	124	2,53	,55	G.İçi	61,01	204	,29			
	21 yaş ve üstü	47	2,56	,59	Toplam	62,16	206				
	Toplam	207	2,57	,54							
Empati	18 Yaş ve altı	40	3,97	,56	G.Arası	,77	2	,386	1,155	,317	-
	19-20 yaş	137	3,97	,55	G.İçi	75,53	226	,334			
	21 yaş ve üstü	52	3,83	,64	Toplam	76,30	228				
	Toplam	229	3,94	,57		,77	2	,386			
Başkalarına Güven	18 Yaş ve altı	38	3,50	,56	G.Arası	,45	2	,229	,737	,480	-
	19-20 yaş	126	3,43	,56	G.İçi	66,33	214	,310			
	21 yaş ve üstü	53	3,36	,52	Toplam	66,79	216				
	Toplam	217	3,43	,55							
Duygu Farkındalığı	18 Yaş ve altı	36	3,65	,50	G.Arası	,21	2	,106	,406	,667	-
	19-20 yaş	130	3,57	,48	G.İçi	55,45	213	,260			
	21 yaş ve üstü	50	3,56	,57	Toplam	55,67	215				
	Toplam	216	3,58	,50							

Tablo 6'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutların Puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 7. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutların Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , \bar{X} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Onay bağımlılık	Genel Lise	90	2,55	,53	G.Arası	,22	2	,111	,367	,694	-
	Anadolu Lisesi	78	2,61	,58	G.İçi	62,46	206	,303			
	Diğer	41	2,53	,51	Toplam	62,69	208				
	Toplam	209	2,57	,54							
Empati	Genel Lise	105	3,97	,58	G.Arası	1,84	2	,921	2,830	,061	-
	Anadolu Lisesi	84	3,82	,58	G.İçi	74,19	228	,325			
	Diğer	42	4,06	,51	Toplam	76,03	230				
	Toplam	231	3,93	,57							
Başkalarına Güven	Genel Lise	100	3,38	,55	G.Arası	,77	2	,389	1,276	,281	-
	Anadolu Lisesi	81	3,42	,58	G.İçi	66,38	218	,305			
	Diğer	40	3,55	,46	Toplam	67,15	220				
	Toplam	221	3,42	,55							
Duygu Farkındalığı	Genel Lise	103	3,58	,53	G.Arası	,08	2	,044	,170	,843	-
	Anadolu Lisesi	76	3,54	,49	G.İçi	56,04	216	,259			
	Diğer	40	3,59	,45	Toplam	56,1	218				
	Toplam	219	3,57	,50							

Tablo 7'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutların Puanlarının mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

KİŞİLERARASI İLİŞKİLER: PSİKOLOJİK DANIŞMAK VE HALKLA İLİŞKİLER...

Tablo 8. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutlarının Puanlarının Gelir Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , \bar{X} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Onay bağımlılık	Ortanın üstü- Yüksek	30	2,63	,52	G.Arası	,71	2	,357	1,187	,307	-
	Orta	144	2,58	,54	G.İçi	61,91	206	,301			
	Ortanın Üstü- Yüksek	35	2,44	,56	Toplam	62,62	208				
	Toplam	209	2,57	,54							
Empati	Ortanın üstü- Yüksek	35	3,88	,58	G.Arası	,33	2	,165	,497	,609	-
	Orta	156	3,92	,57	G.İçi	75,70	228	,332			
	Ortanın Üstü- Yüksek	40	4,01	,56	Toplam	76,03	230				
	Toplam	231	3,93	,57							
Başkalarına Güven	Ortanın üstü- Yüksek	32	3,48	,52	G.Arası	,28	2	,144	,466	,628	-
	Orta	148	3,40	,57	G.İçi	66,84	217	,308			
	Ortanın Üstü- Yüksek	40	3,48	,50	Toplam	67,13	219				
	Toplam	220	3,43	,55							
Duygu Farkındalığı	Ortanın üstü- Yüksek	32	3,60	,50	G.Arası	,13	2	,069	,268	,765	-
	Orta	150	3,58	,49	G.İçi	55,69	216	,258			
	Ortanın Üstü- Yüksek	37	3,52	,55	Toplam	55,83	218				
	Toplam	219	3,58	,50							

Tablo 8’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutlarının Puanlarının ifade ettikleri gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 9. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutların Puanlarının aralarındaki Korelasyonlar

Puanlar	Değer	2	3	4
1. Onay bağımlılık	r	,189	-,360	-,283
	p	,007	,000	,000
	N	201	193	191
2. Empati	r	1	,239	,259
	p		,000	,000
	N		210	210
3. Başkalarına Güven	r		1	,416
	p			,000
	N			201
4. Duygu Farkındalığı	r			1
	p			,000
	N			220

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda, a-onay bağımlılık alt boyutu puanları ile empati alt boyutu ($r=,189$; $p<,001$) arasında pozitif yönde, başkalarına güven alt boyutu ($r=-,360$; $p<,001$), duygu farkındalığı alt boyutu ($r=-,283$; $p<,001$) arasında negatif yönde; b-empati alt boyutu ile başkalarına güven ($r=,239$; $p<,001$) alt boyutu ve duygu farkındalığı ($r=,259$; $p<,001$) arasında pozitif yönde; c-başkalarına güven alt boyutu ile duygu farkındalığı ($r=,416$; $p<,001$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ölçme aracından alt boyutlarından alınan puanların ortalanasına bakıldığında onay bağımlılığının ortalama bir değere sahip olduğu diğer alt boyutların ise empati en yüksek olmak üzere standardize edilmiş beş toplam puan bağlamında üç, buçuk civarında olduğu ortaya çıkmıştır. Onay bağımlılık tüm grup baz alındığında düşük çıkması sağlıklı bir yaklaşım olması nedeniyle olumlu olarak yorumlanabilir. İmamoğlu ve Aydın (2009) bu boyutun, kişilerarası ilişkilerde kültürel nüvelerden ziyade bireyin açılımlarında adeta başkalarının görüşlerinin, tutumlarının ve değerlerinin ön planda tutulduğu bir boyutu yansıttığını, ben ve diğerleri ayrımında, kendisini yok farz edecek derecede diğerlerine odaklanmış, bireyselliğin ve ben değerinin göz ardı edildiği bir boyut olduğunu ifade etmediler. Diğer

alt boyutların ortalamasının üzerinde olması her iki mesleğinde iletişim ekseninden dolayı olumlu değerlendirilebilir. Araştırmanın bir diğer ana sorusu RPD ve HİT öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutlarını karşılaştırmaktı. Onay bağımlılığın RPD öğrencilerinde daha yüksek çıkması dışında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Onay bağımlılıktaki farklılık grubun sosyo-kültürel temelleriyle açıklanabilir. Bilindiği gibi eğitim fakültesi öğrencileri daha geleneksel ve ekonomik olarak dezavantajlı gruptan gelmektedirler (Aksu, Engin-Demir, Daloglu, Yildirim & Kiraz 2010, Dursun, 2008). Geleneksel değerler daha uyumlu olmayı içerdiği de açıktır. Bütün olarak baktığımızda ise tek boyutta farklılık çıkması meslek icraları açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Diğer fark analizlerinin hiç birinde kişiler arası ilişkilerle demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, yaş, mezun olunan lise türü, ifade edilen gelir) farklılığa rastlanmamıştır. Alt boyutlar arasında ilişkileri bakıldığında onay bağımlılık beklendiği üzere diğer alt boyutlarla empati hariç olumsuz ilişkiye sahip iken diğer alt boyutlar birbirleriyle olumlu ilişkiye sahiptir.

Bu çalışma RPD ve HİT öğrencilerini karşılaştıran ender çalışmalardan biri olması nedeniyle ancak nitel ve nicel yöntemlerle yapılacak çalışmalar çerçevesinde konu tüm boyutlarıyla ortaya konulabilir. Ayrıca öğretim elemanlarının kanaatlerini derleyen çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksu, M., Engin-Demir, C. Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development, 30* (1), 91-101.
- Aydın, B. (2002). Genç yetişkinlik. B. Aydın (Ed.) *Gelişim psikolojisi* içinde. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları.
- Bilgin N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Bağlam.
- Bretherton, İ. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28*, 759-775.
- Carlozzi, A. F., Bull, K. S., Stein, L. B., Ray, K., & Barnes, L. (2002). Empathy theory and practice: A survey of psychologists and counselors. *Journal of Psychology, 136*(2), 161-170.
- Clark, A. J. (2010). Empathy: An integral model in the counseling process. *Journal of Counseling & Development, 88*, 348-356.
- Cooks, L., & Descutner, D. (1994). *A phenomenological inquiry into the relationship between perceived coolness and communication competence*. In K. Carter and M. Presnell (Eds.), *Interpretive Approaches to Interpersonal Communication* (pp. 247-68). Albany: State University of New York Press.
- Dursun, C. (2008). *Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin profili (Ankara örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Goldin, E. E. (1991). Counselor predicate usage and communication proficiency. *Counselor Education & Supervision, 30*(3), 212-224.

- Hotaman, D. (2011). Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini seçebilir mi? *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4 (1), 126-136.
- Hovardaoğlu, S. (1995). Kişilerarası ilişkiler ve davranış bozuklukları. *Kriz Dergisi*, 3(1-2), 7-12.
- İkiz, F. E. (2006) *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İkiz, F. E. (2009) Investigation of empathy levels of the psychological counselors who work in the elementary schools. *Elementary Education Online*, 8(2), 346-356.
- İmamoğlu, S. (2008). *Genç yetişkinlerinde kişilerarası ilişkilerin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve yalnızlık algısı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- İmamoğlu, S. E. & Aydın, B. (2009). Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 29. 76-90.
- Kamaşak, R. ve Bulutlar, F. (2010). Kişilik, mesleki tercih ve performans ilişkisi: Akademik personel üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 119-126.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kase, R. Paauwe, J., & Zupan, N. (2009). HR practices, interpersonal relations, and intrafirm knowledge transfer in knowledge-intensive firms: A social network perspective. *Human Resource Management*, 48, 615– 639.
- Korkut, F. (2004). İletişim becerileri eğitimi alan psikolojik danışmanların bazı nitelikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 8-15.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kavramlar, uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi · Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Saymaz, İ. (2003). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, · Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, S. ve Çerçi, M. (1976). *Halkla ilişkiler* (2.baskı.). Ankara: DPT yayınları.
- Şirin, A. (2011). Görüşme uygulamaları. S. Atay (Ed.), *İş ve meslek danışmanlığı el kitabı* içinde (s. 409-419) Ankara: İşkur Yayınları.
- Spohr, C. (2009, November) Public speaking skills are key to successful public relations. *AALL Spectrum*, 8-9.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik*. Ankara: MEB.
- Türk Meslekler Sözlüğü Meslek Bilgileri (2009). <http://www.iskur.gov.tr/Meslek/ViewMeslekDetayPopUp.aspx?uiID=2432.04> web adresinden 20.02.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Yılmaz, B. (2007). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Muğla Üniversitesi, · Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK İLKELERE UYMA DÜZEYİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yüksel GÜNDÜZ*
Zehra Sedef COŞKUN**

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla, araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 öğretim yılında Artvin Merkez ilçesinde bulunan 6 ilköğretim okulunun 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden 617 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 30 maddelik Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçekle elde edilen veriler, yüzde, frekans, ortalama ve t testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenciler öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere genel olarak "çok" düzeyinde uyduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinde, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız öğrenciler, öğretmenlerinin etik ilkelere uyma düzeylerini, erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek bulmuşlardır. Sınıf düzeyi değişkenine göre, 4. ve 5. sınıf öğrencileri, öğretmenlerinin etik ilkelere uyma düzeylerini, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek bulmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Etik, mesleki etik, öğretmen, ilke

ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS'S VIEWS REGARDING THE LEVEL OF THEIR TEACHERS' COMPLYING WITH PROFESSIONAL ETHICS PRINCIPLES

Abstract

The purpose of this study is to determine the level of teachers' complying with professional ethics principles, based on their students' opinions. To that end, survey model was used in this study. The sample of this study consists of 617 elementary school students in the 4th, 5th, 6th, 7th, 8th grades of 6 elementary

* Yrd. Doç. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Seyitler Kampüsü Artvin Cep: 05355537910, e-mail: gunduz0735@hotmail.com

** Arş. Gör. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Seyitler Kampüsü Artvin Cep: 05383646215, e-mail: zehrasedefcoskun@gmail.com

schools in Artvin in the 2010-2011 academic year. In this study, the data were collected using a 30-item teacher ethics value scale developed by the researchers which captured students' perceptions. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.95. The data gathered using the scale were analyzed, using percentage, frequency, mean, and t-test. According to research results, students state that teachers conform to professional ethics principles at 'high' level. Significant differences were found among students in terms of gender and grade level variables. Female students determined at a statistically significantly higher level than male students that their teachers complied with professional ethics principles. In terms of grade level variables, 4th and 5th grade students determined the level of teachers' complying with professional ethics principles significantly higher than 6th, 7th, and 8th grade students.

Key words: Ethics, professional ethics, teacher, principle

1. GİRİŞ

Tarihsel süreçte insanoğlunun gereksinimleri çeşitlenmiş ve buna bağlı olarak da değişik meslek grupları ortaya çıkmıştır. Günümüzde 25000'e yakın iş çeşidi bulunmaktadır.

Bunların bir kısmı bilimsel anlamda gerekli kriterleri sağladığı için meslek kabul edilmektedir. Öğretmenlik mesleği de kendine has bir takım özellikleriyle, diğer tüm meslek gruplarından ayrılmaktadır. Bu özelliklerinden en önemlisi, öğretmenliğin diğer tüm mesleklerin (meslek çalışanlarının) öğreticisi olmasıdır. Bu özelliğinden dolayı, öğretmenlik mesleği, zaman içinde iniş çıkışlar olsada toplumdan saygı görmüş ve toplum içinde önemli bir yer edinmiştir. Günümüzde de yine en güvenilir meslekler arasında yer almaktadır.

Meslek, toplum tarafından kabul görmüş mal ve hizmet üreten etkinlikler bütünüdür. Meslek grupları, zaman içerisinde meslek yapılarına uygun ilkeler belirlemişlerdir. Bu ilkelerin en önemlilerinden biri de etik ilkesidir. Etik, bir ahlâki eylem kuramıdır, ama bunu öncelikle bilgi adına değil, eylem adına gerçekleştirir. Bu nedenle etik salt kuram oluşturma amacıyla geliştirilmiş bir kuram; entelektüel bir doyuma hizmet eden zihinsel bir çalışma değil, en başta düşünce ve eylem ilişkisidir (Pieper, 1999). Etik, muhakeme ve akıl yürütme süreci, ahlâk ise, yaşanan bir olgudur. Diğer bir ifade ile , ahlak yaşanan bir olgu, etik ise bu olguyu sorgulayan felsefedir (Tevrüz, 2007: 2).

Buna göre etik, bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması, neyin yapılacağı ya da yapılamayacağı, neyin isteneceği ya da istenemeyeceğinin, neye sahip olunacağı ya da olunamayacağı, bilinmesidir (Hançerlioğlu, 1975; Polat, 1999; Demirtaş ve Güneş, 2002, s.58). Başka bir tanımda etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe dalıdır (İnal, 1996: Akt: Aydın, 2002; MEB, 2006, s.3; TDK, 2008). Kısaca belirtecek

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK UYMA...

olursak; etik doğru ve yanlış davranış teorisidir. Ahlâk ise onun pratiğidir (MEB,2006,s.4). Etik, bir şeyin iyi olduğu hükmüne nasıl varıldığını açıklamaya çalışır.

Etiğin gücü, insanın vicdanıdır. İnsan duygusunu, düşüncesini, davranışını, tutumunu, eylemini, vicdanının sesine kulak vererek, doğru-yanlış, iyi-kötü, olumlu-olumsuz, olarak değerlendirir. Bu şekilde kişi kendisi ve başkaları arasındaki ilişkilerde denge, düzen, denetim ve uyum sağlar (Mocan, 2002). Bu nedenle etiğin yaptırımını, daha çok vicdani ölçüler içinde kalmaktadır (Bülbül, 2001: 14). Oysa her mesleğin mesleki etik ilkelerinin açık olarak bilinmesi ve ihlali durumunda bir yaptırımının olması gerekli görülmektedir. O halde nedir mesleki etik?

Mesleki etik, belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup kurduğu, meslek üyelerine emreden, zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür (Demirtaş ve Güneş,2002, s.104; MEB,2006,s.23). Diğer bir ifadeyle mesleki etik, iş hayatındaki davranışları yönlendiren, onlara rehberlik eden etik prensipler ve standartların toplamına denilmektedir. Mesleki etik bir özenetim düzeneği gibi çalışır, fakat diğer denetim biçimlerinden farklı olarak içseldir ve manevi bir nitelik taşır. Meslek etiği ise, mesleki davranışla ilgili neyin doğru, neyin yanlış, neyin haklı, neyin haksız olduğu hakkında inançlara dayalı ilkeler ve kurallar topluluğudur (Kardeş-Selimoğlu, 1997, s.146). Meslek etiği kişinin, işletmenin/kurumun ve toplumun etik anlayışından etkilenir. Meslek etiğinin en önemli yanlarından biri, dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (Kuçuradi, 1988, s.21).

Mesleki etiğin temelinde insanlar ile ilişkiler yatar. Aynı meslekten bireylerin birbirleri ile ilişkilerinde belli davranış kalıplarına uymaları meslek etiğinin gereğidir (Aydın, 1993, s.71). Meslek etiği her şeyden önce, o mesleği sürdürenlerin mesleğin gerektirdiği nitelik ve özelliklere ne derecede sahip olup olmadığıyla yakından ilgilidir (Torlak, 2001:84). Meslek etiğinin en ayırt edici özelliklerinden bir tanesi de, mesleği yerine getirirken kusurları, özellikle meslek çevresi dışında yer alan kişilerden belirgin bir şekilde tepki görmemesidir (Aydın, 2002:75). Bugün öğretmenlik mesleğinin halâ en güvenilir meslekler arasında yer alması, öğretmenlerin bu mesleğin etik ilkelerine bağlı oluşlarının bir göstergesidir. Ayrıca, verimliliğin artması, kalitenin yükselmesi için meslek etiği gereklidir (MEB, 2006).

Öğretmenlik, davranış değiştirme işgörsü nedeniyle etik bir meslektir. Öğretmenlerin meslek etiği, öğretmenlik mesleğinin yapısından, öğretmenlerin birbiriyle ve öğrencileriyle olan etkileşimlerinden, okulun eğitim atmosferinden, modern toplumun gelişmelerinden ve istemlerinden etkilenmektedir (Gözütok, 1999, s.87). Öğretmenler görevlerini yerine getirirken, uymaları gereken mesleki ilkeleri gözönünde bulundurmalarıdır. Dış değişkenler bu ilkelerin uygulanması

üzerinde fazla etkili olmamalıdır. Etkili olursa, bu durum öğretmene karşı güven bunalımı yaratır.

Öğretmenlik bir meslek olarak, mesleki etik ilkeleri de olan bir meslektir. Çünkü mesleğin yerine getirilmesi sürecinde öğretmenlerin bu ilkelere uyması bir gerekliliktir. Öğretmen, mesleğe girerken mesleğin ilkelerine sadık kalacağını önceden kabul eder. Etik ilkeler, bir örgüt içinde etiğin kurumsallaşması için örgütün genel değerler sistemini ve amaçlarını tanımlayan, verilen kararların buna uygunluğu için rehberlik eden mekanizmadır (Demirtaş ve Güneş,2002, s.58). Etik ilkeler, toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını içerir. Mesleki etik ilkeleri ahlaki bir boyut içeren ve örgütün içinden ve dışından kaynaklanan sorunların çözümünde, örgüt ve işgörenlerin gereksinim duydukları bir çerçeve çizer. Bu çerçeve, işgörenleri etik ilkelere uygun davranmaya güdüleyici bir etkiye sahiptir ve aynı zamanda örgüt kültürünü de önemli ölçüde etkileyerek, örgüt içinde bireylerin gerçekleştirmesi istenen davranışları tanımlar (Aydın, 2002). Bu anlamda Yaşaroğlu'nun da (2007) belirttiği gibi, öğretmenler, ulusal, manevi ve etik değerlerini okulunda ve sınıfında yaşayan ve öğrencilerine yaşatan, öğrenci ile olan ilişkilerinde belli kuralların dışına çıkmayan, öğrencileri korkutmayan, kendi inanç ve fikirlerini öğrencilere dayatmayan, okul kaynaklarını israf etmeyen, adaletli davranan bireyler olmalıdır.

Aydın (2006)'a göre, öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı, kaynakların etkili kullanımı şeklinde sıralanırken, genel olarak mesleki etik ilkeleri, doğruluk, yasallık, yeterlik, güvenilirlik, mesleki bağlılık, adalet, eşitlik, tarafsızlık, sorumluluk, insan haklarına saygılı olma, insan sevgisi, hoşgörü, tutumluluk, demokratik davranmak şeklinde sıralamakta mümkündür. Ayrıca öğretmenin, ayrımcılık, kayırma, yıldırma/korkutma, istismar, ihmal, bencillik, eziyet etme, şiddet uygulama, baskı yapma, saldırganlık, hakaret etme, taciz etme gibi davranışlarını da etik dışı davranışları olarak göstermek olasıdır. Pelit ve Güçer'in (2006) belirttiği gibi, öğretmenlerin özellikle kendi alanlarına giren tüm konularda etik ilkeler çerçevesinde hareket etme sorumluluğu, diğer meslek elemanlarından daha fazladır.

Toplumun bilinç düzeyinin artmasıyla birlikte, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkileri daha ayrıntılı ele alınmaya ve değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu da öğretmenleri daha etik davranmaya itmiştir. Öğretmen en başta adil, dürüst, saygılı, sevgi dolu, okuluna ve yasalara bağlı, insan haklarına inanan ve insanlara değer veren ve güven verici bir karaktere sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmenler, mesleki anlamda yeterliliklerini sağlamış, kendini geliştiren ve bu kutsal mesleğin ne kadar büyük bir sorumluluk gerektirdiğinin bilincinde olmalıdır (Obuz, 2009).

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK UYMA...

Etik davranmak yasal, kültürel ve mesleksi özelliğın gereğı olarak, öğretmenlik mesleğının her alanında kendisini hissettirmelidir. Öğretmenler, sınıf içinde ya da okulda görevlerinin gereklerini yaparken, yalnız programın gerektirdiğı yaşantıları kazandırmakla kalmazlar, davranışlarıyla öğrencilerine model olmak durumunda olduğu için etik duyarlılığa daha fazla özen göstermek zorundadırlar. Günümüzde meslek etiğıne olan ilginin giderek artmasının nedeni, kimi mesleklerde karşılaşılan etik sorunların artması ya da artan sorunların farkına varılmasıdır (Tepe, 2000, 1).

Örneğın, Uğurlu'nun (2008), lise son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrenciler, öğretmenlerinin, öğrenci öğretmen ilişkilerine yönelik etik davranışlarını olumsuz olarak algılamışlardır.

Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeylerini araştıran birçok araştırma bulunmasına rağmen (Gözütok, 1999; Pelit ve Güçer, 2006; Dayanç, 2007; Uğurlu, 2008; Obuz, 2009; Turgut, 2010; Öztürk, 2010; Colnerud, 2006; Zheng ve Hui, 2005; Campbell, 2000), aynı amaçlı ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre yapılan çalışmalar çok sınırlı (Örenel, 2005; Yaman, Cetinkaya Mermer ve Mutlugil, 2009) kalmıştır. Dolayısıyla yapılan çalışmanın bu boşluğu dolduracağı ve alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu nedenle tasarlanan çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere ne düzeyde uydıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler mesleki etik ilkelere ne düzeyde uymaktadırlar?

2. Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılıklar var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004, s.79).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla, 2010-2011 öğretim yılında Artvin ili Merkez ilçede bulunan 6 ilköğretim okulunun 4-5-6-7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 617 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır. Öğrencilerin % 50,7'si kız; % 49,3'ü erkektir. Yine çalışma grubunun % 40,5'i 4 ve 5. sınıf öğrencisiyken; % 59,5'i 6-7 ve 8. sınıf öğrencileridir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak üzere iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin demografik özelliklerini saptamak üzere kullanılan iki soruluk bir ankettir. İkinci veri toplama aracı ise, araştırmacılarca geliştirilen Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği'dir. Ölçek likert tipi değerlendirmeye sahip 30 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği, alanda uzman beş akademisyenin değerlendirmeleri sonucuna göre çok yüksektir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak üzere ilk etapta Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) ile açımlayıcı faktör analizi (temel bileşenler analizi) işlemi gerçekleştirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin Değerinin ,97 olması nedeniyle toplanan veriler faktör analizi işlemi yapmaya uygundur. Barlett test sonucunun istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi nedeniyle, ölçek ile ölçümlenen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olduğu anlaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin özdeğeri 2'nin üstünde iki alt boyutu bulunmuştur. Birinci alt boyut (Mesleki Sorumluluk)'un özdeğeri 8,54 olup, tek başına toplam varyansın 28,49'nu karşılamıştır. İkinci alt boyutun (Mesleki Yeterlilik) ise özdeğeri 6,53 ve açıkladığı varyans oranı ise 21,79'dur. İki alt boyut birlikte ölçülen özelliğin evren parametresindeki varyansının 50,29'unu karşılamaktadır. 19 maddeden oluşan mesleki sorumluluk alt boyutuna ait maddeler 1, 2, 3, 4, 5, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31. maddelerdir. Bu maddelere örnek olarak "Öğretmenlerimiz hoşgörülüdürler, Öğretmenlerimiz bizi değil davranışlarımızı eleştirirler" gösterilebilir. İkinci faktör olan mesleki yeterlilik alt boyutuna ait maddeler 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 25. maddelerdir. Bu maddelere örnek olarak " Öğretmenlerimiz belirlenen sınıf kurallarına uygun davranırlar, Öğretmenlerimiz vaktinde derse girerler " gösterilebilir.

Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği'nin toplam puanları ile I. alt boyut arasında hesaplanan korelasyon katsayısı ,96 iken II. alt boyutta ,95'dir. Her iki alt boyut için hesaplanan korelasyon katsayısı, istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır. İki alt boyut arasında hesaplanan ilişki katsayısı ,65 olup, bu da istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç vermiştir.

Yapılan bilimsel çalışmalarda bir meslek grubunun sahip olduğu etik değerler ile kişilik özellikleri arasında yüksek korelasyonların bulunması nedeniyle, Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği'nin kriter geçerliğinin belirlenmesi için Sıfat Listesi (Adjective Check List = ACL) testinin de uygulaması yapılmıştır. Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği toplam puanları ile yine öğrenciler tarafından algılanan ACL kişilik testi başarma, başatlık, sebat, düzen, şefkat gösterme, uyarlık, otokontrol, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik ve askeri liderlik alt boyut puanları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Elde edilen tüm bu sonuçlar; Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği'nin geçerli bir test olduğunu ispatlamıştır.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK UYMA...

Ölçeğin güvenilirliği; test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları yardımıyla belirlenmiştir. Elde edilen iç tutarlılık katsayısı ,95; test tekrar test güvenilirlik katsayısı ,72 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin tüm maddelerin toplam ve alt boyutlar bazında madde güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmış ve maddelerin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Geliştirilen ölçek, araştırmacılar tarafından öğrencilere dağıtıldıktan sonra, yapılan açıklama doğrultusunda doldurması istenmiş ve öğrencilerin doldurması beklenerek, doldurma işleminden sonra toplanmıştır. Öğrencilerin ölçeğe verecekleri cevapların güvenilirliği açısından öğretmenler kısa süreli olarak sınıfa alınmamışlardır. Öğrencilere dağıtıldıktan sonra toplanan ölçeklerin teker teker incelenmesi sonucunda, hepsinin işleme dâhil edilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Böylece 617 ölçek işleme dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği'nin hem toplam hem de alt boyut puanlarının belirlenmesinde maddelerin puan ortalamaları temel alınmıştır. Bu araştırmada Likert tipi beşli ("hiç", "az", "orta" "çok" ve "pekçok") derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Aritmetik ortalamasının değerlendirme aralığı için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0,80)$ seçenek aralıkları düzenlenmiştir. (1,00-1,79) "Hiç"; (1,80-2,59) "Az"; (2,60-3,39) "Orta"; (3,40-4,19) "Çok" ve (4,20-5,00) aralığında olanlar ise "Pekçok" değerlendirmesinde kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan anket ile toplanan verilerin frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrenci cinsiyeti ve sınıf düzeyine göre Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği'nin toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılığı sınamak üzere ilişkisiz grup "t testi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS 13 for Windows paket program ile yapılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

İlköğretim okulu öğrencilerden oluşan çalışma grubuna uygulanan Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği'nin sonuçları bu bölümde değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği Toplam ve Alt Boyut puanlarına ait betimleyici istatistik değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Grubuna Uygulanan Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	n	\bar{X}	ss
Mesleki Sorumluluk	617	3,79	,82
Mesleki Yeterlilik	617	4,24	,70

“Mesleki Yeterlilik” alt boyutta yer alan maddelerin ortalama toplam değeri $\bar{X}=4,24$ 'dir ve alt boyutlar içinde en yüksek ortalamayı oluşturmuştur. Ölçeğin puanlama özelliğine göre bu sonuç “pekçok” değerlendirmesi içine girmiştir. “Mesleki Sorumluluk” alt boyutunun ortalaması $\bar{X}=3,79$ 'dur ve alt boyutlar içinde en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçeğin puanlama özelliğine göre bu sonuç ise “çok” değerlendirmesi içine girmiştir. Elde edilen bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerini yüksek düzeyde algılamışlardır. Burada öğretmenlerin etik ilkelere uygun davrandıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 2. Araştırma Grubuna Uygulanan Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği Madde Puanlarının Yüzde Değerleri

	Maddeler	n	Hiç	Az	Orta	Çok	Pekçok
1	Öğretmenlerimiz hepimize eşit davranırlar.	617	7,1%	13 %	21,1%	16,4%	42,3%
2	Öğretmenlerimiz bizi olduğumuz gibi kabul ederler.	617	5,3%	6,6%	13,3%	22,0%	52,7%
3	Öğretmenlerimiz, bizlere karşı adaletli davranırlar.	617	5,2%	7,9%	19,4%	22,9%	44,6%
4	Öğretmenlerimiz bizlere eşit söz hakkı verirler.	617	4,2%	7,1%	18,3%	24,3%	46,0%
5	Öğretmenlerimiz hoşgörülüdürler.	617	2,6%	4,2%	15,2%	20,9%	57,1%
6	Öğretmenlerimiz sabırlıdırlar.	617	4,1%	7,9%	18,8%	24,8%	44,4%
7	Her konuda öğretmenlerimize güvenimiz.	617	3,9%	4,5%	9,2%	21,1%	61,3%

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK UYMA...

8	Öğretmenlerimiz bize hep doğru-ları söylerler.	617	,8%	3,7%	8,1%	20,6%	66,8%
9	Öğretmenlerimiz sır tutarlar.	617	8,4%	5,2%	10,0%	18,0%	58,3%
10	Öğretmenlerimiz belirlenen sınıf kurallarına uygun davranırlar.	617	2,3%	3,7%	11,8%	20,4%	61,882 %
11	Öğretmenlerimiz, bizlere sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlarlar.	617	1,8%	4,5%	10,7%	19,4%	63,5%
12	Öğretmenlerimiz, okul araç gereçlerini tasarruflu kullanırlar.	617	3,4%	3,6%	9,2%	22,0%	61,8%
13	Öğretmenlerimiz bizimle yeterince ilgilenirler.	617	4,5%	4,7%	16,2%	23,8%	50,7%
14	Öğretmenlerimiz çeşitli ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışırlar.	617	7,0%	6,5%	15,7%	25,1%	45,7%
15	Öğretmenlerimiz mesleğini severek yapmaktadırlar.	617	3,4%	4,7%	8,9%	19,1%	63,9%
16	Öğretmenlerimiz vaktinde derse girerler.	617	3,1%	5,5%	16,2%	30,5%	44,7%
17	Öğretmenlerimiz dersi büyük bir zevkle işlerler.	617	5,3%	6,8%	16,5%	26,4%	44,9%
18	Öğretmenlerimiz dersi amacına uygun olarak işlerler.	617	2,9%	5,2%	11,0%	20,9%	60,0%
19	Öğretmenlerimiz bize karşı kibar davranırlar.	617	6,6%	7,8%	19,3%	26,7%	39,5%
20	Öğretmenlerimiz bize karşı sevecen davranırlar.	617	6,3%	6,6%	15,9%	22,2%	48,9%
21	Öğretmenlerimiz saygıyı hak ederler.	617	3,6%	3,6%	8,6%	16,2%	68,1%
22	Öğretmenlerimiz bizi mutlu etmek için elinden geleni yaparlar.	617	5,5%	7,1%	16,0%	23,7%	47,6%
23	Öğretmenlerimiz kendimizi ifade etmemize fırsat verirler.	617	5,2%	6,0%	17,8%	24,0%	47,0%
24	Öğretmenlerimiz bizim hata yapabileceğimizi kabul ederler.	617	6,3%	8,9%	13,3%	21,1%	50,4%
25	Öğretmenlerimiz bize ismimizle hitap ederler.	617	4,4%	4,5%	7,1%	20,4%	63,5%

26	Öğretmenlerimiz isteklerimizi bastırma yerine bizi anlamaya çalışırlar.	617	8,3%	6,3%	16,7%	24,1%	44,6%
27	Öğretmenlerimiz bizi değil davranışlarımızı eleştirirler.	617	5,8%	6,8%	19,3%	22,0%	46,0%
28	Öğretmenlerimiz haklı olduğumuz durumlarda bizi desteklerler.	617	5,7%	6,2%	12,6%	17,7%	57,9%
29	Öğretmenlerimiz hata yaptığında bizden özür dilerler.	617	19,8%	9,7%	13,0%	20,7%	36,8%
30	Öğretmenlerimiz konuşmalarında yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanırlar.	617	5,7%	7,6%	13,5%	18,5%	54,8%

Ölçeğe maddeler bazında bakıldığında “çok” ve “pek çok” düzeyinde katılımın en yüksek olduğu madde % 87.4 ile “öğretmenlerimiz bize hep doğruları söylerler” maddesi olmuştur. Bunu %84.3 ile “öğretmenlerimiz saygıyı hak ederler” maddesi izlemiştir. “Öğretmenlerimiz mesleklerini severek yaparlar” maddesi %83 ile üçüncü sırada; “öğretmenlerimiz, bizlere sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlarlar” maddesi %82.9 ile dördüncü sırada ve “öğretmenlerimiz belirlenen sınıf kurallarına uygun davranırlar” maddesi %82.2 ile beşinci sırada yer almıştır. Bunda, öğretmenlerin yukarıda belirtilen özellikleri göstermeleri söz konusu olabileceği gibi, toplumun çizdiği öğretmen imajının da öğrenci algısı üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Ölçeğe maddeler bazında bakıldığında “çok” ve “pek çok” düzeyinde katılımın en az olduğu madde % 57.5 ile “öğretmenlerimiz hata yaptığında bizden özür dilerler” maddesi olmuştur. Burada öğretmenin hatasız olduğu imajını verebilmek için özür dilemeden kaçındığı söylenebilir.

Araştırmanın bulgular bölümünün ikinci aşamasında anket ile toplanan öğrenci kişisel özelliklerine göre Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği toplam ve alt boyutlarının puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen ilişkisiz grup “t” testi sonuçlarına yer verilmiştir.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK UYMA...

Tablo 3. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulanan Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Mesleki Sorumluluk	Kız	313	3,87	,77	,04	2,69	615	,007**
	Erkek	304	3,70	,87	,04			
Mesleki Yeterlilik	Kız	313	4,34	,63	,03	3,35	615	,001***
	Erkek	304	4,15	,75	,04			
Toplam	Kız	313	4,11	,67	,03	3,11	615	,002**
	Erkek	304	3,92	,78	,04			

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Cinsiyet değişkenine göre, Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği toplam ve alt boyutlarının puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucuna göre, ölçeğin hem toplam hem de alt boyutlarının tümünde istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. “Mesleki Sorumluluk” alt boyutunda, kız öğrencilerin öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar göstermelerini algılama düzeyleri $\bar{x}=3,87$, erkek öğrencilerinden $\bar{x}=3,70$ daha yüksektir. Yine kız öğrencilerinin “Mesleki Yeterlilik” alt boyutunda öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerini algılama düzeyleri $\bar{x}=4,34$, erkek öğrencilerden $\bar{x}=4,15$ daha yüksek olmuştur. Kız öğrencilerin, öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerini algılama düzeyleri toplamda $\bar{x}=4,11$ ortalama ile erkek öğrencilerden $\bar{x}=3,92$ anlamlı derecede daha yüksektir. Genel olarak bakıldığında, kız öğrencilerin öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerini algılama düzeyleri, erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bunda, öğretmenlerin kız öğrencilere karşı daha kontrollü ve duyarlı davranmalarının etkisinin olduğu düşünülebilir.

Tablo 4. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Uygulanan Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{x}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Mesleki Sorumluluk	4-5	250	4,25	,55	,03	13,09	615	,000***
	6-7-8	367	3,47	,83	,04			
Mesleki Yeterlilik	4-5	250	4,56	,50	,03	9,92	615	,000***
	6-7-8	367	4,03	,73	,03			
Toplam	4-5	250	4,41	,50	,03	12,13	615	,000***
	6-7-8	367	3,75	,74	,03			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Sınıf değişkenine göre, Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği toplam ve alt boyutlarının puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonucuna göre, ölçeğin hem toplam hem de alt boyutlarının tümünde istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü 4 ve 5. sınıf öğrencileri lehine gerçekleşmiştir. “Mesleki Sorumluluk” alt boyutunda 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar göstermelerini algılama düzeyleri \bar{x} = 4,25, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden \bar{x} =3,47 daha yüksektir. Yine 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin “Mesleki Yeterlilik” alt boyutunda öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerini algılama düzeyleri \bar{x} = 4,56, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden \bar{x} = 4,03 daha yüksek olmuştur. İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerini algılama düzeyleri toplamda \bar{x} = 4,41 ortalama ile ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden \bar{x} =3,75 anlamlı derecede daha yüksektir. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe, öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergileme düzeyini algılamaları düşüş göstermektedir. Sınıf düzeyindeki yükselişin öğrencilerin algısında, yaşantısında, hayata bakışında ve beklentilerinde de farklılıklar yaratması beklenir. Dolayısıyla öğrencilerin algısında, yaşantısında, hayata bakışında ve beklentilerindeki bu değişiklikler, onların öğretmenlerinin etik ilkelere uymalarının da farklı algılanmasına neden olmuştur denebilir.

4. TARTIŞMA

İlköğretim öğrencilerinin algılarına göre, öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ne düzeyde uyduklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada: Alt boyutlar temelinde bakıldığında, öğrenciler, öğretmenlerinin “Mesleki Yeterlilik” alt boyu-

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK UYMA...

tunda belirtilen maddelerdeki ilkelere “pekçok” düzeyinde uyduklarını belirtirken, “Mesleki Sorumluluk” alt boyutunda belirtilen maddelere ise, “çok” düzeyinde uyduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerini (çok ve pek çok olarak) yüksek düzeyde algılamışlardır. Bu sonuç, Örenel’in (2005) yaptığı araştırma sonucuyla desteklenmektedir. Öğrencilerine eşit ve objektif davranabilme, öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurabilme, planlı ve programlı çalışma, sınıfta düzeni sağlayabilme, öğrencilere hoşgörülü davranabilme, güzel ve zengin bir dil özelliğine sahip olabilme, bunların yanı sıra sıcak, sempatik ve dostça davranabilme günümüz öğretmeninde bulunması gereken temel özelliklerdir (Oktay, 1991). Öğretmenler bu özellikleri çoğunlukla sağlamışlar ki, öğrenciler öğretmenleri bu alanlarda yeterli görmektedirler. Aslında bu öğretmen öğrenci ilişkilerinde özlenen bir durumdur. Görüldüğü kadıyla bu da sağlanmıştır.

Ancak, Yaman, Çetinkaya, Mermer ve Mutluğil’in (2009) yürüttüğü nitel bir çalışmada, öğrencilerin bir grubu “öğretmenler öğrencilere iyi davranmalı, asla dövmemelidir” demektedirler. Burada irdelenmesi gereken durum, öğretmenlerin doğrudan veya dolaylı olarak uyguladıkları şiddetin varlığıdır. Asıl istenmeyen durum budur. Yine Güven ve Akdağ’ın (2002) yaptığı araştırma bulgularına göre, öğrencilerin üçte birinin görüşü, öğretmenlerinin bir başkasının işlediği suçtan dolayı tüm sınıfı cezalandırdıkları yönündedir. Bu durumlar etik ilkelerin ihlalinin doğmasına neden olmuştur. Oysa günümüzde insanlığın geldiği aşamada, insan onurunu inciten her türlü davranıştan kaçınmak gerekliliği vardır. Hele hele öğretmen öğrenci ilişkilerinde cezanın/şiddetin adı bile telaffuz edilmemelidir.

Ölçeğe maddeler bazında bakıldığında “çok” ve “pek çok” düzeyinde katılımın en yüksek olduğu madde (% 87,4) ile “öğretmenlerimiz bize hep doğruları söylerler” maddesi olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla “öğretmenlerimiz saygıyı hak ederler”, “öğretmenlerimiz, bizlere sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlarlar”, “öğretmenlerimiz belirlenen sınıf kurallarına uygun davranırlar” ve “öğretmenlerimiz mesleklerini severek yaparlar” maddeleri izlemiştir. Bu sonuçlar, Örenel’in (2005) yaptığı araştırma sonucuyla da desteklenmektedir. Burada belirtilen özelliklerin öğretmenlerce yapılıyor olması, öğretmenlerin bu alanlara ilişkin yeterliklerinin de iyi düzeyde olmasını göstermektedir. Ölçeğe maddeler bazında bakıldığında “çok” ve “pek çok” düzeyinde katılımın en az olduğu madde (% 57,5) ile “öğretmenlerimiz hata yaptığında bizden özür dilerler” maddesi olduğu görülmüştür. Bu sonuç bile, çalışma grubunca orta değer üzerinde bulunmuştur. Öğrencilerin gözünde öğretmenler mükemmel insanlardır, pek hata yapmazlar. Bu algıyı bilen öğretmenler, genelde özür dilemeden kaçınırlar. Oysa öğretmenlerin de öğrenen bir birey olduğunu kabul ederek, hata yapabileceklerini vurgulamak gerekmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin öğrenci algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Burada, kız öğrencilerin öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerini algılama düzeyleri, erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmen-

ler, toplumsal kültürün bir gereği olarak, kız öğrencilere karşı davranışlarında daha kontrollü ve daha duyarlı davranış gösterme eğilimindedirler. Bu eğilim, kız öğrencilerin, öğretmenlerin etik ilkelere uymaları yönündeki algıların olumluya dönüşmesine neden olmuştur.

Sınıf düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin öğrenci algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerini algılama düzeyleri, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Örenel'in (2005) yaptığı benzer bir çalışmada da, öğrenci görüşleri arasında sınıf düzeyi değişkenine göre, anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf düzeyindeki yükselişin ve buna bağlı olarak öğrencilerin ulaştığı bilişsel düzey, öğrencilerin algısında, yaşantısında, hayata bakışında ve beklentilerinde de farklılıklar yaratması beklenir. Dolayısıyla öğrencilerin algısındaki bu değişiklikler, onların öğretmenlerinin etik ilkelere uymalarının da farklı algılanmasına neden olmuştur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim öğrencilerinin algılarına göre, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere ne düzeyde uyduklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada: Öğrenciler, öğretmenlerinin "Mesleki Yeterlilik" alt boyutunda belirtilen maddelerdeki ilkelere "pek çok" düzeyinde uyduklarını belirtirken, "Mesleki Sorumluluk" alt boyutunda belirtilen maddelere ise, "çok" düzeyinde uyduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler öğretmenlerinin etik ilkelere yüksek düzeyde uyduklarını ifade etmişlerdir.

Ölçeğe maddeler bazında bakıldığında "çok" ve "pek çok" düzeyinde katılımın en yüksek olduğu madde "öğretmenlerimiz bize hep doğruları söylerler" maddesi; katılımın en az olduğu madde ise, "öğretmenlerimiz hata yaptığında bizden özür dilerler" maddesi olmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden; sınıf düzeyi değişkenine göre, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden, öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemelerini algılama düzeyleri anlamlı derecede daha yüksektir.

Bu bağlamda şu öneriler getirilebilir:

1- Tüm öğrencilere eşit davranacak bir düzeye getirilebilmesi için, öğretmenlere ek eğitim verilmelidir.

2-Öğretmenler, öğrencilerin isteklerimizi bastırma yerine onları anlamaya çalışmalı ve kibar davranmalıdırlar.

3-Öğretmenler, hata yaptıklarında öğrencilerden özür dilemelidirler.

4-Öğrenciler, öğretmenlerin sahip oldukları yetki ve sorumlulukların neler olduğu konusunda bilinçlendirilmelidirler.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. P. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetmelik ve örgütsel etik*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: PEGEM, Yayın No: 4.
- Bülbül, R. (2001). *İletişim ve etik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 203-222.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (3), 365-385.
- Dayanç, T. (2007). *Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümü için biçimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F.D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1-2), 83-99.
- Güven, S. ve Akdağ, M. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin öğrenci algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (29), 69-80.
- Hançerlioğlu, O. (1975). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuçuradi, İ. (1988). *Uludağ konuşmaları: özgürlük, ahlak, kültür kavramları*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, Türk Felsefe Dizisi :1.
- MEB. (2006). *Meslek etiği*. Ankara: MEGEP (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi)
- Mocan, M.R. (2002). Etik ve meslek etikleri, *YDK Yüksek Denetim Dergisi*, 1(1), <http://www.ydk.gov.tr/dergi/dergi1.htm#> (05.09.2006) adresinden alınmıştır.
- Obuz, Ü. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.

- Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin algularıyla değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, S. (2010). The opinions of preschool teachers about ethical principles. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 393-418.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*, (Çeviren: Veysel Atayman, Sezer Gönül), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönlüten faktörlere ilişkin algulamaları, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Polat, E. (1999). *Orta kademe yöneticilerin çalışma ve yaşam değerlerinin etik açıdan incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Selimoğlu-Kardeş, S. (1997). Muhasebe meslek ahlakı (etik) yaklaşımı", *III. Türkiye Muhasebe Denetim Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss.146-159). İSMMMO Yayınları.
- Tepe, H. (2000). *Etik ve meslek etikleri*. H. Tepe (Ed.). Bir felsefe disiplini olarak etik ve etikler. (ss. 3-7). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Tevrüz, S. (2007). *İş hayatında etik*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Torlak, Ö. (2001). *Pazarlama ahlakı: sosyal sorumluluklar ekseninde pazarlama kararları ve tüketici davranışları analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.S.
- Turgut, N. (2010). *Devlet ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meslekî etik sorununa karşı meslek örgütlerinin yaklaşımı (Nitel Bir Çalışma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2008). Sözlükler. <http://tdkterim.gov.tr/?kelime=etik&kategori=terim&hng=md> adresinden 04. Mart 2011 tarihinde alınmıştır.
- Uğurlu, C. T. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 367- 378.
- Yaman, E., Cetinkaya Mermer, E. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Yaşaroğlu, F. (2007). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. D. Ekiz ve H. Durukan (Ed.). Eğitim bilimine giriş. (ss. 251-281). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Zheng, L. and Hui, S. (2005). Survey of professional ethics of teachers in institutions of higher education. *Chinese Education and Society*, 38 (5), 88-99

**OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR AKSİYON
ARAŞTIRMASI**

Durmuş EKİZ *
Tolga ERDOĞAN **
Fatma Gül UZUNER ***

ÖZET

Bu araştırmada, okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma alanındaki eksiklerinin belirlenip ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Öğrencinin okuma alanındaki eksiklerini ortadan kaldırmak amacıyla alan yazında var olan “Kelime Tekrar Tekniği” ile “ Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” kullanılarak bunların okuma güçlüğüne olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma, “Nitel Araştırma Yaklaşımı” çerçevesinde “Aksiyon Araştırma Yöntemi” kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama araçlarını “günlük ve gözlemler” oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bir öğrenci oluşturmaktadır ve örnekleme çeşidi “Kritik Durum Örnekleme”dir. Bu araştırma, 30 günlük bir çalışma sürecini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, “Kelime Tekrar Tekniği” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi”nin bir öğrencinin okuma güçlüğüne yenmesinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmenlere okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerini ortadan kaldırmak amacıyla ne yapmaları gerektiği konusunda ışık tutabilecektir.

Anahtar sözcükler: Okuma Güçlüğü, Kelime Tekrar Tekniği, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi, Aksiyon Araştırması.

**AN ACTION RESEARCH ON A STUDENT WITH READING
DIFFICULTY TO IMPROVE HIS READING SKILLS**

ABSTRACT

This study aimed to identify and eliminate the reading difficulties of a student. To help the student overcome the reading difficulties, “Word Drill Technique” and “Listening Passage Preview Strategy” from the literature were

* Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, durmusekiz@yahoo.com

** Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, tolgaerdogan.edu@gmail.com

*** Sınıf Öğretmeni, Merkez Küçükyusuf İlköğretim Okulu, Kars İli, fg61@hotmail.com

chosen, and thus their effects were investigated. In the study, the action research method was used which is widely known in the qualitative research approach. Diaries and observations were chosen as data collection tools. The sample of this study is a single student, and thus the sampling is a critical case. The study comprised a period of 30 days. At the end of the study, it was concluded that the “Word Drill Technique” and “Listening Passage Preview Strategy” were effective in eliminating the reading difficulties of a student. The study will probably shed light to teachers on what they can do to help eliminate the reading difficulties of students.

Keywords: Reading Difficulty, Word Drill Technique, Listening Passage Preview Strategy, Action Research.

1. GİRİŞ

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Yanğın, 2002, s. 91). Akyol (2011, s. 1) okumayı ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma işlemi sırasında sözcüklerin tanınması ve zihinde algılanması gerekir. Başka bir deyişle bu süreç harflerin, kelimelerin tanınmasının ardından yazının zihinde yorumlanmasını, geçmiş bilgilerle bağlantı kurulmasını ve bir anlam çıkarılmasını gerekli kılar. Bu karmaşık etkinlikte zihinsel ve algısal beceriler önemli rol oynar.

Okuma, birçok dilsel ve bilişsel becerinin gelişimine katkıda bulunan önemli bir beceridir (Sylva ve Hurry, 1996). Yazılı metinden anlam çıkarma amacıyla okuyucu tarafından gerçekleştirilmesi ve düzenlenmesi gereken karmaşık bir çabadır. Okuyucu, hızlı ve doğru bir şekilde kelimeleri tanımalı ve okuduğu metinden çıkarım yapmalıdır (Denton ve Al Otaiba, 2011). Okuma genellikle öğrenilen ve pratik yapılabilen bir beceri gibi düşünülür. Bununla birlikte okuyucunun hayalini çeşitli yollarla ele geçirme ve sonunda yaratıcı düşünme ile ifade etmeyi sağlayan yaratıcı bir sanat olarak da nitelendirilebilir.

Okuma, kelime tanımayı, kelimenin şifresini çözmeyi, sözcük dağarcığı, metnin ana fikrini bulma ve özetleme gibi bazı temel becerileri edinmeyi gerektirir (Small ve Arnone, 2011). Bununla birlikte tahminde bulunma, bir hikâyeyi özetleme, eleştirel düşünme ve çıkarım yapma okumada kullanılacak diğer bilişsel stratejilerdendir (Rupley, Blair ve Nichols, 2009). Okuma sürecinde dikkat, görsel ve işitsel ayırım da önemli rol oynamaktadır (Akyol, 2011). Bu zihinsel mekanizmaların birinde ya da birkaçında meydana gelen bozulmalar okuma becerisinin yeterli düzeyde kazanılmasını engellemektedir. Zihinsel becerileri normal olan pek çok öğrenci de okuma becerisini kazanmada güçlük yaşayabilmektedir (Akyol ve Yıldız, 2010).

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

Öğrencilere okuma becerisinin istenilen nitelikte kazandırılmasında ilköğretim birinci sınıfta verilen okuma-yazma eğitimi önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler bu süreçte edindikleri okuma becerilerini tüm yaşamları boyunca kullanırlar. Okuma-yazma eğitiminin amaçlarına uygun olarak verilememesi öğrencilerin okuma becerisini kazanmalarını ve geliştirmelerini engeller. İlköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20'si okuma-yazma becerilerini ilerletmede güçlük yaşarlar. Ülkemizde de ilköğretim düzeyindeki birçok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı bilinmektedir (Yılmaz, 2008).

Okuma becerisi gelişmemiş birey okuma sırasında çok sayıda okuma hatası yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır. Çünkü birey okuma sırasında dikkatini anlamadan ziyade seslendirmeye yoğunlaşmaktadır. Bu durum okuma becerisi gelişmemiş bireylerin ortak özelliğidir. Çünkü okuma güçlüğüne sahip bireyler kelime tanıma problemi yaşamamaktadırlar (Yılmaz, 2008). Okunan metinden çıkarım yapmak için hızlı ve doğru bir şekilde kelime tanımak önemlidir (Denton ve Al Otaiba, 2011). Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı belirlemesine fırsat tanımaktadır. Eğer kelime tanıma yanlış ve yetersiz ise cümleler, paragraflar ve dolayısıyla metin anlaşılmemektedir (Akyol, 2011). Bununla birlikte kelimeleri yeterince tanıyamayan çocuğun okumasında kötü ve yanlış telaffuz, duraklama, geri dönme, tekrarlama, kelimeyi başka bir kelime olarak okuma ve atlama gibi okuma hataları görülür (Öz, 2001). Akyol'a (2011, s. 233-234) göre ise okuma sürecinde yapılan yanlışlar ve nedenleri şunlardır:

- *Atlayıp geçmeler ve eklemeler*: Genel olarak eklemeler daha az sayıda olmaktadır ve anlamı pek fazla bozmamaktadır. Eğer eklemeler çok fazla değil ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur. Atlayıp geçmeler kelimenin tamamında, hecelerde ve harflerde olabilir. Hece ve harf bırakmalar daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleşir. Söz konusu yanlışlar hızlı okumak, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma yetersizliğinden kaynaklanabilir.

- *Ters çevirmeler*: Çocuklar arasında özellikle birinci sınıf- en çok görülen hatalardan birisidir. Harfler çevrilebilir. Örneğin "d" yerine "b" gibi. Kelimeler çevrilebilir. "Ev" yerine "ve" gibi. Bu yanlışlıklar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan sonra kısa zamanda giderilebilir. Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir.

- *Tekrarlar*: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Ancak bu kötü bir alışkanlık da olabilir. Çocuk kendi sınıfının düzeyinde bir materyali çok tekrar yaprak okuyorsa hemen daha alt düzeye ait bir materyal verilmelidir. Eğer tekrarlamalar azalmışsa problem kelime tanımayla ilgilidir. Tekrarlar azalmamışsa problem karmaşıktır. Bu alışkanlığı gidermek için okurken kelimelere işaret ettirilerek okutturulabilir. Ayrıca koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler harf ve ses arasındaki ilişkiyi hatırlamada ve okuduğunu anlamada bazı sorunlar yaşarlar (Mahapatra, Das, Stack-

Cutler ve Parrila, 2010; Sze, 2010). Okuma sürecinin en önemli amacı olan okuduğunu anlama kelime tanıma, sözcük dağarcığı, çıkarım yapabilme yeteneği, anlama, akıcılık, fonemik farkındalık, metin yapısı ile bilgi, deneyim, özetleme becerisi gibi birçok faktörden de etkilenmektedir (Dymock ve Nicholson, 2010; Hulme ve Snowling, 2011; Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010; Rupley, Blair ve Nichols, 2009; Sylva ve Hurry, 1996). Bu durum okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin okuma eğitimi için ihtiyaçlarının birbirinden farklı olduğu anlamına gelir (Denton ve Al Otaiba, 2011).

Yıllardır öğretmenler ve okuma alanındaki uzman kişiler, öğrencilerin mümkün olabilecek en hızlı şekilde sessiz okumaya geçmeleri ile ilgilendiler (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Ancak bu okuma için yeterli değildir. İyi bir okuma akıcı olmalıdır. Chrisman (2005)'e göre akıcılık, okuma sürecini doğru, hızlı ve anlayarak okuma gibi birçok açıdan etkilediği için önemlidir. Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Akıcı okuma, metni vurgu ve tonlamalara uygun doğru, hızlı bir şekilde ve anlama ünitelerine dikkat ederek okuma becerisidir (Ancı, 2008; Akyol, 2011; Kuhn ve Stahl, 2004). Akıcılık üzerine yapılan incelemeler ile etkili okuma öğretiminde akıcılığın önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Okumada akıcılık, okuma ve okumayı öğrenmede anahtar bir unsur olarak tanımlanır. Okumada güçlük çeken öğrenciler akıcı okumada sorun yaşarlar. Öğrencilere akıcı okumada model olmak, tekrarlı okuma çalışmaları yaptırmak ve bu çalışmalar sırasında öğrenciye rehberlik yapmak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009).

Okumada güçlkle karşılaşan öğrencilerin morali bozular, cesareti kırılır. Bu durum onların öz saygılarını etkiler ve diğer öğrenme görevlerine olumsuz, pasif ve etkisiz bir şekilde yaklaşmalarına neden olur (Sylva ve Hurry, 1996). Okuma performansı için motivasyon çok önemlidir. Motive olan okuyucular günlük yaşamlarında okumaya daha fazla zaman ayırırlar ve daha fazla okurlar. Bununla birlikte okumalarıyla daha derinlemesine meşgul olmaları ve daha iyi okuma performansı için etkili stratejiler kullanmaları muhtemeldir (Park, 2011). Okuma güçlüğü çeken öğrenciler ise motivasyon eksikliği yaşarlar. Öğrencilerin okudukları metinler sıkıcaysa motive olmaları beklenemez. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencileri motive etmeleri oldukça önemlidir. Margolis ve McCabe (2006), okuma güçlüğü çeken öğrencileri motive etmek için öğrencilere başarılı olabilecekleri görevler vererek özyeterliliklerini geliştirmeyi, sözcük dağarcıklarını yükselterek başarı beklentilerini yükseltmeyi, öğrencilerin ilgilerini dikkate almayı, doğru stratejileri kullanarak öğrencilere pekiştirici vermeyi önerir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yardıma, daha fazla eğitime, örnek derslere ve bir rehber ihtiyacı vardır. Bu faktörlerin hepsi öğrencilerin kontrolü dışındadır (Margolis ve McCabe, 2006). Okuma güçlüğü çeken öğrencilere kendi ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanan bir eğitim ile başarılı bir şekilde okuma öğretilbilir (Mokhtari, Hutchison ve Edwards, 2010). Ayrıca okuma güçlüğü çeken

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

öğrenci ile öğretmen arasında etkili duyuşsal bir ilişki kurulmalıdır (Hamre & Pianta, 2005). Bu süreçte öğretmenin, öğrencilerin başarılı olabilecekleri metinlerle karşılaşmalarının sağlaması ve onlara model olması önemlidir (Rupley, Blair ve Nichols, 2009). Jenkins (2009) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere öğretmenlerin mutlaka yardım etmesi gerektiğini ve bu noktada öğrencilerin seslerinin dinlenmesinin önemini vurgular. Bunun için öğrencilerle yaşadıkları zorlukların konuşulmasını, kendilerini güçsüz hissettikleri noktaların tartışılmasını, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik kitapların seçilmesini ve onların kendi kitaplarını seçmelerine imkân tanınması önerir.

Genellikle okuma güçlüğü çeken birçok öğrenci daha yoğun, etkili bir eğitim ve öğretmen desteği ile ilerleme göstermiştir. Bu ilerleme, öğrencinin seviyesi ve karşılaştığı okuma güçlüğünün büyüklüğü gibi birçok faktörden etkilenebilir (Vaughn, Denton ve Fletcher, 2010). Bu noktada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma ihtiyaçlarına uygun yöntem, teknik ve stratejiler seçilmelidir. Öğrencilerin okuma güçlüğünü ortadan kaldırmaya yönelik birçok strateji geliştirilmiştir (Yüksel, 2010). Bunlardan bazıları şu şekildedir:

a) *Tekrarlı Okuma*: Öğrencilerin okuma güçlüklerini ortadan kaldırmak için kullanılabilecek tekniklerden biri tekrarlı okumadır (Therrien, 2004; Therrien ve Kubina, 2006). Tekrarlı okumada öğrenciler metni öğretmen ya da daha iyi okuyan bir öğrenci ile birlikte okur, daha sonra öğrenci metni akıcı okuyana kadar kendi başına okumaya devam eder (Wright, 2001; Karasu, 2007). Tekrarlı okuma öğrencilerin akıcı okumalarının gelişimine katkı sağlar (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Ayrıca bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi arttırmaktadır (Akyol, 2010). Therrien ve Kubina (2006)'e göre tekrarlı okuma sonrasında öğrencilere doğru dönütler verilmelidir. Kelime hataları ve okuma hızı üzerine öğrencilerle konuşulmalıdır. Bu performanslarına ilişkin yapılan dönütler öğrencileri motive eder ve gelişimlerini görmelerine yardımcı olur.

b) *Eşli Okuma*: Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öz saygılarının ve motivasyonlarının gelişimini destekleyen bir diğer teknik de eşli okumadır (Macdonald, 2010). Eşli okumada çevresinden bir kişi çocuğun okuma alıştırmaları yapmalarına yardımcı olur. Öncelikle bir metin seçilir, daha sonra metin birlikte okunur. Çocuk, belli bir seviyeye ulaştığında metni tek başına okumak istediğini işaret eder. Çocuk bir kelimedede zorlanana kadar metni tek başına okumaya devam eder. Bu sırada kişi kelimeyi doğru bir şekilde söyler ve birlikte okumaya başlarlar (Donovan ve Ellis, 2005; Wright, 2001). Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı olacak okuyucu birlikte sesli olarak okurlar. Okuma sürecinde eğer çocuk bazı noktalarda kendi başına okumak isterse müsaade edilmelidir (Akyol, 2010).

c) *Yankılı (eko) Okuma*: Yankılı okuma, öğretmen veya iyi okuyan biri tarafından okunan kelime, cümle veya kısa paragrafların öğrenciler tarafından tekrar edilmesidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Güneş, 2007; MEB, 2010). Bu stratejide öğrenci, öğretmen veya iyi okuyan birinin okuduğu bölümü hemen arkasından tekrar eder (Yüksel, 2010).

d) *Ahenkli okuma*: Bu stratejide, öğretmen ve öğrenci aynı anda okur ve bazen öğretmen, bir cümleyi belirli bir yere kadar okuyup sonraki kelimenin öğrenci tarafından okunması için bekler (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Yüksel, 2010).

e) *3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yöneltilme, Övme) metodu*: 3P metodu, öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle bire bir yapılan işlemsel bir süreci kapsar (Dağ, 2010). Yöntem iki temel öğeye dayanmaktadır. Bunlardan ilki uygun okuma materyalinin sağlanmasıdır. İkincisi ise, öğreticinin okuma sürecinde duraksama, yöneltilme ve övme şeklinde verdiği dönüttür. Duraksama aşamasında bağlama uygun kelimeyi bulması ve kendi hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Öğrenci beş saniye içerisinde hatasını düzeltmezse öğretici bir sonraki aşama olan yöneltilme aşamasına geçilir. Bu aşama öğrenciye doğru cevapla ilgili ipuçlarının verildiği böylece öğrencinin kendi hatasını düzeltmesine imkân tanındığı aşamadır. Son aşama ise öğrencinin uygun okuma davranışının sözel bir şekilde övgü ile desteklenmesini içerir (Dağ, 2010; Burns, 2006).

Bu çalışmada S.U.'nun okuma güçlüğüne ortadan kaldırmak amacıyla Kelime Tekrar Tekniği (Word Drill Technique) ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi" (Listening Passage Preview Strategy) kullanılmıştır.

Kelime Tekrar Tekniği (Word Drill Technique), okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin okumalarını düzeltmede yararlanılan tekniklerden biridir. Öğrencinin metni okurken yanlış okuduğu kelimelerin tekrar edilerek okunması şeklinde yapılan alıştırmaları kapsar. Teknik, öğrencilerin okuma sürecindeki sözcük bilgisinin inşasında oldukça etkilidir (Yılmaz, 2008; Wright, 2001). Bu teknikte öğretmen, öğrenciye bir metni okutur, okuma sonrasında öğrencinin yanlış okuduğu bütün kelimeleri kartlara yazar. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri tek tek kartlara yazılmış olarak öğrenciye sunar. Eğer öğrencinin okuma sürecinde yanlış okuduğu kelime sayısı yirmiden fazlaysa öğretmen çalışmada bu kelimelerden ilk yirmisini öğrenciye sunar ve bu kelimelerle çalışma yapar. Öğretmen kelimeyi okur, öğrenci ise kelimeyi tekrar eder. Doğru olarak okunan her bir kelime masadan kaldırılır. Yanlış okunan kelimeler ise tekrar okutulmak üzere sıranın altına konur. Öğrenci kendisine sunulan kelimeleri doğru bir şekilde okuyuncaya kadar öğretmen işlemleri tekrar eder (Rosenberg, 1986: Akt.; Yılmaz, 2008; Wright, 2001). Kelime tekrar tekniği dört aşamada uygulanır (Yılmaz, 2008; Jenkins ve Larson, 1979):

1. Okuma çalışması bittikten sonra öğretmen okuma sırasında yanlış okunan tüm kelimeleri 5 cm x 7,5 cm boyutundaki index kartlara yazar.

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

2. Kartlardaki kelimeler öğrenciye okutulur. Öğrenci kelimeyi doğru okursa kart masadan kaldırılır. Kelime 5 saniye içinde öğrenci tarafından doğru olarak okunabilirse doğru okunmuş kabul edilir. Bu zaman içerisinde okunamayan kelimeler doğru okunmuş kabul edilmez.

3. Öğrenci kelimeyi yanlış okuduğu zaman öğretmen, o kelimeyi doğru telaffuz eder, sonra o kelimeyi öğrenciye tekrar ettirir. Daha sonra kelimeyi öğrenciye gösterir ve "Bu kelime nedir?" diye sorar. Öğrenci kelimeyi okur ve birden fazla tekrar eder. Düzeltilen her kelime tekrar sunulmak üzere kaldırılır. Yanlış okunan kelime ise sıranın altına konur.

4. Bu süreç tüm kelimeler doğru okunana kadar devam ettirilir. Kartlarda yazılı bütün kelimeler toplanır ve öğrenciye tekrar sunulur. Öğrenci ard arda gelen iki kart üzerinde hata yapmayınca kadar kelime tekrar işlemlerine devam edilir.

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy), ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumalarını geliştirmek için kullanılan diğer bir stratejidir. Bu stratejide, ilk olarak iyi veya uzman okuyucu metnin bir bölümünü sesli olarak okur. Bu sırada öğrenci sessiz bir şekilde okunan bölümü dinler. Daha sonra öğrenci aynı bölümü sesli olarak okur. Gerekliğinde öğrenci, okumasıyla ilgili düzeltici geribildirim alır (Wright, 2001; Yüksel, 2010; Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009). Bu strateji beş aşamada uygulanır (Wright, 2001; Van Bon, Boksebeld, Font Freide, ve Van den Hurk, 1991; Yüksel, 2010):

1. Dikkat dağıtıcı şeylerden arındırılmış sessiz bir yerde öğrenci ile birlikte oturulur. Seçilen okuma metnini birlikte rahatça takip edebilecek şekilde pozisyon alınır.

2. Öğrenciye, o sessiz bir şekilde takip ederken metnin bir bölümünün önce sesli olarak kendisine okunacağı, sonra aynı bölümü kendisinin sesli olarak okuyacağı söylenir.

3. Metnin bir bölümü yaklaşık 2 dakika boyunca sesli olarak okunurken öğrenci sessiz bir şekilde okunan bölümü takip eder. Eğer küçük yaşta bir öğrenciyle çalışılıyorsa öğretici parmağıyla öğrencinin takip etmesine yardım eder.

4. Okuma durdurulur ve öğrenciye okumaya başlaması, okuyamadığı kelimelerde kendisine yardım edileceği söylenir. Eğer 3-5 saniye boyunca öğrenci herhangi bir kelimeyi okuyamazsa veya yanlış okursa kelimenin doğru okunuşu söylenir ve okumaya devam etmesi sağlanır.

5. Seçilen metin veya hikâye bitinceye kadar 3. ve 4. adımlar tekrarlanır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı, alan yazında var olan okuma güçlüğüne ortadan kaldırmaya yönelik yöntemlerin uygulamada ne derece işe yaradığını görmektedir. Bu araştırmanın özel amacı ise herhangi bir özrü olmamasına rağmen

(özel eğitim öğrencisi olmayan) okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin yaşadığı sorunları en aza indirmek amacıyla kullanılan: “Kelime Tekrar Tekniği (Word Drill Technique)” (Yılmaz, 2008) ve “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy) (Yüksel, 2010) öğrencinin okuma düzeyine ne derece etki ettiğini ortaya koymaktır. Kullanılan her iki yöntem okuma güçlüğü-ğünün ortadan kaldırılması için kullanılan yöntemlerdendir. Bu araştırma sonucu elde edilen veriler birçok öğretmene, okuma güçlüğü konusunda ne yapmaları gerektiği hakkında bilgi verebilir.

Hem konu itibarıyla hem de yöntem boyutunda ilgili alan yazında bu tür çalışmaların oldukça sınırlı olması araştırmanın diğer bir önemidir. Bu bağlamda, araştırma alana katkıda bulunabilecektir.

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada iki tane sınırlılık mevcuttur:

1. Bu araştırma tek bir öğrenciyle yürütülmüştür.
2. Bu araştırma 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Yaklaşımı

Bu çalışmada bir durum derinlemesine incelenmeye çalışıldığı için “Nitel Araştırma Yaklaşımı” benimsenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmadır. Bu yaklaşımda bir konu, olay ya da birey detaylı ve süreli bir şekilde etraflıca incelenir (Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kritik durum örnekleme” yoluyla seçilen bir öğrenci oluşturmaktadır. Kritik durum örneklemeinde sıra dışı bir grup ya da kişiler çalışmaya dahil edilir. Araştırmacı, problem ile ilgili durumu derinlemesine inceler (Ekiz, 2009; Fraenkel ve Wallen, 2008).

Çalışmanın Yapıldığı Çevreye ve Öğrenciye İlişkin Bilgiler

Çalışma 2010-2011 bahar yanyılında Kars ili merkeze bağlı Küçüküysuf İlköğretim Okuluna devam eden 1-A sınıfı öğrencisi Serkan ile yürütülmüştür. Araştırmada etik olarak öğrencinin yalnızca adı kullanılmıştır. Seçilen öğrenci, okuma konusunda sorunlar yaşamakta ve tam olarak okuyamamaktadır. Aksiyon araştırması bir öğretmenin sınıfta karşılaştığı bir sorunu bilimsel bir şekilde çözmesidir.

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

Birinci sınıfta okuma ve okuduğunu anlayabilme en önemli kazanımlardandır. Bu yüzden sınıf içerisinde diğer arkadaşlarına göre daha fazla okuma güçlüğü çeken ve okumaya geç başlayan Serkan seçilmiştir. Araştırmacı olan öğretmen tarafından öğrencinin ailesine araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve onay alınmıştır. Serkan, 2004 yılında Kars ilinde doğmuştur ve annesi, babası, 3. sınıfta okuyan ağabeyi, 7.sınıfta okuyan ağabeyi ve diğer 2 kardeşiyle beraber Küçükyusufl köyünde yaşamaktadır. Annesi ev hanımı, babası çiftçidir. Ailenin ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi (anne ve baba ilkokul mezunu) oldukça düşüktür. Ailesi Serkan ile yeterince ilgilenmemektedir ve Serkan'ın kendine ait bir odası yoktur. Öğrenci derslerine yeterince ilgi göstermemektedir. Serkan'ın bu durumu ailesi tarafından da onaylanmaktadır.

2.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, araştırmacının öğretmeni olduğu sınıfta, okuma alanında güçlük yaşayan bir öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği aksiyon araştırmasıdır. Aksiyon araştırması, herhangi bir olgu, olay ya da kişiyi içinde gerçekleştiği ya da bulunduğu sosyal bir durumda sistematik olarak tanımak ve geliştirmek amacıyla sosyal bir durum içindeki kişi ya da kişiler tarafından yürütülen bilimsel bir etkinliktir (Eliott, 1991; Ekiz, 2009).

Aksiyon araştırmasının son yıllarda, gerek akademisyen araştırmacılar ve gerekse de öğretmen araştırmacılar tarafından aktif olarak kullanılan, eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir metod olduğu görülmektedir (Ekiz, 2009). Aksiyon araştırmasıyla beraber öğretmenlerin araştırmacı kimliği de ön plana çıkmış ve sınıf içerisinde aktif olarak bilimsel bir çalışmanın merkezinde yer almışlardır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Aksiyon araştırmasında ön bilgilerin sağlanması ve izlenmesinde veri toplamak için kullanılacak bir takım teknikler bulunmaktadır. Günlük tutma ve gözlem bu tekniklerin içerisinde yer almaktadır. Günlük tutma kişisel ve özel bir durumdur. Günlük tutmak süreklilik gerektirir. Düşünceler, gözlemler, yorumlar, açıklamalar, hipotezler ve reaksiyonlar gibi kişisel notları içerir. Gözlem ise araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Gözlemler de objektif olarak sadece gözlenenler kaydedilmektedir (Ekiz, 2009). Bu araştırma da veri toplama aracı olarak günlük ve gözlemlerden yararlanılmıştır.

Günlük ve Gözlemlerden Elde Edilen Bilgiler ve Çalışma Süreci

Öğrenciye bir aylık (30 gün) süreyi kapsayan bir çalışma programı hazırlanmıştır. Her çalışma yaklaşık 1-1,5 saat sürmüştür. Öncelikle öğrencinin okuma ve anlama konusunda hazırbulunuşluğunu ölçmek için öğrencinin düzeyine uygun

bir metin okutulmuştur ve öğrencinin okuma sürecinde yaptığı hatalar belirlenmiştir. Akyol (2010) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılarak hatalar analiz edilmiştir. Bu envanter, okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye amacına hizmet etmektedir. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla, kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sessiz olarak metin okunduktan sonra da sorularla anlama becerisi düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Anlama ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da envanter bilgilendiricidir. "Yanlış Analizi Envanteri" standartlaştırılmış bir test değildir (Akyol, 2010). Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir (Akyol, 2010):

a) *Serbest Düzey*: Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

b) *Öğretim Düzeyi*: Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.

c) *Endişe Düzeyi*: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlış yaptığı düzeyi ifade eder.

Bu envanter aracılığı ile öğrencinin sesli okuma hataları metin üzerinde belirlenmiş ve metinle ilgili öğrenciye sorular sorulmuştur. Yapılan hatalara göre öğrencinin kelime tanıma düzeyi belirlenmiştir. Metinle ilgili sorulara karşılık verilen cevaplara göre anlama düzeyi belirlenmiştir. Serkan ile yapılan çalışmalardan ön çalışma ile son çalışmada okutulan metinlere yönelik olarak basit ve derinlemesine anlamayı ölçmek için araştırmacı tarafından 5'er soru hazırlanmıştır. Soruların değerlendirilmesinde basit anlama sorularının tam olarak cevaplananları için "2" puan, yanı cevaplananları için "1" puan, hiç cevaplanmayanları için "0" puan verilmiştir. Derinlemesine anlama sorularının tam ve etkili bir şekilde cevaplananları için "3" puan, biraz eksikleri olup, ancak beklenen cevabın yandan fazlası verilenler için "2" puan, yanı cevaplananlar için "1" puan, hiç cevap verilmeyenler için "0" puan verilmiştir. Yüzdeliği bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünmüştür ve öğrencinin anlama düzeyi tespit edilmiştir (Akyol, 2010; Yüksel, 2010).

Öğrenci okumaya yeni geçtiğinden dolayı okuma becerisi oldukça zayıf ve birçok okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. İlk olarak öğrenciyle ilk çalışma yapılmış: yaptığı hatalar ve okuma açısından ne durumda olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin bulunduğu düzey tespit edildikten sonra basitten karmaşığa doğru giden bir stratejiyle çok kolay metinlerden zor metinlere doğru aksiyon araştırmasına yön verilmiştir. Hemen hemen her çalışmada aynı metinlerle, aynı kelimelerle çalışılmıştır. Çalışmanın ilk başında öğrencinin gelişimi çok yavaş gerçekleşmiştir. Ses ekleme, ses çıkarma, yanlış okuma, m-n sesini karıştırma, b-d sesini karıştırma, ç-c sesini karıştırma, ters çevirme, atlama, yanlış okuma, parmakla takip, çok yavaş okuma gibi birçok okuma hatası yapmıştır. Yapılan her çalışmanın ardından günlük tutulmuş ve gözlemlerde not edilmiştir.

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

Öğrencinin okumasını geliştirmek için "Kelime Tekrar Tekniği" (Yılmaz, 2008) ve "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi"nden (Yüksel,2010) yararlanılmıştır. Her metinle yapılan çalışmada önce öğrenciyle "Eşli Okuma" yapılarak metin bir kez okutulmuştur. Ardından, çalışmanın başında, öğrenciye zaman tutularak yapılan yanlışlar ve okuma süresi not edilmiştir. Daha sonra öğrenciyle duruma göre "Yankılı Okuma", "Eşli Okuma" veya "Tekrarlayıcı Okuma" (Karasu, 2007) yapılmıştır. "Kelime tekrar Tekniği" ile hata yapılan her kelime üzerinde çalışılmıştır. Hata yapılan kelimeler kartlara yazılmış ve öğrenciyle bu kelimelere çalışılmıştır (Yılmaz,2008). "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi" ile örnek okuma yapılmış ve öğrencinin takip etmesi istenmiştir (Yüksel,2010). Daha sonra öğrenciye okuma yaptırılmış ve hata yapılan yerde öğrenciye yardım edilmiştir. Her paragraf için bu çalışma tekrarlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrenciye tekrar süre tutulmuş, okuma süresi ve yaptığı okuma yanlışları not alınmıştır. Böylece her çalışmanın nesnel olarak verimliliği ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılan her çalışmanın sonucu olarak ortaya olumlu bir fark çıkmıştır. Yapılan çalışmalar, imkân ve şartlardan dolayı, okulda öğretmenler odasında yürütülmüştür.

2.5. Yapılan İşlem

Araştırmada Tablo 1'de verilen metinler kullanılmıştır. Kullanılan metinleri, MEB İlköğretim Türkçe 1. sınıf kitabından ve 1.sınıf düzeyine göre olan MEB tavsiyeli hikâye kitaplarından alınan kısa metinler oluşturmaktadır. Ayrıca özel bir yayınevini Nasrettin Hoca kitabı da araştırmada kullanılmıştır. Araştırma süreci bu metinler kapsamında şekillenmiştir. Öğrencinin birçok hatasını azalttığı görülmüştür. Tablo 1 incelendiğinde öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı gittikçe artmıştır. Bununla beraber yaptığı okuma hataları da ciddi bir şekilde azalmıştır. Öğrenci özellikle çalışmanın sonlarına doğru daha akıcı ve doğru okumaya başlamıştır. Bu tablo oluşturulurken Dedeoğlu, Ulusoy, Ügüten, ve Yolaçan (2010) ve Yüksel (2010)'un çalışmalarından faydalanılarak, araştırmacı tarafından sentez bir tablo oluşturulmuştur.

Serkan ile yapılan 1-1.5 saatlik çalışmaları şu şekilde özetlenebilir:

1. Okunacak metin öğrenciyle beraber bir kere okunmuştur.
2. Her çalışmanın başında öğrenciye metin okutulmuştur. Okuma süresi ve okuma yanlışları not alınmıştır.
3. Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ile metin paragraf paragraf okunmuştur ve öğrenci sessizce takip etmiştir (Yüksel, 2010).
4. Öğrencinin durumuna göre eşli okuma, yankılayıcı okuma veya tekrarlayıcı okuma yapılmıştır (Karasu, 2007).
5. Öğrenci metni okumuştur ve yapılan yanlışlarda gerekli yardım sunulmuştur.
6. Kelime tekrar tekniği ile öğrencinin yanlış yaptığı kelimeler kartlara yazılmış ve bu kelimeler üzerinde çalışılmıştır (Yılmaz,2008). Her kelime doğru okunana kadar kelimelerle çalışılmıştır.

7. Her çalışmanın sonunda çalışılan metin öğrenciye okutulmuştur: okuma süresi ve okuma yanlışları not alınmıştır.

Tablo 1. <i>Öğrencinin Gelişim Çizelgesi</i>							
METİNLER	Kelime sayısı	Metnin düzeyi	İlk okuma süresi	Son okuma süresi	İlk okumda yapılan hata sayısı	Son okumada yapılan hata sayısı	Son okumaya göre dakikada okunan kelime sayısı
Küçük Arı	40	Çok kolay	5dk.57 sn.	2dk.40sn.	13	7	15
Karınca	45	Çok kolay	6dk 20sn.	3dk.51sn.	17	7	11
Doktor	65	Kolay	5dk.10sn.	3dk	13	5	21
Bahçemizdeki Kedi	70	Kolay	7dk.15sn.	4dk05sn	15	8	17
Şirinler	105	Orta	8dk.10sn.	6dk.10sn	19	10	17
Hırsız	103	Orta	7dk30 sn	6dk10sn	14	7	16
Güvercin ile Karınca	122	Zor	8dk 40 sn	6dk 05 sn	12	7	20
İpek Giyen Maymun	104	Orta	4dk 30sn	3dk 48	11	6	27
Kıyamet Kopacaksa	63	Kolay	2dk 37 sn.	1dk 54sn	6	3	33
Papazın Sakalı	118	Orta	5dk 10sn	3dk 53 sn.	7	4	30
Sesimin Gittiği Yer	40	Çok kolay	1.20dk	55 sn.	4	2	40
Yalancı Şahitler Hocanın Eşeği	93	Orta	3dk.51 sn.	2dk 45sn.	8	5	33
Kırmızı Şapkalı Ayıcık	130	Zor	4dk 48sn.	3dk.37sn	9	4	35

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

Vak Vak Vaki	141	Zor	5dk.27 sn.	4dk.07sn	11	5	35
Biz Bir Aileyiz	87	Orta	2dk.41sn.	1dk.42sn.	6	3	51
Küçük Bulut	100	Orta	2dk.35sn.	2dk.10sn.	5	3	50
Minik Ördek	152	Zor	4dk.28sn.	3dk.27sn.	10	5	44
Halep Or-daysa Arşın Burada	70	Orta	2dk.03sn.	1dk.32sn.	5	2	45
Ev Secdeye Giderse	90	Orta	2dk.37sn.	2dk.04sn	7	3	45
Hırsızın Suçu Hiç Yok mu?	100	Orta	2dk.30 sn.	2dk.	5	2	50
Kazan doğurdu	120	Zor	3dk.10sn.	2dk.35sn.	8	3	46
O daha kirli	90	Orta	2dk.38sn.	1dk.52sn.	6	2	45
Bizim Tekir	160	Zor	4dk.28sn.	3dk.30sn.	9	3	45
Küçük İzciler	55	Kolay	1dk.30sn.	1dk.10sn.	4	1	47
Ninem'in Doğum Günü	155	Zor	4dk.14sn.	3dk.17sn.			47
Bizim Aile	139	Zor	4dk.	3dk.19sn.	8	4	41
Demet'in Bahçesi	92	Orta	2dk13sn.	1dk.45sn.	5	2	52
Tan Dışçide	60	Kolay	1dk.53sn.	1dk.25sn.	4	1	42
Guguklu Saat	88	Orta	2dk.03sn.	1dk.30sn.	5	3	58
Atatürk'ün Çocuk Sevgisi	91	Orta	2dk.10sn	1dk38sn.	6	3	60

3. BULGULAR ve YORUM

3.1. Ön Çalışma

Öğrencinin çalışmalara başlamadan önce durumunu ortaya koymak amacıyla MEB ilköğretim 1.sınıf ders kitabında yer alan “Küçük Resimler “ adlı metin okunurken yapılan hatalar belirlenmiştir. Bu ön çalışmadan elde edilen verilere göre aksiyon araştırmasına yön verilmiştir. Tablo 2'nin oluşturulmasında ve yorumlanmasında Yüksel (2010)'un çalışmalarından faydalanılmıştır.

Tablo 2. <i>Seviye Ölçme Amacıyla Uygulanan Ön Çalışma</i>	
Metnin Adı	Küçük Resimler
Metnin Sınıf Düzeyi	1.Sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	130
Okuma Süresi	20 dakika
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	45
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	7
Kelime Tanıma Düzeyi	Endişe Düzeyi
Anlama Düzeyi	Endişe Düzeyi

Tablo 2’de görüldüğü gibi Serkan 130 kelimedenden oluşan 1.sınıf düzeyindeki “Küçük Resimler” başlıklı metni 20 dakikada okumuştur. Serkan toplam 45 okuma hatası yapmıştır. Kelime tanıma düzeyini belirlemede öğrencinin sesli okuduğu metinde yapılan yanlış sayıları toplanmış ve elde edilen sayının metinde geçen toplam kelime sayısına ters oranı Clay’in (Clay,1992; Akt. Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010) sağlamış olduğu Tablo 3 kullanılarak yüzde olarak ifade edilmiştir. Bulunan yüzdelik rakam için % 95–100 arası öğrencinin serbest okuma, %90–94 arası öğretim ve %50–89 arası endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

Bu değerler dikkate alındığında 130/45 oranı yaklaşık olarak %50 yani endişe düzeyine denk gelmektedir. Serkan’ın kelime tanıma düzeyi ilgili tabloda “Endişe Düzeyi” olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak Serkan’ın bir dakikadaki okuma hızı oldukça düşüktür. Güneş’e (2000) göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yılsonunda dakikada 60 kelime okumaları öngörülmektedir. Serkan okuduğunu anlamaya yönelik yöneltilen 4’ü basit 1 tanesi zor olan anlama sorularından toplam 2 puan almıştır. Bu durumda 2 puanı alınması gereken puana toplam puana (11puan) oranladığımızda Serkan’ın anlama düzeyinin de endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu rakam %90 ve üzerinde ise serbest okuma, %75–89 arasında

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

ise öğretim ve %74 ve altı ise endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir. 2/11 oranı %18' e denk geldiği için Serkan'ın anlama düzeyi de "Endişe Düzeyinde" çıkmıştır (Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010). Ön çalışma sonucun da Serkan'ın okuma düzeyi "Endişe Düzeyi" çıkmıştır.

Tablo 3. <i>Kelime Düzeyi Belirleme Tablosu</i>		
Yanlış Oranı	Yüzdeler Dilim	Kelime Tanıma Düzeyi
1:200	99.5	Serbest
1:100	99	
1:50	98	
1:35	97	
1:25	96	
1:20	95	
1:17	94	Öğretim
1:14	93	
1:12.5	92	
1:11.75	91	
1:10	90	
1:9	89	Endişe
1:8	87.5	
1:7	85.5	
1:6	83	
1:5	80	
1:4	75	
1:3	66	
1:2	50	

Sesli okuma hatalarını belirlemek için Dedeoğlu ve Diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır. Bu çalışmalar ışığında Tablo 4 oluşturulmuştur. Öğrencinin okuma sırasında yaptığı hatalar ve sayıları Tablo 4'te sunulmuştur. Bu tabloya göre öğrencinin en fazla yaptığı hata yanlış okuma olmuştur.

Ön çalışmada Serkan'ın yaptığı toplam hata sayısı 43'tür.

Tablo 4. <i>Öğrencinin Okuma Sırasında Yaptığı Hatalar ve Sayıları</i>	
Yanlış Türleri	Yanlışların Yapılma Sayısı
1. Atlayıp geçmeler	4
2. Eklemeler	5
3. Öğretmen tarafından verilen kelimeler	6
4. Tekrarlar	3
5. Kendi kendine düzeltme	2
6. Yanlış okuma	10
7. Ters çevirmeler	7
8. Parmakla takip	3
9. Kafa hareketleri	3
Toplam	43

3.2. Son Çalışma

Araştırma sırasında yararlanılan strateji ve tekniklerin Serkan'ın okuma düzeyine etki edip etmediğini belirlemek amacıyla çalışmanın sonunda Serkan'a 1. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen "Yıldız Kayması" başlıklı metin okutulmuştur. Okutulan ve değerlendirilen metinden elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'in oluşturulmasında ve yorumlanmasında Yüksel (2010) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır.

Tablo 5. <i>Çalışmanın Verimini Değerlendirmek için Uygulanan Son Çalışma</i>	
Metnin Adı	Yıldız Kayması
Metnin Sınıf Düzeyi	1.Sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	174
Okuma Süresi	4dk.
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	15
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	44
Kelime Tanıma Düzeyi	Öğretim Düzeyi
Anlama Düzeyi	Öğretim Düzeyi

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

Tablo 5'te görüldüğü gibi Serkan 174 kelimedenden oluşan 1.sınıf düzeyindeki "Yıldız Kayması" başlıklı metni 4 dakikada okumuştur. Serkan toplam 15 okuma hatası yapmıştır. Kelime tanıma düzeyini belirlemede öğrencinin sesli okuduğu metinde yapılan yanlış sayıları toplanmış ve elde edilen sayının metinde geçen toplam kelime sayısına ters oranı Clay'in (Clay, 1992:39; Akt. Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010) sağlamış olduğu (Tablo 3) kullanılarak yüzde olarak ifade edilmiştir. Bulunan yüzdelik rakam için % 95-100 arası öğrencinin serbest okuma, %90-94 arası öğretim ve %50-89 arası endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

Bu değerler dikkate alındığında 174/15 oranı %91'e yani öğretim düzeyine denk gelmektedir. Serkan'ın kelime tanıma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Buna ek olarak Serkan'ın bir dakikadaki okuma hızı da 7 kelimedenden 44 kelimeye yükselmiştir Okuduğunu anlamaya yönelik 3'ü basit anlama, 2'si derinlemesine anlama sorularından oluşan 5 soruya verdiği cevaplardan 11 puan alan Serkan'ın, aldığı puanının alınması gereken puana oranlandığında okuduğunu anlama düzeyi %84 olarak bulunmuştur. Bu rakam %90 ve üzerinde ise serbest okuma, %75-89 arasında ise öğretim ve %74 ve altı ise endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir (Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010). Serkan'ın okuduğunu anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Serkan'ın son çalışmada yaptığı hatalar ve sayıları, Dedeoğlu ve Diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmalardan da yararlanarak, Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. <i>Son Çalışmada Yapılan Okuma Hataları ve Sayısı</i>	
Yanlış Türleri	Yanlışların Yapılma Sayısı
1.Atlayıp geçmeler	2
2.Eklemeler	1
3.Öğretmen tarafından verilen kelimeler	2
4.Tekrarlar	2
5.Kendi kendine düzeltme	3
6.Yanlış okuma	4
7.Ters çevirmeler	1
8.Parmakla takip	0
9.Kafa hareketleri	0
Toplam	15

Son çalışmada öğrencinin yaptığı hataların sayısı da azalmıştır ve toplamda 15 hata yapmıştır. Hatta kafa hareketleri ve parmakla takip sıfırlanmıştır. Bunun yanında en fazla yaptığı "Yanlış Okuma" hatası 10'dan 4'e gerilemiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular, “Kelime Tekrar Tekniği (Word Drill Technique) ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)” okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerisini geliştirmede etkili olduğunu açıkça göstermektedir. Serkan’ın okuma ve anlama düzeyi; ön çalışmada “Endişe Düzeyinde” iken, 30 günlük çalışmanın sonunda yapılan son çalışmada okuma düzeyi “Öğretim Düzeyine” kadar yükselmiştir. Ayrıca ön çalışmada dakikada 7 kelime okumuş, son çalışmada ise 44 kelime okumuştur. Dakikada 37 kelimenin artması oldukça iyi bir sıçrama olmuştur. Okuma sırasında yaptığı hata sayısı ön çalışmada 43 iken son çalışmada 15’e gerilemiştir: Bütün bu değer Serkan’ın okuma hızına da olumlu etki etmiştir. Kullanılan yöntemler okuma güçlüğü çeken Serkan’ın okuma seviyesini yükseltmiş ve okuma alanında yaşadığı problemleri iyi bir oranda azaltmıştır.

Çalışma için seçilen öğrenci hemen hemen bütün okuma hatalarını yapan bir öğrenciydi. Öğrencinin önce kelime tanıma ve anlama seviyesi ön çalışma sonucunda “Endişe Düzeyi” çıkmıştır. Bundan sonra çok basit metinlerden daha zor metinlere doğru çalışılmaya başlanmıştır. İlk başlardaki Serkan çok yavaş ilerlemiş ancak daha sonra hızlanmaya başlamıştır. Mesela her çalışmadan sonra öğrencinin performansı gittikçe artmıştır. Yapılan her çalışma belli bir sistemle kaydedildiğinden, öğrencinin zaman içindeki gelişimi Tablo 1’de görülebilmektedir. Sınıf içinde de öğrencinin gelişimi derslerine yansımıştır. Örneğin; aksiyon çalışmasına başladıktan sonra sınıf içinde yapılan dikte çalışmalarında, daha önceden yazmakta zorlandığı kelimeleri yazabilmeye başlamıştır. Yine sınıf içinde Türkçe dersinde anlamaya yönelik sorulara önceden pek cevap veremezken, çalışmaya başladıktan sonra anlamaya yönelik sorulara cevaplar verebilmeye başlamıştır. Ayrıca bu çalışmanın öğrencinin kendine olan güvenini de artırdığı söylenebilir. Bu sadece Türkçe dersi için değil bütün dersler için geçerli olmuştur. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar ışığında bu araştırmanın amacına ulaştığı söylenebilir. Çünkü öğrencinin okuma ile ilgili yaşadığı sorunlar azaltılmıştır.

Öğretmenler, özellikle 1.sınıf öğretmenleri, okumaya geç geçen veya okuma alanında yeterli başarıyı sağlayamayan bir öğrenciyle bu çalışmada kullanılan strateji ve teknikleri kullanarak çalışmalar yapabilirler. Böylece öğrencilerin okumayla ilgili daha iyi bir duruma gelmeleri sağlanabilir. Bu araştırma 30 gün süreyle yapılmıştır ve başarılı olmuştur. Süre daha uzun tutulduğu takdirde çok daha başarılı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca “Eşli Okuma”, “Yankılı Okuma” ve “Tekrarlayıcı Okuma ” gibi akıcı okumayı geliştirmeye yönelik stratejiler de tek başına kullanıldığında başarılı sonuçlar verebilir (Karasu, 2007). Okuma güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmalarda başarılı sonuçların alındığı-

nı görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerimizin de başarılı sonuçlar alması konusunda onlara önemli roller düşmektedir.

Bu tür çalışmalar, benzer özellik gösteren öğrenciler üzerinde de yürütülerek bunların öğretmenler için hem öğrenciler üzerindeki etkileri ortaya çıkarılabilir hem de Türkiye'yi temsil edici veriler ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Kongre Kitabı (128-132)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Ancı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Begeny, J. C., Krouse, H. E., Ross, S. G. ve Mitchell, R. C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with small-group interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavior Education, 18*, 211-228.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt, praise-peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education, 33(2)*, 62-67.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(1)* 63-74.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., Ügüten, M. ve Yolaçan, P. (2010). Yanlış analizi envanteri'nin ilköğretim okulları I. kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Kongre Kitabı (851-856)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Denton, C. A. ve Al Otaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus on Exceptional Children, 43(7)*, 1-16.
- Donovan, H. ve Ellis, M. (2005). Paired reading-more than an evening of entertainment. *The Reading Teacher, 59(2)*, 174-177.
- Ekiz, D. (2009). *Araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*, Buckingham: Open University Press.

- Fraenkal, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*, (seventh edition), New York: McGraw-Hill.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.
- Hudson, R.F. , Lane, H.B. , Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (3), 139-142.
- Jenkins, S. (2009). How to maintain school reading success: Five recommendations from a struggling male reader. *The Reading Teacher*, 63(2), 159–162.
- Jenkins, J. R. ve Larson, K. (1979). Evaluating error correction procedures for oral reading. *The Journal Of Special Education*, 13, 145–156.
- Karasu, (2007). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. 16 Eylül 2011 tarihinde www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf adresinden alınmıştır.
- Kuhn, M. R., ve Stahl, S. A. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 9 (1), 3-21.
- Macdonald, P. (2010). Paired reading: a structured approach to raising attainment in literacy. *Support for Learning*, 25 (1), 15-23.
- Mahapatra, S., Das, J. P., Stack-Cutler , H. ve Parrila, R. (2010). Remediating reading comprehension difficulties: A cognitive processing approach. *Reading Psychology*, 31, 428–453.
- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2006). Motivating struggling readers in an era of mandated instructional practices. *Reading Psychology*, 27, 435–455.
- MEB. (2010). *İlköğretim 1-5. sınıflar türkçe öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S. ve Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60, 1-17.
- Mokhtari, K., Hutchison, A. C. ve Edwards, P. A. (2010). Organizing instruction for struggling readers in tutorial settings, *Reading Teacher*, 64(4), 287–290.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading, *Learning and Individual Differences*, 21, 347–358.
- Rasinski, T., Homan, S. ve Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence, *Reading & Writing Quarterly*, 25, 192–204.
- Rupley, W. H., Blair, T. H. ve Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit. *Teaching, Reading & Writing Quarterly*, 25, 125–138.
- Sylva, K. ve Hurry, J. (1996). Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of reading recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning*, 2(2), 49-68.
- Small, R. V. ve Amone, M. P. (2011). Creative reading, *Knowledge Quest*, 39(4), 12-15.
- Sze, S. (2010). Teaching reading to students with learning difficulties. *Reading Improvement*, 47(3), 142-150.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25, 252–261.
- Therrien, W. J. ve Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School And Clinic*, 41 (3), 156–160.
- Vaughn, S., Denton, C. A. ve Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432-444.
- Van Bon, W. H. J., Bokseveld, L. M., Font Freide, T. A. M., & Van den Hurk, J. M. (1991). A comparison of three methods of reading-while-listening. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 471-476.
- Wright, T. Y. (2001). The savvy teacher's guide: Reading interventions that work 25 Eylül 2011 tarihinde <http://www.jimwrightonline.com/pdffdocs/brouge/rdngManual.PDF> adresinden alınmıştır.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 124-134.

TAKIM SPORU YAPANLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Mustafa KILINÇ¹

Hakkı ULUCAN**

Kazım KAYA***

Ünal TÜRKÇAPAR****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, takım sporu yapanların motivasyon düzeylerini farklı değişkenlere göre araştırmaktır. Araştırmada, betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011 yılında Kayseri ilinde 1. ve 2. ligde basketbol, voleybol ve hentbol branşlarında mücadele eden toplam 95 sporcu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ve Tiryaki ve Gödelek tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılan “Spora Özgü Başarı Motivasyonu” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve ANOVA gibi farklı çıkarımsal analizler yapılmıştır ($p < 0.05$). Elde edilen sonuçlar çalışmaya katılan sporcuların başarı motivasyonu puanlarının yaş, ikamet ettikleri yer, gelir düzeyleri, spor branşındaki kategorileri ve boş zaman faaliyetleri değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Başarı motivasyonu, Spor, Sporcu

INVESTIGATING THE MOTIVATION LEVELS OF ATHLETES DOING TEAM SPORTS USING DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the motivation levels of people doing team sports. In this research, quantitative survey method was used. The sample consisted of a total of 95 basketball, volleyball, and handball players playing in first and second leagues in Kayseri. For this research, the data were collected us-

* Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi mkilinc@ahievran.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu hulucan@ahievran.edu.tr

*** Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu kkaya@ahievran.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr., Sütçü İmam Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu turkcaparunal@hotmail.com

ing a personal information questionnaire and the "motivation of achievement inventory toward sport" scale which was tested for validity and reliability by Tiryaki and Gödelek. The data were analyzed using mean, standard deviation, independent samples t-test, and ANOVA. The findings showed that the motivation levels of players did not significantly differ according to age, place where they live, income level, the kind of sport they do, and leisure activity.

Keywords: Motivation of achievement, Sport, Athleth

1. GİRİŞ

Güdüleme kavramının Türkçe' de tam karşılığını bulmak çok zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca "motive" kelimesinden türetilmiştir. "Motive" teriminin Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirlenebilir. Kısaca güdüleme bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç demektir (Eren, 2004). Genel anlamda motivasyon, insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve bunun devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebeplerle birlikte bunların işleyişini kapsayan hem biyolojik ve fizyolojik hem de kültürel içerikli bir durum olarak tanımlanabilir (Ank, 1996; Cüceloğlu, 1991; Yavilioğlu, 2000).

Motivasyon, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgili bir şeydir. İnsanları motive etmek ve motivasyonlarının sürmesini sağlamak da düşünüldüğü kadar kolay bir durum değildir (Keenan,1996).

Motivasyon kavramının neliği hakkında oldukça fazla tanım vardır. Motivasyon sözcüğünün karşılığı olarak Türkçe' de güdüleme, isteklendirme, teşvik etme gibi kavramlar kullanılmaktadır. Motivasyon, bireylerdeki içsel enerjinin belirli hedeflere yönlendirilmesi için hareketlendirilmesi, aktive edilmesidir (Düren, 2000). Motivasyon; istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere "dürtü"; insanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de "ihtiyaç" adı verilir (Cüceloğlu, 1991; Çermik, 2001).

İhtiyaçlar (gereksinim) insandan insana farklılık gösterse de genel olarak temel ihtiyaçlar ve tamamlayıcı ihtiyaçlar olarak iki grupta incelenebilir. Bu ihtiyaçlar temel ihtiyaçlar ve tamamlayıcı ihtiyaçlardır (Çermik, 2001).

Temel ihtiyaçlar insanın yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan yemek, içmek, barınmak, dinlenmek ve uyumak gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların bazıları coğrafi bölgelere, toplumların yaşayış biçimlerine göre farklılık gösterir ve koşullanırlar, Afrika'da yaşayan insanlar ile kutuplarda yaşayan insanların fizyolojik ihtiyaçları farklılık gösterdiği gibi bazı toplumlarda yemek yeme alışkanlıkları günde üç, bazılarında dört, bazılarında ise iki olabilir (Çermik, 2001).

Tamamlayıcı ihtiyaçlar temel ihtiyaçlara oranla daha az belirlidirler. Bu ihtiyaçlar duygu ve düşüncelerle ilgili olduğundan sosyal ve psikolojik bir özelliğe sahiptirler. Sosyolojik ihtiyaçlar insanların kendi aralarındaki ilişkilerden oluşmuştur. İnsanlar çoğu kez bir araya gelerek iş ve güç birliği sağlayıp zamanı en faydalı

şekilde değerlendirmenin yollarını ararlar. Bu yolda çaba harcarken toplumun kurallarına, alışkanlıklarına ve geleneklerine bağlı kalırlar. Bu kurallar insan yaşamında davranış alışkanlıklarını sağlar. Toplumun beğendiği davranışlar, insanın ulaşmak istediği davranış biçimleri için birer ihtiyaç rolü oynarlar. Bu ihtiyaçlar sosyal içeriklidir (Çermik, 2001).

Motivasyon (güdülenme), organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenliliğini ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanabilir (Aydın, 2001). Sporcuların yüksek yoğunluktaki antrenmanlara katılmalarını ve bunu uzun süre devam ettirebilmelerini sağlayan gücü, motivasyon kuramları arasında önemli bir yere sahip olan "Başarı Motivasyonu Kuramı"yla açıklayabilir. Bu kuram, bireylerin fiziksel bir etkinliğe neden katıldığını, zor olanı başarmak için neden bu kadar çok güç harcadığını ve bunu neden uzun süre devam ettirdiğini açıklamaktadır (Tiryaki, 2000). Murray (1938) tarafından geliştirilmiş olan başarı motivasyonu, "bir işi ustaca yapma, mükemmel olarak başarma, engellerin üstesinden gelme, diğerlerinden daha iyi yapma" olarak tanımlanmıştır. Başarı motivasyonu, sporcunun yarışma durumlarında yaklaşma ya da kaçınma eğilimleri olarak da tanımlanabilir (Akt. Cox, 1990).

Çağdaş toplumlarda insanlar geçmişle kıyaslanamayacak oranda hızlı, sürekli bir yarış halinde ve değişim içerisinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Rekabete dayalı bu yaşam içerisinde başarılı olabilmek, değişen şartlara sürekli bir uyum, gelişmeleri yakından takip etme ve rakiplerle yarışabilme çabasını gerektirmektedir (Sunay ve ark., 1998). Spor yapmak için gelişmiş bir kas ve iskelet yapısı, yüksek koordinasyon ile yeterli düzeyde motivasyona ihtiyaç vardır (Kuru ve Baştuğ, 2006). Yapılan literatür taramasında, sporcuların müsabaka motivasyonlarını etkileyen nedenlerin neler olduğu ve motivasyon tekniklerinin geliştirilmesi konusu önem arz etmektedir. Bu çalışmada takım sporu yapan bireylerin motivasyon düzeylerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sporcuların genel olarak kişisel özelliklerine göre başarı motivasyonu düzeyleri nasıldır?
2. Sporcuların cinsiyet değişkenine göre başarı motivasyonu düzeyleri nasıldır?
3. Sporcuların yaş değişkenine göre başarı motivasyonu düzeyleri nasıldır?
4. Sporcuların ikamet ettikleri yer değişkenine göre başarı motivasyonu düzeyleri nasıldır ?
5. Sporcuların aylık gelir düzeyi değişkenine göre başarı motivasyonu düzeyleri nasıldır?
6. Sporcuların spor branşındaki kategori değişkenine göre başarı motivasyonu düzeyleri nasıldır?
7. Sporcuların boş zaman değişkenine göre başarı motivasyonu düzeyleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma betimsel bir nitelikte olup, 1. ve 2. Ligde basketbol, voleybol ve hentbol takımlarında mücadele eden sporcuların başarı motivasyonu düzeylerine bakılmıştır.

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geniş grupları içeren evrenden seçilmiş bir örneklem grubu üzerinde yapılan, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1994).

2.2. Çalışma Gurubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinde 1. ve 2. Ligde basketbol, voleybol ve hentbol takımlarında oynayan toplam 95 sporcu oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Bu form; cinsiyet, yaş, aylık geliri, yaptığı spor branşındaki kategori ve boş zaman faaliyetleri maddelerinden oluşmaktadır.

Araştırmada sporcuların motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla Willis (1982) tarafından geliştirilmiş "Spora Özgü Başarı Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışması Tiryaki ve Gödelek tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 1997 yılında Tiryaki ve Gödelek tarafından gerçekleştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, bu çalışmada veri toplanan kitlenin yaş grubu ile uyumludur. Ölçekte toplam 40 ifade yer almakta ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler 5'li derecelendirme seçenekleri ile Likert türü ölçeğe göre düzenlenmiştir. Buradaki derecelendirmeler "Hiç katılmıyorum"dan, "Tamamen katılıyorum" a doğru sıralanmıştır. Ölçekte; "Güç Gösterme Güdüsü" (GGD) 12, "Başarıya Yaklaşma Güdüsü" (BYG) 17, "Başansızlıktan Kaçma Güdüsü" (BKG) 11 madde ile ölçülmeye çalışılmıştır. Buna göre ölçeğin "Güç Gösterme" ve "Başarıya Yaklaşma" boyutlarından elde edilen puanların yüksekliği; sporcunun ilgili motivasyon boyutlarında motivasyonunun yüksek olduğunu, düşük puan ise tam tersi bir durumu göstermektedir. "Başansızlıktan Kaçma" boyuttan alınan yüksek puan ise sporcunun başarısız olma korkusunun daha fazla olduğunu göstermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan bireyler hakkında tanımlayıcı bilgiler sağlamak amacıyla frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Yine aynı zamanda çıkarımsal analizlerle sporcuların başarı motivasyonu ölçeğinden elde etmiş oldukları toplam puan-

TAKIM SPORU YAPANLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN FARKLI...

ların kişisel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve ANOVA gibi farklı çıkarımsal analizler yapılarak test edilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1'de çalışmaya katılan takım sporu yapan sporcuların kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1.			
<i>Araştırmaya Katılan Sporcuların Kişisel Özelliklerinin Frekans Dağılımı</i>			
	Özellikler	f	%
Cinsiyet	Erkek	70	73,7
	Kadın	25	26,3
Yaş	16-18	79	83,2
	19-20	3	3,2
	21-23	3	3,2
	24 ve Üstü	10	10,5
Eğitim	İlköğretim	1	1,1
	Ortaöğretim	81	85,3
	Önlisans	3	3,2
	Lisans	9	9,5
	Master ve Doktora	1	1,1
İkamet	Kasaba	3	3,2
	Şehir	34	35,8
	Büyükşehir	58	61,1
Aylık gelir düzeyi	0-500	14	14,7
	501-1000	27	28,4
	1001-1500	19	20,0
	1501 ve üzeri	33	34,7
Spor branşındaki kategori	Yıldızlar	23	24,2
	Gençler	38	40,0
	Büyükler	23	24,2
	Masterler	11	11,6
Boş zaman faaliyetleri	Kültürel	21	22,1
	Eğlence	25	26,3
	Gezi inceleme	25	26,3
	Diğer	24	25,3

Tablo 1.'de araştırma sürecine dâhil edilen takım sporu yapan sporcuların farklı değişkenler açısından demografik özellikleri sunulmuştur.

Çalışmaya dâhil edilen sporcuların başarı motivasyonu ölçeğinden aldıkları toplam puanların yukarıda ifade edilen demografik özelliklere göre değişip değişmediğini ortaya koyan çıkarımsal istatistikler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Sporcuların başarı motivasyonu ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları toplam puanların cinsiyete göre değişip değişmediği Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. <i>Sporcuların Başarı Motivasyonu Ölçeği Alt Faktörlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı</i>							
		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güç Gösterme Güdüsü	Erkek	70	37,9429	6,35173	93	1.238	.219
	Kadın	25	39,7600	6,15278			
Başarıya Yaklaşma Güdüsü	Erkek	70	61,2714	9,47295	93	1.412	.161
	Kadın	25	64,3200	8,64446			
Başarısızlıktan Kaçma Güdüsü	Erkek	70	31,0286	8,02166	93	1.923	.058
	Kadın	25	34,4800	6,70274			

Tablo 2 incelendiğinde sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların sporcuların cinsiyetlerine göre değişmediği görülmüştür [$t_{(93)}=1.238$, $p>.05$]; [$t_{(93)}=1.412$, $p>.05$]; [$t_{(93)}=1.923$, $p>.05$]. Bu bulgulara göre; başarı motivasyonu için cinsiyet ayrıncı bir değişken olarak görülmemektedir.

Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanlarının yaş durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. <i>Sporcuların Başarı Motivasyonu Ölçeği Alt Faktörlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine göre Anlamlı Bir Şekilde Değişip Değişmediğini Gösteren ANOVA Sonuçları</i>						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güç Gösterme Güdüsü	Gruplar Arası	13,124	3	4,375	,106	,956
	Grup İçi	3740,034	91	41,099		
Başarıya Yaklaşma Güdüsü	Toplam	3753,158	94			

TAKIM SPORU YAPANLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN FARKLI...

Başarısızlıktan Kaçma Güdüsü	Gruplar Arası	354,715	3	118,238	1,379	,254
	Grup İçi	7801,769	91	85,734		
	Toplam	8156,484	94			
Güç Gösterme Güdüsü	Gruplar Arası	3	4,495	,071	,975	3
	Grup İçi	91	62,903			91
	Toplam	94				94

Tablo 3 incelendiğinde sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür [$F_{(3,91)}=.106, p>.05$]; [$F_{(3,91)}=1.379, p>.05$]; [$F_{(3,91)}=.975, p>.05$].

Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanlarının ikamet durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sporcuların Başarı Motivasyonu Ölçeği Alt Faktörlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanlarının İkamet Ettikleri Yere Göre Anlamlı Bir Şekilde Değişip Değişmediğini Gösteren ANOVA Sonuçları						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güç Gösterme Güdüsü Başarıya Yaklaşma Güdüsü	Gruplar Arası	117,841	2	58,921	1,491	,231
	Grup İçi	3635,317	92	39,514		
	Toplam	3753,158	94			
Başarısızlıktan Kaçma Güdüsü	Gruplar Arası	313,887	2	156,943	1,841	,164
	Grup İçi	7842,598	92	85,246		
	Toplam	8156,484	94			
Güç Gösterme Güdüsü	Gruplar Arası	,495	2	,247	,004	,996
	Grup İçi	5737,126	92	62,360		
	Toplam	5737,621	94			

Tablo 4 incelendiğinde sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların ikamet ettikleri yerlere göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür [$F_{(2,92)}=1.491, p>.05$]; [$F_{(2,92)}=1.841, p>.05$]; [$F_{(2,92)}=.004, p>.05$]. Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanlarının aylık gelir durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.						
<i>Sporcuların Başarı Motivasyonu Ölçeği Alt Faktörlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanların Gelir Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Şekilde Değişip Değişmediğini Gösteren ANOVA Sonuçları</i>						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güç Gösterme Güdüsü Başarıya Yaklaşma Güdüsü	Gruplar Arası	190,235	4	47,559	1,201	,316
	Grup İçi	3562,922	90	39,588		
	Toplam	3753,158	94			
Başarısızlıktan Kaçma Güdüsü	Gruplar Arası	100,271	4	25,068	,280	,890
	Grup İçi	8056,214	90	89,513		
	Toplam	8156,484	94			
Güç Gösterme Güdüsü	Gruplar Arası	56,893	4	14,223	,225	,924
	Grup İçi	5680,728	90	63,119		
	Toplam	5737,621	94			

Tablo 5 incelendiğinde sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların gelir durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür [$F_{(4,90)}=1.201$, $p>.05$]; [$F_{(4,90)}=.280$, $p>.05$]; [$F_{(4,90)}=.225$, $p>.05$]. Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanlarının spor kategorilerine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6						
<i>Sporcuların Başarı Motivasyonu Ölçeği Alt Faktörlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanların Spor Kategorilerine Göre Anlamlı Bir Şekilde Değişip Değişmediğini Gösteren ANOVA Sonuçları</i>						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güç Gösterme Güdüsü Başarıya Yaklaşma Güdüsü	Gruplar Arası	26,397	3	8,799	,215	,886
	Grup İçi	3726,761	91	40,953		
	Toplam	3753,158	94			
Başarısızlıktan Kaçma Güdüsü	Gruplar Arası	170,178	3	56,726	,646	,587
	Grup İçi	7986,306	91	87,762		
	Toplam	8156,484	94			
Güç Gösterme Güdüsü	Gruplar Arası	414,288	3	138,096	2,361	,077
	Grup İçi	5323,333	91	58,498		
	Toplam	26,397	3	8,799	,215	,886

TAKIM SPORU YAPANLARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN FARKLI...

Tablo 6 incelendiğinde sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların spor kategorilerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür [$F_{(3,91)}=,215$, $p>.05$]; [$F_{(3,91)}=,646$, $p>.05$]; [$F_{(3,91)}=2.361$, $p>.05$]. Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanlarının boş zaman faaliyetlerine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7'da sunulmuştur.

Tablo 7. <i>Sporcuların Başarı Motivasyonu Ölçeği Alt Faktörlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanlarının Boş Zaman Faaliyetlerine Göre Anlamlı Bir Şekilde Değişip Değişmediğini Gösteren ANOVA Sonuçları</i>						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güç Gösterme Güdüğü	Gruplar Arası	47,066	3	15,689	,385	,764
	Grup İçi	3706,092	91	40,726		
	Toplam	3753,158	94			
Başarıya Yaklaşma Güdüğü	Gruplar Arası	165,298	3	55,099	,627	,599
	Grup İçi	7991,186	91	87,815		
	Toplam	8156,484	94			
Güç Gösterme Güdüğü	Gruplar Arası	123,505	3	41,168	,667	,574
	Grup İçi	5614,116	91	61,694		
	Toplam	5737,621	94			

Tablo 7 incelendiğinde sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların boş zaman faaliyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür [$F_{(3,91)}=,385$, $p>.05$]; [$F_{(3,91)}=,627$, $p>.05$]; [$F_{(3,91)}=,667$, $p>.05$].

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların sporcuların cinsiyetlerine değişmediği görülmüştür. Seçen'in (2005) araştırma görevlileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında cinsiyet ile motivasyonlarına etki eden faktörler arasında herhangi bir ilişki saptamamıştır. Bu durum araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterirken; Kirel (1999), Eroğlu (2007), Seçen (2005) ve Yılmaz (2007) yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet ile motivasyon arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç ise araştırma bulguları ile çelişmektedir. Araştırma grubumuzdaki bayan ve erkek sporcular arasındaki niceliksel oran farkının da bu sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Seçen'in (2005), Kavi (2010)

, Keskin ve Sezgin (2009) ile yapmış oldukları çalışmalarda motivasyon düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Aslında hipotez olarak beklenen sonucun çok geniş yelpazeye dayalı olan yaş gruplarının başarı motivasyonları arasında farklılaşma doğurabileceği yönündedir. Başka bir ifadeyle yıldızlar kategorisinden masterlara kadar uzanan yaş gruplarının başarı motivasyonlarının farklılaşmaması ilginç bir bulgu olarak bu çalışmanın sonucuna yansımıştır. Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların ikamet ettikleri yerlere göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Bu sonucun nedeni olarak araştırma grubundaki sporcuların ikametlerinin daha çok büyükşehir ve şehirler olduğu, kasabada ikamet edenlerinde niceliksel oranının anlamlılığı etkileme derecesine sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların gelir durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Kavi (2010), Dursun (2004) ve Akdemir (2006) yapmış oldukları çalışmalarda ekonomik açıdan refah düzeyleri yüksek olan bireylerin motivasyon düzeyleri farklılaşmaktadır sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir.

Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların spor kategorilerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Ancak Bruce (1986), Türkmen ve ark. (2003) ile Aktop ve Erman (2002) yapmış oldukları çalışmalarda sporcu kategorilerinin anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç da araştırma bulguları ile tutarlılık göstermemektedir.

Sporcuların başarı motivasyonu alt faktörlerinden aldıkları puanların boş zaman faaliyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Özyalvaç (2010) ve Gökmen (1988) yapmış oldukları çalışmalarda bireylerin zihinsel yorgunluğu azaltmada sporun önemli bir yer tuttuğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermese de, çalışma grubunun sporculardan oluşması, zihinsel olarak sporcuların rahat oldukları şeklinde düşünülebilir.

5. KAYNAKÇA

Akdemir, Ö.(2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aktop, A., Erman K.A. (2002). *Takım ve bireysel sporcuların başarı motivasyonu benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*, 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya.

Ank, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay Yayınevi.

Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Bruce, L.H. (1986). Motivation for success in spor, *International Journal of Sport Psychologist*. 17, 1-9.
- Cox, R. H. (1990). *Sport psychology, concepts and applications*. (2nd Edition).
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çermik, E. (2001). *Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin profili, iş tatmini ve motivasyon*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dursun S. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Düren, A. Z. (2000) *2000'li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (8.Basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökmen H. (1988). Gençlerin gelişmelerinde beden eğitimi rolü. *Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Sorunları V. Öğretim Toplantısı*, Ankara: TED Yayınları.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kavi, İ. (2010). *Maskulin mesleklerde çalışanların sosyo-demografik özelliklerine göre iş doyumlarının ve motivasyonlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keenan, K. (1996). *Yöneticinin kılavuzu motivasyon*, (Çev: Koparan Z.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Keskin G. ve Sezgin B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 4(10).
- Kırel, Ç. (1999). Esnek çalışma saatleri uygulamalarında cinsiyet, iş tatmini ve iş bağlılığı ilişkisi, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Kuru, E. ve Baştuğ, G. (2006). Bayan ve erkek futbolcuların psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2),
- Özyalvaç, T. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Seçen, M. (2005). *Çukurova Üniversitesi'ndeki araştırma görevlilerinin motivasyonu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Sunay, H, Müniroğlu, S. ve Tanılkan, K. (1998). Türkiye'de Profesyonel futbolcuların spora yönelme nedenleri ve beklentileri, *5. Spor Bilimleri Kongresi* (ss.146-147). Ankara.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi, kuramlar ve uygulama*. Mersin: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Tiryaki, Ş. ve Gödelek, E. (1997). Spora özgü Başarı motivasyonu ölçeğinin türk sporcuları için uyarlanması çalışması. *I. Uluslararası Spor Sempozyumu* (ss.128-141). Mersin: Bağırhan Yayınevi.
- Türkmen M., Mutlutürk N., Cetinöz F., Yıldız Y.(2003) İzmir ilindeki profesyonel ve amatör erkek futbolcuların başarı motivasyonu düzeylerinin araştırılması. *Performans Dergisi*, İzmir: Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.
- Willis, D. J.(1982). Three scales to measure sport related motives. *Journal Of Sport Psychology*. 4, 338-353.
- Yavilioğlu, C. (2000). Ekonomik kalkınma ve motivasyon arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2),
- Yılmaz E. (2007). *Ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

**SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ
ÖĞRETMENLERİNİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ İLE İLGİLİ
DURUMLARININ BELİRLENMESİ***

Aylin IŞIK **
Canan NAKİBOĞLU ***

ÖZET

Türkiye'de bilimsel süreç becerileri 2004 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları arasına girmesi ile önemli hâle gelmiştir. Bilimsel süreç becerilerinin öğretiminde başarı, Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerine bağlıdır. Bu nedenle bu çalışmada Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri konusunda ne bildiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaya Balıkesir ve Bursa illerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin oluşturduğu toplam 135 öğretmen katılmıştır. Verileri toplamak için araştırmacılarca iki bölümden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Kişisel bilgilerin sorgulandığı ilk bölümde 4 soru yer alırken, bilimsel süreç becerileri ile ilgili ikinci bölüm, 8 çoktan seçmeli, 4 açık uçlu olmak üzere toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerinden haberdar oldukları ancak bu becerilerin neler olduğunu ve nasıl geliştirileceğini tam olarak bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: bilimsel süreç becerileri, fen ve teknoloji öğretmenleri, sınıf öğretmenleri

**DETERMINING PRIMARY SCHOOL AND SCIENCE AND
TECHNOLOGY COURSE TEACHERS' KNOWLEDGE OF SCIENCE
PROCESS SKILLS**

ABSTRACT

Science process skills have become more important after science process skills were included in the 2004 Science and Technology Curriculum in Turkey. Successful science process skills teaching depends on teachers. For this reason it

* Bu makale Aylin Işık'ın yüksek lisans tezine dayanılarak yazılmıştır.

** Sınıf Öğretmeni, Balıkesir Üniversitesi,

*** Prof. Dr. Balıkesir Üniversitesi, canan@balikesir.edu.tr

was aimed to find out that what Science and Technology teachers knew about science process skills. A total of 135 science and technology teachers (4th and 5th grade elementary teachers and 6th, 7th, and 8th grade science and technology teachers) working in Bursa and Balıkesir participated in this study. A questionnaire was developed by the researchers in order to collect data. This instrument consists of two sections: teachers' background information section and science process skills section. Four questions were asked in the first section, and eight multiple-choice questions and four open-ended questions were included in the second section of the instrument. The results indicated that although teachers were acquainted with science process skills, most of them did not have detailed understanding science process skills. Besides, they did not have the sufficient knowledge about how they could help their students acquire science process skills.

Keywords: science process skills, science and technology teachers, elementary teachers.

1. GİRİŞ

Fen Bilimlerinin içeriğini, bir yandan kavramlar, önermeler, genellemeler, hipotezler, ilkeler ve teorilerin yer aldığı "bilimsel bilgi" oluştururken, diğer yandan da bu bilimsel bilginin edinilmesi ve üretilmesine önemli katkıya sağlayan "bilimsel beceriler" adını verdiğimiz "bilimsel süreç becerisi", "eleştirel düşünme becerisi" ve "mantıksal düşünme becerisi" gibi önemli beceriler oluşturur. *Bilimsel süreç becerileri* Fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını artıran ayrıca araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran temel becerilerdir (Ayas ve diğerleri, 1997).

Bireylerin içinde yaşadığı ortamda karşılaştığı sorunları fark edebilmesi, tanımlayabilmesi ve belli ölçüde çözümler bulabilmesi gerekir. Sorun çözmeyi başarmasının temelinde, bilimsel süreç becerilerinin kazanılması önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin temel bir bilimsel anlayış geliştirebilmesi için, öncelikle bilimsel süreç becerilerini bilmeye ve yaratıcı düşünmeye ihtiyacı vardır. Bilimsel süreç becerileri insanın yaşamı boyunca kullanacağı becerilerdir ve bu becerilerin gelişmesi, kişinin bilgiyi edinmesini ve etkili şekilde yorumlanmasını sağlar. Bu becerilerin geliştiği öğrencilerde, yaşamı anlama ve değerlendirme becerilerinin de gelişmesi ve elde ettiği bilgiyi etkili ve kalıcı bir şekilde kullanması beklenir. Aynı zamanda, öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin araştırmalarda kullanılması öğretildiğinde, bu becerilerin yaşamlarının her evresinde nasıl kullanılacağı da öğretilmiş olur.

Bilimsel süreç becerilerinin genel olarak öğrencilere daha düşük yaş gruplarında kazandırılan "*temel bilimsel süreç becerileri*" ve daha ileri yaş gruplarında yani somut işlemler döneminden itibaren kazandırılan "*birleştirilmiş (bütünleşti-*

SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN...

rilmiş) bilimsel süreç becerileri” olmak üzere iki grupta toplandığı görülmektedir (Kılıç, 2003). *Temel beceriler*; gözleme, ölçme, sınıflandırma, verileri kaydetme, sayı-uzay ilişkileri ve iletişim kurmayı içine alır. *Birleştirilmiş beceriler* ise, önceden kestirme, değişken belirleme, işlemsel tanımlama, sonuç çıkarma, hipotez kurma, değişken değiştirme ve kontrol etme, veri kullanma ve model oluşturma, karar vermedir. Her bir beceri grubunun aslında bir öncekine temel oluşturduğu ve bu becerilerin kazanılmasında bir hiyerarşinin olduğu görülmektedir. Bilimsel süreç becerilerinin sınıflandırmasında, öğrencilerin yaşa bağlı zihinsel gelişimlerinin de dikkate alınması gerektiği bazı araştırmacılarca da belirtilmiştir (; Ateş, 2004; Padilla ve Okey, 1984; Temiz, 2001).

Bilimsel süreç becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların bu tip çalışmalarda program ve ders kitapları (Başdağ, 2006; Dökme, 2005; ; Koray ve diğerleri, 2006, Taşar ve diğerleri, 2001; Temiz, 2001), öğrenciler (Aktamış ve Ergin, 2007; Aydoğdu, 2006; Aydın, 2007; German ve diğerleri, 1996) ve öğretmenler (Lloyd ve diğerleri, 2000; Pekmez, 2001) olmak üzere bilimsel süreç becerilerinin farklı boyutlara odaklandıkları görülmektedir.

Programla ilgili yapılan bilimsel süreç becerileri çalışmalarında, Temiz (2001) öğrencilerin ilköğretim programlarında bilimsel süreç becerilerini tam geliştiremedikleri ve Lise1 Fizik öğretim programının bu becerileri geliştirme konusunda yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Koray ve diğerleri (2006) ise bilimsel süreç becerileri açısından incelenen 9. sınıf kimya ders kitaplarının kimya öğretim programına tam uygunluk göstermediği sonucuna varmışlardır. Başdağ (2006) 2000 yılı Fen Bilgisi dersi programı ile 2004 yılı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarının bilimsel süreç becerileri yönünden bir karşılaştırması yapmıştır. Çalışmasında 2000 yılı fen bilgisi dersi öğretim programının bilimsel araştırmalar yoluyla fen öğrenilmesinin gerekliliğini vurguladığını, ancak öğrencilerin bilimsel araştırma yoluyla fen öğrenebilmeleri için geliştirmeleri gereken bilimsel süreç becerileri hakkında fazla açıklama içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerle ilgili gerçekleştirilen çalışmaların bir grubunda, bilimsel süreç becerileri ile bazı değişkenler arasında ilişkiler incelenirken, bir kısmında da bilimsel süreç becerilerinin ölçmesine yönelik test geliştirme ve geliştirilen testler ile öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesi incelenmektedir (Aydoğdu, 2006; Öztürk ve diğerleri, 2010; Temiz ve diğerleri, 2006). Aydoğdu (2006) çalışmasında, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin düşük düzeyde olduğunu ve öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile akademik başarıları, fene karşı tutumları ve ailelerin gösterdikleri ilgi arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Koray ve diğerleri de (2007) yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvar uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde etkisi olduğunu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aktamış ve Ergin (2007) çalışmalarında, bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasında bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. German ve diğerleri (1996), öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini bir test yardımı ile ölçerek, öğrencilerin sadece % 61'inin

testteki aktiviteyi yerine getirmede ve verileri kaydetmede başarılı olduğunu, % 69'unun hipotez kurup sonuçlarını denemeye teşebbüs etmediğini, % 81'inin sonuca ulaşmada yeterince özel delil sağlamadığını belirlemişlerdir. Kullanılan öğretim yönteminin de Bilimsel Süreç Becerisi kazanımı üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırmacılarca incelenmiştir. Aydoğan ve diğerleri (2006) çalışmalarında, fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşırken, Tatar ve diğerleri (2007) çalışmalarında, Vee ve I diyagramlarının araştırmaya dayalı fen laboratuvarlarında bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili araçlar oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerle ilgili yapılan bilimsel süreç becerileri çalışmalarında, öğretmenlerin öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini nasıl geliştirecekleri ya da derslerinde bu becerileri kazandırmaya yönelik neler yaptıklarının araştırıldığı görülmektedir. Lloyd ve diğerlerinin (2000) İngiltere de gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerinin farkında olup bu becerilere önem verdiklerini, ancak bu becerilerin tanımlanmasında ve pratikte uygulanabilirliğinde çok zayıf kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Pekmez (2001), İngiltere ve Türkiye deki fen öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri hakkındaki bilgilerini saptamaya yönelik yaptığı çalışmada, uygulama yaptığı İzmir ilindeki öğretmenlerin, bilimsel süreçlerle ilgili bilgilerinin ve laboratuvar uygulamalarının neredeyse yok denecek kadar az olduğunu belirlemiştir.

2004 yılı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı sadece günümüzün bilgi birikimini öğrencilere aktarmayı değil; araştıran, soruşturan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, hayatın her alanında karşılaştığı problemleri çözmeye bilimsel metodu kullanabilen, dünyaya bir bilim adamının bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, programda öğrencilere bilimsel araştırmanın yol ve yöntemlerini öğretmek amacıyla bilimsel süreç becerileri olarak adlandırılan becerileri kazandırmanın da dikkate alındığı görülmektedir. Bu amaçla programda, öğrencilerin bilimsel ve teknolojik araştırma-sorgulama, problem çözme, bilimsel düşünceleri ve sonuçları iletme, işbirliği içinde çalışma ve bilinçli kararlar verme becerilerini geliştirmeleri için gerekli kazanımlar belirlenmiştir (MEB, 2004). 2006 yılında yeniden gözden geçirilerek bazı eklemeler yapılan 2006 yılı Fen ve Teknoloji (6. 7. ve 8. sınıflar) dersi öğretim programında, programın organizasyon yapısı içinde "Bilimsel Süreç Becerileri" şeklinde bir kısmın yer aldığı ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasının son derece önemli hale geldiği görülmektedir.

Öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması konusunda öğretim programlarında bu becerilerin önemli hale gelmesi yanında, diğer önemli bir nokta da bu programların uygulayıcısı olan ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında en önemli role sahip olan öğretmenlerin, bilimsel süreç becerisinin ne olduğu, neleri içerdiği ve öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olmalarıdır. Akpınar (2002) tarafından da ifade edildiği gibi, öğret-

SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN...

menlerin programın felsefi değerlerini benimsemelerinin yanı sıra programın gerektirdiği yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme gibi boyutlarda da yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Akt: Dindar ve Yaygın, 2007).

1.1 Araştırmanın Problemi

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile ikinci kademe Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?

2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile ikinci kademe Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerin nasıl geliştirmeye çalıştıkları ile ilgili durumları nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Bursa ve Balıkesir illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri (4. ve 5. Sınıf) ile Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Fen ve Teknoloji dersleri ilk öğretim 4. ve 5. sınıfta başlayarak 6., 7. ve 8. sınıflarda devam eder. 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji derslerini genel olarak sınıf öğretmenleri yürütürken, 6., 7. ve 8. sınıflarda bu dersi Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri yürütmektedir. Bilimsel süreç becerileri 4-8 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarında yer alması nedeniyle, bu çalışmaya Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri yanı sıra, 4. ve 5. Sınıf, sınıf öğretmenleri de dahil edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, bu evrenden seçilen ve farklı sosyo-ekonomik bölgelerde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 59'u (%44) bayan, 76'sı (%56) erkek toplam 135 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin oldukça büyük olması nedeniyle, okullar buldukları soysa-ekonomik bölgeler açısından gruplara ayrılmış ve her gruptan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile önce okullar belirlenmiş, daha sonrada da bu okullardan gönüllük esasına dayanarak örneklem oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

İlköğretim 4 ve 5. Sınıf, sınıf öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri konusunu ne derece bildikleri ve bilimsel süreç becerilerinin nasıl geliştirmeye çalıştıkları ile ilgili durumları belirlemek amacıyla, bu becerilerinin geliştirilmesi için sınıflarında hangi çalışmalara yer verdiklerinin belirlemesini hedefleyen bir anket araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan anket

fen bilimleri eğitimi konusunda uzman bir öğretim üyesinin incelemesi ve bilimsel süreç becerileri konusunda yüksek lisans çalışması tamamlamış bir öğretmen tarafından yanıtlanması ile soruların anlaşılabilirliği test edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Ayrıca bu öğretmenden, anketin öğretmenlerin düzeyine uygunluğu konusunda da onay alınmıştır.

Hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerine ait 4 soru (cinsiyet, branş, hizmet yılı ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu) yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri hakkındaki bilgilerini, bilimsel süreç becerilerini geliştirmek için derslerinde ne tür aktivitelere yer verdiklerini ortaya çıkartmak amacıyla hazırlanan 12 soru yer almaktadır. İlk beş soru, birinci alt problemine, altıncı ve on birinci sorular çalışmanın ikinci alt problemine yanıt bulabilmek amacıyla hazırlanmıştır. Son soru öğretmenlerin bu konuda başka ekleyecekleri durumların olabileceğini düşünerek ankete eklenmiş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlara bağlı olarak bu soru ile her iki alt problemin yanıtlanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

Anket sorularının türlerine bakıldığında, 1., 3., 5., 6. ve 7. sorular yanıtı, evet veya hayır şeklinde olan sorular olup, bu sorulara göre anketin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,650 olarak hesaplanmıştır. Diğer sorulardan 2., 4., 8., 9. ve 10. sorular, öğretmenlerin 1., 3., 8., 9. ve 10. sorulara verdikleri evet veya hayır yanıtının nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla kendilerine seçeneklerin sunulduğu ve ayrıca sunulan seçenektekilerden farklı görüşleri varsa onları da yazmaları için açık uçlu kısmın bırakıldığı türde sorulardır. 11. ve 12. sorular açık uçlu sorulardır.

2.4. Veri Analizi

Anketin araştırmacılar tarafından incelenerek, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesinden sonra anket formları birinci ve ikinci araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, elde edilen tablolar kıyaslanarak farklı olanlar üçüncü kez analiz edilerek değerlendirmenin güvenilirliği sağlanmıştır. Analiz sonuçları SPSS 12 paket programına girilerek tanımlayıcı istatistik analizinden frekans ve yüzde olarak hesaplanarak tablolaştırılmıştır.

Ayrıca, cinsiyet, branş, hizmet yılı ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenleri ile 1., 3., 5., 6. ve 7. sorular yanıtları arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Açık uçlu kısımların analizinde içerik analizi yapılmıştır. Verinin işlenmesi aşamasında, araştırmacı önce veriyi inceler ve kodlar; veriyi kodlarken araştırma problemine göre önemli olan kavramları ve temaları kullanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004; s.157).

Bu çalışmada, *verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama* biçimi kullanılarak, önce veriler kodlanmış, sonra belirli kategoriler (kelime veya cümle şeklinde) altında toplayarak temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalara göre ifadeler sayılarak, sonuçlar frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

Öğretmenlere ait bilgilerin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlere ait Demografik Bilgiler			
		f	%
Cinsiyet	K	59	44
	E	76	56
Branş	Sınıf Öğretmeni	88	65
	Fen ve Teknoloji Öğretmeni	47	35
Hizmet Yılı	1-5 yıl	10	7
	6-10 yıl	15	11
	11-15 yıl	31	23
	16-20 yıl	28	21
	21 yıl ve üstü	48	36
	Belirtmemiş	3	2
Mezun olunan okul türü	Eğitim Fakültesi	85	63
	Fen Edebiyat Fakültesi	15	11
	Diğer	35	26

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine ait Bulgular

Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan anketin ilk beş sorusuna ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerinden haberdar olup olmadıklarını ortaya çıkarmak amacı ile ilk olarak, ‘Bilimsel süreç becerilerini duyduunuz mu?’ şeklinde yöneltilen 1. sorunun analizi sonucunda, öğretmenlerin 94’ü (%70) bilimsel süreç becerilerinden haberdar olduğunu belirtirken, 40’ı (%30) ise haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu soruyu 1 öğretmen yanıtlamamıştır. Öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerini ilk defa nerede duyduklarını belirlemek amacıyla ‘Yanıtınız evet ise ilk defa nerede duyduunuz?’ şeklinde yöneltilen ikinci sorunun evet yanıtını veren 94 öğretmenin yanıtlarının analizine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.		
<i>Öğretmenlerin Bilimsel Süreç Becerileri ile İlk Karşılaşma Durumları</i>		
İfadeler	f	%
Hizmet içi kurslarda	36	27
Lisans eğitimi sırasında	23	17
Yüksek lisans eğitimi sırasında	5	4
Seminer ve kitaplardan	2	1
İnternette	2	1
Hatırlamıyorum	1	1
Diğer*	25	18
Bilimsel Süreç Becerisini duymayanlar	40	30
Boş	1	1
TOPLAM	135	100

*Diğer seçeneğini seçmesine rağmen açıklama yapmayan öğretmenler

Tablo 2'yi incelediğimizde bilimsel süreç becerilerinden haberdar olduğu ifade eden 94 öğretmenden 36'sı (%27) bilimsel süreç becerilerini ilk defa hizmet içi kurslarda duyduklarını belirtirken, 23'ü (%17) lisans eğitimleri sırasında, 5 tanesi (% 4) yüksek lisans eğitimleri sırasında, 2 tanesi (12) seminer ve kitaplardan ve 2 tanesi de (%1) internette duyduklarını ifade etmişlerdir. Diğer şıkkını işaretleyen öğretmenlerden 1 tanesi nereden duyduğunu hatırlamadığını belirtirken, 25 öğretmen (%18) diğer seçeneğini işaretlemesine rağmen, bir açıklama yapmamıştır.

Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ile ilgili bir eğitim alıp almadıklarını belirlemek amacıyla hazırlanan 'Bilimsel süreç becerileri ile ilgili bir eğitim aldınız mı?' şeklindeki 3. soruya ait bulgulara göre, öğretmenlerin 36'si (%27) bu konuda eğitim aldıklarını belirtirken, 98'si (% 73) bilimsel süreç becerileri ile ilgili bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Bu soruya evet yanıtını veren öğretmenlerin, bilimsel süreç becerileri ile ilgili ne tür bir eğitim aldıklarını belirlemek amacıyla 'Bilimsel süreç becerileri ile ilgili ne tür bir eğitim aldınız ?' şeklinde 4. soru yöneltilmiştir. Bu soruya ait bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN...

İfadeler	f	%
Hizmet içi kursu	25	19
Lisans eğitimi	6	4
Yüksek lisans eğitimi	4	3
Seminer	1	1
<i>Ara Toplam(Eğitim Alanlar)</i>	<i>36</i>	<i>26</i>
Eğitim Almayanlar	98	73
TOPLAM	135	100

Tablo 3 incelediğimizde, bilimsel süreç beceri ile ilgili bir eğitim aldığını ifade eden 36 öğretmenden 25'i (%19), bu eğitimi hizmet içi kurslarında aldıklarını belirtirken, 6 öğretmen (%4) bilimsel süreç becerileri ile ilgili eğitimini lisans eğitimleri sırasında aldıklarını, 4 öğretmen (%3) yüksek lisans eğitimi sırasında aldığını belirtmiştir. 1 öğretmen bilimsel süreç becerileri ile ilgili eğitimi seminerlerde aldığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılıp katılmadığını belirlemek amacıyla, "Bilimsel süreç becerileri ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katıldınız mı?" şeklinde yöneltilen beşinci sorunun analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin 31'i (%23) bilimsel süreç becerileri ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katıldıklarını belirtirken, 100'ü (% 74) bilimsel süreç becerileri ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 4'ü (%3) bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Tablo 3de öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursları ile ilgili eğitimlerini Hizmet içi eğitim kurslarından aldıklarını belirttikleri bir ifade de yer almaktaydı. 5. Sorunun analiz sonuçları ile Tablo 3'de yer alan bu değer karşılaştırdığında, kısmen de olsa öğretmenlerin verdikleri yanıtlar arasında tutarlılık olduğu görülmektedir.

3.1. Araştırmanın İkinci Alt Problemine ait Bulgular

Öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerin nasıl geliştirmeye çalıştıkları ile ilgili durumları belirlemek amacıyla hazırlanan sorular ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin sınıf içinde bilimsel süreç becerileri ile ilgili çalışmalara yer verip vermediklerinin belirlenmesi amacıyla yöneltilen 6. soruya ait analizleri incelendiğinde, öğretmenlerin 70'inin (%52) bu soruya evet, 64'ünün (%48) hayır yanıtı verdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerden 1 tanesi bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Bilimsel Süreç Becerilerinin kazandırılmasında laboratuvar aktivitelerinin oldukça önemli bir role sahip olması nedeniyle, öğretmenlere 'Sınıfta deney yapıyor

musunuz' şeklinde 7. soru yöneltilmiş ve bu soruya öğretmenlerin tamamının evet yanıtını verdiği görülmüştür. Bu sorudan sonra 8. soru olarak yöneltilen, "cevabınız hayır ise neden deney yaptırmıyorsunuz?" sorusu 7. soruya öğretmenlerin tamamının evet yanıtı vermesi nedeniyle, 8. soru bütün öğretmenler tarafından boş bırakılmıştır.

Öğretmenlerin yaptırdıklarını belirttikleri deneyleri, nasıl yaptırdıklarını daha fazla netleştirmek amacıyla öğretmenlere "hangi tür deneyleri tercih ediyorsunuz" ve "deneyleri nasıl uyguluyorsunuz" şeklinde 9. ve 10. sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara ait bulgular Tablo 4 ve Tablo 5 'da verilmiştir.

Tablo4. <i>Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Deney Türüne Yönelik Açıklamaları</i>		
İfadeler	f	%
Malzemesi kolay bulunan deneyler	92	68
Öğrencilerin anlamada zorlandıkları konuların deneyleri	32	24
Kitapta yer alan bütün deneyler	28	21

*Bu soruda 16 öğretmen iki şık, bir öğretmende 3 şık birden işaretlemiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin 92'sinin (%68) malzemesi kolay bulunan deneyleri yaptırmayı tercih ederken, 32'si (%24) öğrencilerin anlamada zorlandıkları konulardaki deneyleri yaptırmayı, 28 tanesinin de (%21) kitapta yer alan bütün deneyleri yaptırmayı tercih ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Deneyleri Uygulama Durumları ile İlgili Açıklamaları</i>		
İfadeler	f	%
Deneyin yapılışını öğrencilere verdikten sonra öğrencilere yaptırıyorum	73	54
Konuları anlattıktan sonra sınıf önünde kendim yapıyorum	42	31
Her iki yöntemi de kullanıyorum	13	10
Öğrencilerle beraber yapıyoruz	4	3
Açıklama yapmayanlar	3	2
TOPLAM	135	100

Tablo 5 de öğretmenlerin deneyleri uygulama durumları ile ilgili yaptıkları açıklamalara bakıldığında, 73 öğretmenin (%54) deneyin yapılışını öğrencilere verdikten sonra deneyi öğrencilere yaptırdığını, 42'sinin (%31) konuları anlattıktan

SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN...

sonra sınıf önünde deneyi kendilerinin yaptığını, 13 (%10) tanesinin bu yöntemlerin ikisini de yerine göre kullandığını, 4 öğretmenin (%3) deneyleri öğrencilerle birlikte yaptıklarını ifade ettiklerini görülmektedir.

Öğretmenlerden öğrencilerde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi için hangi etkinlikleri yaptıklarına belirlemek amacıyla yöneltilen 11. sorunun analiz sonuçları, Tablo 6'de gösterilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, bu soruya 51 (%38) öğretmenin açıklamada bulunduğu görülmektedir. Oysa daha önce sınıf ortamında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaptırıp yaptırmadıklarının belirlenmesi amacıyla yöneltilen 7. soruya öğretmenlerin 70'i (%52) evet yanıtını vermişlerdi. Bu iki sorunun yanıtları karşılaştırıldığında, evet yanıtı verelerine rağmen, 19 (%14) öğretmenin 11. Soruya yanıt vermedikleri belirlenmiştir.

Tablo 6'dan 27 öğretmen (% 20) öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek için, deney, gözlem, araştırma ve inceleme yaptırdığını belirtirken, 5'i (% 4) gözlem yaptırıp gözlemlerini not ettirdiğini ve 4'ü de (% 3) deney yaptırdığını ifade ettiği görülmektedir.

Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesi Amacı Yaptıkları Etkinliklere Yönelik Analiz Sonuçları</i>		
İfadeler	f	%
Deney, gözlem, araştırma, inceleme yaptırarak	27	20
Gözlem yaptırıp gözlemlerini not ettirerek	5	4
Deney yaptırarak	4	3
Yeni programda ders kitabında bulunan etkinlikleri kullanarak	3	2
Proje ve performans çalışması yaptırarak	2	1
Araştırma veri toplama, toplananları yorumlama, neden sonuç ilişkisi kurdurarak	2	1
Uygulamalı etkinlikler yaptırarak	1	1
Araştırma ve sunu yaptırarak	1	1
Deney esnasında sorular sorarak	1	1
Ayrı etkinlik yapmadan sorular sorarak deneylerde yönlendirme yaparak ilerlemelerini gözleyerek	1	1
Sınıf içi eğitici etkinlikler yaptırarak	1	1
Deney yaparak, hipotez kurarak, veri toplayarak	1	1
Öğrencilere evde neler yapmaları gerektiğini anlatarak	1	1
Araştırma ve sonuç çıkarma çalışması yaptırarak	1	1
TOPLAM	51	38

Son açık uçlu soru olan 12. soru ile öğretmenlerden bilimsel süreç becerileri ile ilgili eklemek istedikleri bir şeyler varsa yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin büyük kısmının (111) bu kısmı boş bıraktığı belirlenirken, diğer öğretmenlerin, önerilere yönelik açıklamalar yazdıkları görülmüştür. Bu açıklamaların analizine ait bulgular Tablo 7 'de verilmiştir.

Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Bilimsel Süreç Becerileri ile İlgili Düşünceleri</i>		
İfadeler	f	%
Bilimsel süreç becerileri/laboratuar kullanımı konularında eğitim verilmesi	15	11
Okullarda uygulama ve deney yapmaya yönelik ortamların iyileştirilmesi	5	3
Yeni programla ilgili öğretmenler bilgilendirilmeli	1	1
Bilimsel süreç becerilerine diğer derslerde de yer verilmeli	1	1
Sınıflarda bilimsel süreç becerilerini geliştirici çalışmalara daha fazla yer verilmeli	1	1
Sınavlarda deneylerle ilgili sorular sorulmalı	1	1
Yanıt vermeyenler	111	82
TOPLAM	135	111

Tablo 7 'yi incelediğimizde, öğretmenlerin 15'inin (%11) bilimsel süreç becerileri veya laboratuar kullanımı konularında eğitim verilmesini 5'inin de (%4) okullarda uygulama ve deney yapmaya yönelik ortamların iyileştirilmesi istedikleri belirlenmiştir. 1'er öğretmende öğretmenlerin yeni programla ilgili bilgilendirilmesinin, bilimsel süreç becerilerine diğer derslerde de yer verilmesinin, sınıflarda bilimsel süreç becerilerini geliştirici çalışmalara daha fazla yer verilmesinin ve öğretmenlerin sınavlarda deneylerle ilgili sorular sormasının iyi olacağını ifade ettikleri görülmektedir.

Son olarak, cinsiyet, branş, hizmet yılı ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenleri ile 1., 3., 5., 6. ve 7. sorular yanıtları arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyet, Branş, Hizmet Yılı ve Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu Değişkenleri ile 1., 3., 5., 6. Ve 7. Sorular Arasındaki Korelasyon							
			Soru 1	Soru 3	Soru 5	Soru 6	Soru 7
Spearman's rho*	cinsiyet	Correlation Coefficient	,016	,085	-,008	-,008	,133
		Sig. (2-tailed)	,856	,325	,931	,929	,125
		N	135	135	135	135	135
	branş	Correlation Coefficient	-,066	-,088	-,102	,089	,101
		Sig. (2-tailed)	,450	,310	,239	,303	,245
		N	135	135	135	135	135
	Hizmet yılı	Correlation Coefficient	,110	,049	-,057	,121	,053
		Sig. (2-tailed)	,203	,570	,511	,163	,538
		N	135	135	135	135	135
	Mezun olunan kurum	Correlation Coefficient	,036	-,074	-,095	-,038	,113
		Sig. (2-tailed)	,674	,393	,275	,660	,192
		N	135	135	135	135	135

*Değişkenler normal dağılım göstermediğinden Spearman's rho kullanılmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyeti, sınıf öğretmeni veya Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni olmaları, hizmet yılları ile mezun oldukları yüksek öğretim kurumu ile evet veya hayır tarzındaki sorularla verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıflar ile ikinci kademe Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin çoğunun bilimsel süreç becerilerinden haberdar olmasına rağmen, büyük bir kısmının bu konuda eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri konusunda daha çok hizmet içi eğitim kurslarında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ancak %38'i bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıf içinde neler yaptıkları konusunda açıklamalarda bulunabildiği belirlenmiştir. Bu durum, çalışmada yer alan öğretmenlerin çoğunun sınıf ortamlarında öğrencilerinin bu becerilerini nasıl geliştireceklerini bilmedikleri ve bilimsel süreç becerileri konusundaki bilgilerinin bilimsel süreç becerilerden ha-

berdar olmaktan pek öteye gitmediğini gösterebilir. Benzer sonuca Pekmez (2001)'in İngiltere ve Türkiye deki fen öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri hakkındaki bilgilerini saptamaya yönelik yaptığı çalışmasında ulaştığı görülmektedir. Pekmez (2001) uygulama yaptığı İzmir ilindeki öğretmenlerin, bilimsel süreç becerileri ile ilgili bilgilerinin ve laboratuvar uygulamalarının neredeyse yok denecek kadar az olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aldan Karademir (2008) Aydın ilinde gerçekleştirdiği çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerinin öğretimi konusunda öğretim programında neler önerildiğinden yeterince haberdar olmadıkları ve öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında verdikleri etkinlik örneklerinin çimlenme, elektrik devresi oluşturma, iskelet modeli yapma gibi genel örneklerden öteye gitmediğini belirlemiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri geliştirilmesi konusunda sınıf içinde neler yaptıkları sorulduğunda bunu çok az öğretmen yanıtlayabilmiş ve verilen yanıtların da “deney yaptırma” gibi çok genel kalıplaşmış ifadeler olduğu belirlenmiştir. Deney yaptırma ile ilgili öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde de, yaptırılan deneylerin bir kısmının sadece gösteri deneyi olması, bu tür çalışmalar ile öğrencilerin sadece “gözlem” becerilerinin geliştirilebileceği, diğer bilimsel süreç becerilerinin bu yolla çok fazla geliştirilemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Her ne kadar Fen ve Teknoloji öğretim programlarına bilimsel süreç becerileri ile ilgili önemli kısımların eklenmesi son derece önemli bir gelişme olsa da, sunulan çalışmanın ve bu sonucu destekleyen ülkemizin farklı illerinde gerçekleştirilen çalışma bulgularının, İlköğretim birinci kademe ve Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin önemli bir kısmının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin nasıl geliştirileceği konusunda yeterli olmadıklarını göstermektedir. Çalışmanın son sorusunda, öğretmenlerin bir kısmının bilimsel süreç becerileri konusunda kurs açılmasını, bir kısmının da Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı hakkında eğitim almayı istemeleri, onların bu eksikliklerinin farkında olduklarını düşündürülebilir.

Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarının yenilenmesi ile başlayan bu olumlu gelişmenin başarılı olabilmesi için, öncelikle meslekteki öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri konusunda çok ciddi bir eğitimden geçmelerini gerektirmektedir. Ancak bu eğitim kısa süreli hizmet içi eğitim kurslarından çok, üniversitelerde bu konunun uzmanı olan kişilerce yürütülecek, içinde ışık çalışmalarının da yer alacağı uzun süreli bir ders şeklinde planlanmalıdır. Bu kurslar sadece bilimsel süreç becerilerinin ne olduğunu değil, bu konuda önemli yere sahip laboratuvar çalışmalarının ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bu becerilerin tümünü geliştirilecek şekilde nasıl yürütüleceğine yönelik uygulamaları da içermelidir.

Fen ve Teknoloji kitaplarında önemli sayıda etkinliğin yer alması yine son derece önemli ve doğru bir gelişme olmakla birlikte, programın başarısı için bu etkinliklerin gerçekleştirileceği ortam ve malzemenin de öğretmenlere sağlanması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel Süreç Becerileri ile Bilimsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- Aldan Karademir, Ç. (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı Kavramına ve Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Özyeterlik Algıları: Aydın İlinde Nitel Bir Araştırma". Çalışma, 8. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Abant İzzet Baysal Üniversitesinde sunulmuştur*. S.151.
- Ateş, S. (2004). Araştırma Yoluyla Öğretim Metodunun Farklı Zihinsel Gelişim Dönemlerindeki Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilimsel İşlem Becerilerinin Gelişimine Etkileri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 275-290.
- Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D. ve Turgut, M.F. (1997). *Kimya Öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Aydınlı, E. (2007). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin performanslarının değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Bilimsel Süreç Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin Belirlenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Başdağ, G. (2006). *2000 Yılı Fen Bilgisi ve 2004 Yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarının Bilimsel Süreç Becerileri Yönünden Karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bozdoğan, A. E., Taşdemir, A. Ve Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi. (2006). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 23-36.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. "Bilimsel araştırma yöntemleri", Ankara, Pegem Akademi, (2008).
- Dindar, H. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 185-198.
- Dökme, İ. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi ders kitabının bilimsel süreç beceriler yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online* 4(1), 7-17.

- German, P. J., Aram, R. & Burke, G. (1996). Identifying Patterns and Relationships among the Responses of Seventh-Grade Students to the Science Process Skill of Designing Experiments. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (1), 79-99.
- Kılıç, G. B. (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS): Fen Öğretimi, Bilimsel Araştırma ve Bilimin Doğası, *İlköğretim-Online*, 2(1), 42-51.
- Koray, Ö., Bahadır, H., Geçkin, F. (2006). Bilimsel Süreç Becerilerinin 9. Sınıf Kimya Ders Kitabı ve Kimya Müfredatında Temsil Edilme Durumları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 147-156.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M. ve Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *İlköğretim-Online*, 6(3), 377-389.
- Lloyd, J. K., Braund, M., Crebbin, C. & Phipps, R. (2000). Primary Teachers' Confidence About and Understanding of Process Skills. *Teacher Development*, 4 (3), 353-369.
- MEB, (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim 4-5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öztürk, N, Tezel, Ö. ve Acat, M. B. (2010). Science Process Skills Levels of Primary School Seventh Grade Students in Science and Technology Lesson. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 15-28.
- Padilla, J. M., Okey, J. R. & Garrard, K. (1984). The Effects of Instruction on Integrated Science Process Skill Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (3), 277-287.
- Pekmez, E. (2001). "Fen Öğretmenlerinin Bilimsel Süreçler Hakkındaki Bilgilerinin Saptanması". Çalışma, *Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Maltepe Üniversitesinde sunulmuştur*.
- Taşar, M. F., Temiz, B. K. ve Tan, M. (2002). "İlköğretim Fen Öğretim Programında Hedeflenen Öğrenci Kazanımlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Sınıflandırılması". Çalışma, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesinde sunulmuştur*.
- Tatar, N., Korkmaz, H. ve Ören, F.Ş. (2007). Araştırmaya Dayalı Fen Laboratuvarında bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili araçlar: Vee ve I Diyagramları. *İlköğretim-Online*, 6(1), 76-92.
- Temiz, K. B. (2001). *Lise 1. Sınıf Fizik Dersi Programının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Uygunluğunun İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fizik Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Temiz, B. K., Taşar, M.F. ve Tan, M. (2006). Development and Validation of a Multiple Format Test of Science Process Skills. *International Education Journal*, 7 (7), 1007-1027.

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI KAPSAMINDA TERCİH ETTİKLERİ
YÖNTEMLER VE ETKİNLİK DÜZENLERKEN KARŞILAŞTIKLARI
GÜÇLÜKLER***

Fatma Kübra SAYIN**

Ahmet AFYON***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramı kapsamında tercih ettikleri yöntemleri ve etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmektir. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleriyle son hâlini alan çoklu zekâ uygulama anketi, kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya'da görev yapan 102 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Anket verileri; frekans ve yüzdelik, görüşme verileri tasvirî analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramı kapsamında tercih ettikleri yöntemler sırasıyla, deney, tartışma, drama, kişisel araştırma, poster ve sınıf panosu hazırlama, hikâyeleştirme-senaryolaştırma, proje tekniği, sunu hazırlama, slayt, cd kullanma, maket ve materyal hazırlama yöntemleridir. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersinde; çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler ise sırasıyla; araç-gereç yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin farklı etkinliklere uyum sağlamakta zorlanması, bazı zekâ alanlarına yönelik etkinlik sağlama güçlüğü, zaman güçlüğü, okul binasının ve bahçenin yetersizliği, ailenin farklı etkinlikleri desteklememesi ve kuşkuyla yaklaşması, öğretmenlerin kuramın uygulaması hakkında kendilerini yetersiz hissetmemeleri, öğrencilerin bilgi kaynağına ulaşma güçlüğü çekmesi, okul dışında yapılacak etkinlikler için izin prosedürünün yarattığı güçlüklerdir.

Anahtar sözcükler: Çoklu Zekâ Kuramı, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Fen ve Teknoloji Programı

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından alınmıştır.

** Araştırma Görevlisi. Fen Bilgisi Öğretmenliği, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Selçuk Üniversitesi, Konya, kubrakucur@hotmail.com, 0530 3459574.

*** Prof. Dr., Fen Bilgisi Öğretmenliği, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Selçuk Üniversitesi, Konya,

**METHODS THAT ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS APPLY AND
DIFFICULTIES THAT TEACHERS EXPERIENCE IN THE APPLICATION PHASE
OF MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY IN SCIENCE AND TECHNOLOGY
COURSES IN PRIMARY EDUCATION**

ABSTRACT

The aim of this study is to determine which methods elementary school teachers use in the application phase of multiple intelligences theory and what types of difficulties they experience when organizing activity in science and technology lessons. The study is descriptive, and survey method was used for data collection. The data were collected, using multiple intelligences application form, personal information form and interview form prepared by the researcher. The sample of the study is 102 elementary school teachers working in Konya. The survey data were analyzed using frequency and percentage. The results showed that methods that teachers applied in science and technology courses are; experiment, discussion, dram, personal research poster and class panel preparation, slide and cd use, and material preparation respectively. The difficulties that teachers met when organizing activity towards multiple intelligence theory, are lack of tools-instrument, crowded classes, students' difficulty about compliance with different activities, difficulty in activity providing towards some fields, time trouble, lack of school building and garden, lack of support to family activities by family and teachers' feeling insufficient about application of the theory.

Keywords: Multiple Intelligences Theory, Science and Technology Education, Science and Technology Curriculum.

1.GİRİŞ

IQ anlayışı öğrencilerin yeteneklerinin sınırlarını belirler gibi görünürken, çoklu zekâ kuramı öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin anlaşılmasına yardım etmektedir. Dünyanın çeşitli ülkelerinden eğitimciler öğrencilerin başarılarını ve potansiyellerini üst düzeye ulaştırmak amacıyla çoklu zekâ kuramına uygun yöntemler ve öğretim programları geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu yöndeki değişimler, üniversitelerden ilköğretim düzeyindeki eğitim kurumlarına kadar yansımaktadır. Eğitimciler çoklu zekâ kuramının, öğrenmenin önündeki engellerin aşılmasını kolaylaştıran yararları konusunda hemfikirdir. Çoklu zekâ kuramı insanlara nasıl öğrenecekleri ve zekâ alanlarını nasıl geliştirecekleri konusunda yol göstererek ve destek olarak öğrenme için güçlü temeller oluşturmaktadır (Lowey 2003).

Çoklu zekâ kuramının eğitime yansımaları

Çoklu zekâ kuramı, insan zihni, onun kapasiteleri ve gelişimi hakkında öğretmenlerin mesleki olarak kullanabilecekleri, somut ve faydalanabilecekleri bir anlayış sunuyor. Fakat çoklu zekâ kuramını uygulamak için tek bir doğru yol bulunmamaktadır. Eğitimciler öğretim programını hazır paket program olmaksızın kendi öğrencileri için uygun bir şekilde düzenlerler. Öğretim programını nasıl yapılandırdıkları, eğitimcilerin öğrenmede başarıyı nasıl yakalayacakları ile ilgili olan inançlarını açığa vurur. Bazı öğretmenler derste yeni bir konuya girmek için farklı etkinlikler önerirler. Bazıları çoklu zekâ kuramını çocukların küçük yaşlarda belirli alanlarda uzmanlaşmalarına fırsat sağlayacak bir gelişme olarak görürler. Bazı öğretmenler öğretim programlarında bedensel, görsel, müzikal sanat etkinliklerinin daha fazla yer alması sonucunu çıkarmaktadır. Birçoğu ise bu zekâ alanlarını birer öğrenme stili olarak görmektedir. Buna göre çoklu zekâ kuramı diğer eğitimsel reformlardan farklı olarak öğretim programının yorumlanmasına açıktır (Campbell, 1999).

Armstrong (2000), çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmenin yöntemlerini bir zekâ alanından diğerine sürekli değiştirerek uygulaması gerektiği görüşü üzerinde durmuştur. Örneğin bir konuda sözel-dilsel zekâ alanına yönelik bir etkinlik yapıldıktan sonra aynı konuda bedensel zekâ alanına, daha sonra görsel zekâ alanına doğru değişim göstermek gibi. Ona göre, planlamada en doğru yaklaşım, öğretilecek konunun bir zekâ alanından diğerine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir.

İlköğretim düzeyinde kuramla ilgili uygulamalardan biri de sınıfta her bir zekâ alanı ile ilgili öğrenme merkezleri oluşturmaktır. Merkezler, öğrencilere bir araştırmada veya yapılandırılmış ortamda keşfetme fırsatı sunar ve öğrencileri içerikle ilişkili bir ürünle sonuçlanan projelerle kullanılır. Çoklu zekâ merkezleri temelli eğitimin aşamaları şöyledir (Fogarty, 1995):

1-Kaç merkez oluşturulacağına karar verilir. Merkez temelli bir sınıfın etkili bir şekilde çalışabilmesi için bütün öğrencilerin eş zamanlı olarak çalışabilecekleri yeterli merkezlerin olması gerekir. Bazı merkezlerde öğrenciler bireysel çalışırken bazılarında grup olarak çalışır.

2- Eğitimin neye odaklanacağı belirlenir. Çoklu zekâ merkezleri, öğretim programında öğretilenin ne olduğunu yansıtabilir, bilgileri yeniden gözden geçirebilir veya gelecekte öğretilecek olanı keşfedebilir.

3- Ulaşılabilir kaynaklar ve materyaller değerlendirilir.

4- Merkezler isimlendirilir; öğrencilerin fikirleri doğrultusunda ve gündemdeki konulardan isimler seçilir.

5- Merkezlerin ne kadar süre geçerli olacağına karar verilir. Ortalama öğrenciler her merkezde 25-30 dakika harcamalıdır. Öğrenciler bir günde veya bir hafta içinde farklı merkezleri gezer.

6- Merkez zamanı için kurallar belirlenir. Bir merkezden diğerine nasıl hare-

ket edecekleri, materyallerin ve çalışma yerlerinin kullanımı ve gürültü gibi tüm etmenler düşünülür. Kuralları koyarken öğrencilerin de fikirleri alınır.

7- Öğrenciler merkezlere bir sıraya göre yerleştirilir. Öğrencinin hangi merkezin kendisine uygun olduğunu seçme ve o merkeze yerleşme konusunda öğretmenin rehberliğine ihtiyacı vardır.

Bazı okullar çoklu zekâ kuramını, organizasyonlarına ve yapılarına farklı pek çok eğitim teorilerinin uygulamalarıyla birlikte katarlar. Bu da çoklu zekâ kuramının bir okulda öğrenme organizasyonunun hayati öğeleri için temel oluşturabileceğini fakat tek başına kullanılmasının zorunlu olmadığını gösterir.

Hoerr (2000) çoklu zekâ kuramının okullarda uygulanma sürecindeki önemli adımlarını şöyle açıklamaktadır;

1- Herkesin bilgilendirilmesi ve eğitilmesi: Okulda tüm çalışanların uzmanlaşma içinde olması, örneğin kuram ile ilgili kitapların okunup tartışılması ile başlanabilir, çalışmaların başarısını oldukça etkiler. Ayrıca veliler de okulda neler yapıldığını bilmelidir. Bu amaçla;

- Çoklu zekâ kuramını tanıtmak için okul koridorlarının ve duvarlarının kullanılması.
- Velilere her hafta mektup yazılarak çoklu zekâ kuramının tanıtılması.
- Öğrencilerin okulda gerekli bilgi ve becerileri kazandığının göstergesi olarak standart testlerin kullanılmaması.

2- Değer verilen davranışların ölçülmesi: Tüm zekâ alanlarının eşit derecede önem taşıdığı kabul edilmesi için ölçme değerlendirme süreçlerinin çoklu zekâ kuramını yansıtmaması gerekmektedir. Bu amaçla;

- Tüm zekâ alanlarına eşit değer veren raporların hazırlanması,
- Öğrencilerin sunu ve projelerini izlemek için velilerin okula davet edilmesi,
- Müzikal, bedensel, görsel, sosyal, öze dönük ve doğacı zekâ alanlarındaki gelişimin bir göstergesi olarak gelişim dosyalarından yararlanılması etkili olabilir.

3- Bilinçli bir şekilde işbirliğinin gerçekleştirilmesi: Bir okulun değeri öğretmenler ile ölçülür. Çoklu zekâ kuramı ancak öğretmen ve yöneticiler birlikte öğrenip, geliştikçe etkili olabilir. Bu amaçla:

- Okulda gönüllü bir okuma grubu oluşturulabilir.
- Okul çalışanlarının işbirliğinin değerini ve önemini anlaması sağlanmalıdır.
- Öğretim stratejilerinin ve mesleki başarılarının paylaşıldığı okul toplantıları düzenlenmelidir.

Lazear (1999) Çoklu Zekâ Kuramının sınıfta uygulaması sonucunda ortaya çıkan deneyimlerini 'Öğretmenin 8 yolu: Çoklu Zekâ ile Öğretme Sanatı' adlı kitabında toplamıştır. Onun bu alana önemli katkılarından biri 'Çoklu Zekâ Araç Kutusu' olarak adlandırılan uygulamada kullanılacak yaratıcı stratejiler tablosudur. Bu stratejiler öğrencilere bilgiye nasıl ulaşacaklarını göstermek için uygundur.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ...

Çoklu zekâ araç kutusu Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.Çoklu Zekâ Araç Kutusu

Zekâ alanları	İlgili stratejiler
Sözel- dilsel zekâ	Yaratıcı yazma Resmi konuşma Espri yapma Doğaçlama (hazırlıksız) konuşma Günlük tutma Şiirleştirme Okuma Hikaye anlatma, hikaye yazma Kelime hazinesini geliştirme Sesli düşünme
Mantıksal-matematiksel zekâ	Özet sembol ve formüller bulma Ana hatları belirleme Grafik organize etme Hesaplama Şifre çözme Bağlantılar üzerinde durma Örnek şablonlu bulmacalar Problem çözme Sayı dizileri oluşturma Kıyas yapma
Görsel - uzamsal zekâ	Aktif hayal gücü Renkli projeler kullanma Çizimler yapma Gözünde canlandırma yapma Zihin haritaları yapma Fotomontaj yapma Boyama Model, şablon ve dizaynlar yapma Heykel yapma Canlandırma maketler yapma

Zekâ alanları	İlgili stratejiler
Müzikal - ritmik zekâ	Çevre sesleri Enstrüman sesleri Müzik kompozisyonları Müzik performansları Vurma titreşimleri Tempo tutma Ritim şablonları oluşturma Şarkılaştırma Şarkı söyleme
Bedensel kinestetik zekâ	Vücut dili, fiziksel jestler Vücut yapıları, tabloları Yaratıcı danslar Jimnastik hareketleri Fiziksel çalışma Canlandırma Drama İcatlar yapma, maketler yapma Rol yapma, taklit yapma Spor oyunları
Sosyal zekâ	Yardımlaşma becerilerini kazanma İşbirlikli öğrenme stratejileri Empati alıştırmaları yapma Geri bildirim verme Grup projeleri Başkalarının duygularını sezme Birebir iletişim kurma Geri bildirimini güçlendirme Başkalarını motive etme
İçsel zekâ	Duygusal gelişim Odaklanma/konsantrasyon becerileri Yüksek gelişmiş mantık Bağımsız çalışmalar/projeler Zihin/mantık alıştırmaları yapmak Üstbilişsel teknikler Sessiz tepki verme Düşünme stratejileri

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ...

Doğacı zekâ	Hayvanlar ve bitkiler konusunda duyalı olma Çevresel geri bildirimler Laboratuarda çalışma Doğa ölçümleri Türlerin sınıflandırılması Doğal kaynakları koruma çalışmaları yapma Duyusal uyarma egzersizleri
--------------------	--

Öğrenci değerlendirme ve bireysel zekâ alanlarına odaklanma üzerine karakterize edilmiş Çoklu zekâ kuramı uygulamasına 1988'de New City School da başlayan Hoerr'a göre (2004) çoklu zekâ kuramının altında yatan 3 ima vardır:

- 1- Öğretmek için pek çok farklı yol vardır.
- 2- Sanat eğitiminde önemlidir.
- 3- Kim olduğun -sahip olduğun beceriler- ne bildiğinden daha önemlidir.

Yani çoklu zekâ kuramı ile tanışmak öğrencilerin farklı yollarla öğrendiklerini anlamak demektir. Bunu anlayan öğretmen öğrencilere zekâ alanlarını kullanmayı öğretecek fırsatlar sağlamaya çalışır. Bu öğretmenler öğrencinin zekâsının eğilimi doğrultusunda öğretim programını geliştirmeye çalışır. Çoklu zekâ kuramını kullanmak beklentileri düşürmek, öğretim programını hükümsüz bırakmak ve öğrencilerin yazmayı, okumayı ve hesap yapmayı bilmeden sınıflarını geçmelerini sağlamak demek değildir. Temel beceriler önemlidir ve eğitimcilerin her çocuğun temel becerileri geliştirmeleri konusunda onlara yardım etmek gibi bir sorumlulukları vardır. Ama eğitimcilerin kazandıracığı her şey temel becerilerle sınırlı değildir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilmek ve güçlü bir gelecek oluşturmak için her vatandaşın araştırma sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmiş bir Fen ve Teknoloji okur-yazarı olarak yetişmesi gerekmektedir. 2004 Fen ve Teknoloji Programında vurgulanan temel hususlar bireysel farklılıklara odaklanan ve öğrenci merkezli öğretimdir.

Bu bağlamda Fen ve Teknoloji Dersi Programının temel hedeflerine ulaşmak için Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Fen Eğitimi, Yapısalcılık ve Çoklu Zekâ Kuramı yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması Fen ve Teknoloji Programında bütün öğretmenlere önerilmektedir.

Fen eğitiminde çoklu zekâ kuramı uygulamalarındaki eksikliklerin tespit edilmesi bu eksikliklerin nasıl giderileceği konusunda önemli bir adımdır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmamızda bireye öğrenme yöntemleri ve kendi potansiyelini ortaya çıkarma fırsatları sunan çoklu zekâ kuramının öğretmenler açısından fen ve teknoloji derslerinde nasıl kullanıldığı ve uygulamada karşılaşılan sorunları tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu amaca yönelik araştırma problemi “ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri fen ve teknoloji derslerinde çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlik düzenlerken hangi yöntemleri kullanıyor ve bu aşamada ne gibi güçlüklerle karşılaşılıyor? şeklinde düzenlenmiştir. Bu kapsamda “öğretmenler fen ve teknoloji derslerinde çoklu zeka kuramını uygulamaya yönelik ne gibi yöntemler kullanmaktadırlar?, Bu yöntemleri kullanmalarının sebepleri nelerdir?, Çoklu zeka kuramına yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin sebepleri nelerdir? soruları araştırmanın alt problemleri olarak belirlenmiştir.

2.YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli herhangi bir problem, olay, olgu ve değişkenin olduğu gibi betimlenmesi ve değişkenler arası ilişkilerin açıklanmasını sağlayan bir modeldir.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak uygulama yapılan az sayıda kişiden derinlemesine bilgi elde etmek, nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılarak da uygulama sayısı artırılarak araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Evren ve Örnekleme

Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıfların derslerine giren sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın örnekleme Konya İl Merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 40 resmi ilköğretim okulunda görev yapan anket formunun uygulandığı 102 ve görüşmelerin yapıldığı 12 adet 4. ve 5. sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 40'ı (% 39,3) erkek ve 62'si (%62,7) bayandır. Öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımı tablo 2'de görülmektedir.

Mesleki kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	5	4,9
6-10 yıl	36	35,3
11-15 yıl	26	25,5
16-20 yıl	11	10,8
21 yıl ve üstü	24	23,5
Toplam	102	100

Tablo 2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin dağılımları

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket formu, bir adet kişisel bilgi formu ve bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarında kullandıkları yöntemleri, teknikleri ve etkinlik düzenleme konusunda yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen çoklu zekâ anketi kullanılmıştır. Çoklu zekâ anketi 2 adet kapalı ve 6 adet açık uçlu olmak üzere 8 sorudan oluşmaktadır. Araştırma için gerekli soruların oluşturulması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim kurumları 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji eğitimi programı ve ders kitapları incelenmiştir. Veri toplama aracında yer alan soruların kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, bu doğrultuda gerekli görülen düzeltme ve eklemeler yapılarak araç kullanılmaya hazır duruma getirilmiştir.

Görüşme formu hazırlanırken anket sonuçları, ilgili kaynaklar ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Görüşmede araştırmaya faydalı olabilecek kişilerin seçimine, uygulama sırasında dikkat edilecek hususlara ve veri kaybını önlemek için uygulamadan hemen sonra kayıt yapılmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlere çoklu zekâ kuramının fen ve teknoloji dersinde kullandıkları yöntemleri, bu yöntemleri kullanmalarının sebepleri ve karşılaştıkları güçlüklerin sebeplerini irdeleme amaçlı yönlendirici olmayan, açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular bir taraftan araştırmacıya araştırmak istediği konuyla ilgili esnek bir yaklaşım olanağı sağlarken bir taraftan da incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçmasını önler (Yıldırım & Şimşek, 2005, 131-138).

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

1- Anket sonucunda elde edilen verilerin çözümü ve yorumlanması: Araştırma verilerinin analizinde frekans ve yüzdeler kullanılmıştır.

2- Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümü ve yorumlanması: Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yazılı dökümü alınmış ve bu açıklamalar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Öncelikle araştırma sorusu kapsamında her bir öğretmene ait açıklamalar incelenmiş, daha sonra bunlar kendi arasında kategori ve alt kategorilere ayrılmış ve sürekli diğer öğretmenlerle karşılaştırılarak ortak temaların oluşturulması yoluna gidilmiştir (Miles & Huberman, 1994; 172-184; Yıldırım & Şimşek, 2005, 227-239). Daha sonra veriler bu temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bu aşamada veriler tanımlama amacıyla seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir.

Ayrıca bu aşamada görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ortaya çıkan temalar anlamlandırılmış, neden sonuç ilişkileri üzerinde durulmuş ve bir takım sonuçlara ulaşılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

‘İlköğretim öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde Çoklu zekâ kuramına yönelik kullandıkları yöntemleri tespit etmek amacıyla sorulan sorulardan elde edilen bulgular ve yorumlar’

Araştırma kapsamında öğretmenlerin Çoklu zekâ kuramına yönelik kullandıkları yöntemler tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3.Öğretmenlerin Çoklu zekâ kuramına yönelik kullandıkları yöntemler

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemler	Frekans	Yüzde %
Deney yöntemi	64	62,7
Tartışma yöntemi	63	60,6
Drama yöntemi	47	45,2
Bireysel araştırma yöntemi	41	39,4
Slayt-cd kullanma	40	38,4
Poster ve sınıf panosu hazırlama	38	36,5
Hikâyeleştirme ve senaryolaştırma yöntemi	37	35,6
Maket ve materyal hazırlama yöntemi	35	33,6
Sunu hazırlama yöntemi	32	30,7
Proje yöntemi	28	27
Sınıfta bitki yetiştirme	27	25,9
Kavram ve formülleri melodi, ritim ve şarkılaştırma	24	23
Toplam	104	100

İlköğretim öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde; Çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek amacıyla sorulan sorulardan elde edilen bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde; Çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler tablo 4 de verilmiştir.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ...

Tablo 3. Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde; Çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler.

Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler	Frekans	Yüzde %
1-Araç-gereç yetersizliği	52	50,9
2-Sınıfların kalabalık olması	42	41,2
3- Öğrencinin farklı etkinliklere uyum sağlamakta zorlanması	36	35,3
4- Zaman güçlüğü	27	26,5
5- Okul binasının ve bahçenin yetersizliği	25	24,5
6- Ailenin farklı etkinlikleri desteklememesi, etkinliklere kuşkuyla yaklaşması	19	18,6
7- Öğretmenlerin kuramın uygulaması hakkında kendilerini yetersiz hissetmeleri	16	15,6
8- Öğrencinin bilgi kaynağına ulaşma güçlüğü çekmesi	15	14,7
9- Bazı alanlara yönelik etkinlik sağlama güçlüğü	14	13,7
10-Okul dışında yapılacak etkinlikler için izin prosedürünün yarattığı güçlükler	13	12,7
Toplam	104	100

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler bakıldığında; öğretmenlerin en çok belirttiği güçlük 'araç-gereç yetersizliği' olmuştur. Bunu takiben sınıfın kalabalık olması (42), öğrencilerin farklı etkinliklere uyum sağlamakta zorlanması (36), zaman güçlüğü (27), okul binasının ve bahçesinin yetersizliği (25), ailenin farklı etkinlikleri desteklememesi ve kuşkuyla yaklaşması (19), öğretmenlerin kuramın uygulaması hakkında kendilerini yetersiz hissetmeleri (16), öğrencinin bilgi kaynağına ulaşma güçlüğü çekmesi (15), bazı alanlara yönelik etkinlik sağlama güçlüğü (14), okul dışında yapılacak etkinlikler için izin prosedürünün yarattığı güçlükler (13) uygulamada karşılaşılan güçlükler olarak değerlendirilmiştir.

Görüşme Sonuçlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Görüşme yapılan 12 ilköğretim öğretmenin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasına Yönelik Kullandıkları Yöntemlerle ilgili sorulara verilen yanıtlarını 5 madde altında toplamak mümkündür.

Deney Yöntemi

Görüşme yapılan 12 öğretmenden 8 tanesi deney yöntemini fen ve teknoloji öğretiminde kullanmaktadır.

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemle ilgili sorulara verdikleri cevapların bazıları şöyledir;

'Özellikle deney grupları yaptırım çünkü deney düzenini hazırlarken yada bir deneyi planlarken arkadaşlarıyla birlikte dersle ilgili bir etkinliğin parçası olduğunu hisseden her öğrenci motive oluyor.'

'Grup deneyi yaptırmanın kendi başına derste öğrencilerin birden çok zekâ alanını kullanmasını sağladığını düşünüyorum. Hem gruptaki herkes kendi istediği ilgilendiği görevi aldığı için kendi güçlü olduğu alanı kullanarak dersin konusıyla ilgilenmiş oluyor.'

'Aslında bireysel deneyler yapma taraftarıyım öğrenciler için daha yararlı olacağını düşünüyorum. Fakat sadece çok basit evdeki araçlarla yapabilecekleri deney düzeneklerini bireysel yapabiliyoruz. Zaten kitaptaki deneylerin çoğunu öğrenciler evlerinde bulunan malzemelerle yapabiliyorlar. Onun dışındaki deneyleri okuldaki araç-gerecin sınırlı olması, laboratuvarın olmaması nedeniyle gösteri deneyi şeklinde yapıyorum.'

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin en çok grup deneyi daha sonra da bireysel deney yapma yöntemini kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin grup deneyi yapmalarının sebeplerini şöyle özetleyebiliriz;

- Sınıf mevcudunun fazla olması ve araç-gerecin her öğrenciye yetecek sayıda olmaması
- Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasının sosyal zekâ alanları açısından yararlı olacağı
- Bazı deneyleri öğrencilerin tek başına yapmakta zorlanacağı için birlikte çalışmanın gerekmesi.

Tartışma Yöntemi

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin yarıdan fazlası tartışma yöntemini fen ve teknoloji öğretiminde kullanmaktadır.

Görüşmelerin sonunda öğretmenlerin tartışma etkinliğini özellikle konunun veya ünitenin sonuçlarını belirleme, öğrencilerin öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etmelerini sağlama, zaman zaman konunun işlenmesi aşamasında akıl yürütme ve sonuca varma amacıyla da kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin tartışma yöntemini kullanmalarının sebepleri şöyle açıklanabilir;

- Sınıf mevcudunun fazla olması,
- Aynı anda çok sayıda öğrenciyi hatta bütün sınıfı etkinliğe katabilmesi,
- Öğrencilere aktif olabilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri olanaklar sağlanması,
- Öğrencilere aynı anda hem sözel-dilsel, hem sosyal, hem de mantıksal zekâ alanlarını kullanma fırsatı yaratması

Drama Yöntemi

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemle ilgili sorulara verdikleri cevapların bazıları şöyledir;

'Çoklu zekâ kuramının ve yeni programın getirdiği etki öğrencilerde de hemen hissedildi. Örneğin bir drama çalışması yaparken öğrenci mecburen konuyla ilgileniyor bu da ders konusunda kendine güvenini yitirmiş öğrencileri kazanmamızı sağlıyor.'

'Fen bilgisi yıllardır çok fazla soyut konu barındıran bir ders olarak biliniyor. Fakat artık drama, gibi yöntemleri kullanarak somutlaştırabiliyoruz.'

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin drama yöntemini kullanma sebepleri şöyle açıklanabilir;

- Soyut konuları somutlaştırabilmesi,
- Öğrencinin ilgisini daha fazla canlı tutabilmesi,
- Bedensel-kinestetik zekâ alanları güçlü öğrencilerin derse katılmalarını sağlayabilmesi,
- Kalabalık sınıflarda uygulanabilmesi.

Kişisel araştırma

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemle ilgili sorulara verdikleri cevapların bazıları şöyledir;

'En çok kullandığım yöntemlerden biri bireysel araştırma yöntemi, öğrenciler bu şekilde çalışmaya alıştıktan ve araştırma yapmayı öğrendikten sonra çok etkili bir yöntem olduğunu görüyorum.'

'Öğrencilere araştırma basamaklarını, bir sorun veya konu doğrultusunda ulaştığı bilgileri toplama, düzenleme raporlaştırma ve sınıfta sunma şeklinde öğrettikten sonra yöntemi uygulamaya başladım. Öğrencilere bir konu veya bir soru veriyorum, onlar gerekli olan araştırmayı yapıyorlar, grup çalışmasından iyi olan yanı her öğrencinin çalışmaya birebir katılması ve konuya bakış açısına ve ulaştığı bilgileri sunma şekline kendisinin karar vermesi.'

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde bireysel araştırma yaptırma sebepleri şöyle açıklanabilir; öğrenciler bireysel olarak çalışırken konuyu kendi ilgi duydukları alana yönlendirebilir, bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiyi ifade etme yollarını kendileri seçebilirler. Bu esneklikler öğrencinin, sorumluluk alma, araştırma, kendi kendine karar verme becerilerini ve ilgi alanlarını geliştirmeyi sağlar. Çoklu zekâ kuramına göre değerlendirildiğinde kişisel araştırma yöntemi içsel zekâ alanının kullanılması ve gelişmesi açısından önem taşıyor. Bunun yanında öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri açısından esnek bırakılmaları onların güçlü oldukları yönlerinin ortaya çıkarılmasını da sağlar. Bireysel araştırma yönteminin kullanılma sebeplerinden bir diğeri de kalabalık sınıflarda uygulanabilmesi olarak düşünülebilir.

Poster ve sınıf panosu hazırlama

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemle ilgili sorulara verdikleri cevapların bazıları şöyledir;

'Öğrenciler sınıf panosunu her ünite de öğretmenin rehberliğinde görev paylaşımı yaparak kendileri hazırlıyorlar. Öğrencilerin konuyla ilgili her türlü araştırmaları hikâyeler, çizimler, gazete haberleri ve fotoğraflar panoya yerleştiriliyor.'

'Sınıf panosu hazırlama etkinliğiyle öğrencilerin fen ve teknoloji dersleriyle ders dışında da ilgilenmesini sağlıyorum.'

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde poster ve sınıf panosu hazırlama etkinliklerini kullanmalarının sebeplerini şöyle açıklanabilir;

- Sınıfta konuyla ilgili resimlerin, ilgi çekici haberlerin ve posterlerin olduğu bir pano öğrencilerin ders aralarında konuyla ilgilenmelerini sağlıyor.
- Hazırladıkları eserlerin bu şekilde sergilenmesi öğrencileri motive ediyor.
- Öğrenciler ilgi alanlarını ve yeteneklerini bu şekilde gösterme ve geliştirme fırsatı yakalıyorlar.
- Öğretmenlerin öğrencileri tanımaları için kullanabilecekleri fırsatlar sağlıyor.

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ kuramına yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler

Görüşme yapılan 12 ilköğretim öğretmenin; Çoklu Zekâ kuramına yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler ile ilgili olarak verdikleri yanıtları 6 madde altında toplamak mümkündür.

Sınıfın kalabalık olması ve araç-gereç yetersizliği

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilgili sorulara verdikleri cevapların bazıları şöyledir;

'Temel güçlük sınıfın kalabalık olması; öğrenciler çalışmalarını sınıfta sundukları, eserlerini sergiledikleri ölçüde motive oluyorlar. Ama ben öğrencilere bir çalışma verdiğimde çok azının bunu sunmasına zaman ayırabiliyorum. Kalabalığın yarattığı bir diğer sorun sınıf dışında bir etkinlik yaparken karşıma çıkıyor. Örneğin bir doğa gezisi yapacağım 55 öğrenciye birden ulaşmam çok daha zorlaşıyor. Bu yüzden öğrenciler bunu dersin bir parçası olarak görmeyip dersin kaynadığını düşünüyor yani ders amacına ulaşmıyor.'

'Sınıfın kalabalık olması en çok öğrencilerin zekâ alanlarını tespit etmede ve ürün dosyalarını incelemeye bana zorluk çıkarıyor. Kuram en fazla 30 kişilik sınıflarda uygulanabilir.'

'Diğer bir sorun da etkinliklerin fazla zaman alması bunun altında yatan sebep okulun fiziki şartları ve bazı araç-gereçleri bulmanın güçlüğü. Sınıfta slayt

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ...

ve cd izletebileceğim araçlar yok. Sınıfta atölye ya da laboratuvar gibi kullanabileceğim ortam yok. Bunlardan yararlanarak yapacağım etkinliklerde öğrencilerin sınıflarını değiştirmeleri gerekiyor bunlar da zaman kaybına sebep oluyor. Yine de bu tür fiziki şartlardan kaynaklanan sorunlarla bir şekilde baş ediyoruz.'

'Sınıf mevcudunun çok olması zaman kaybına da sebep oluyor, örneğin bir deneyi veya başka bir etkinliği herkesin aynı anda yapması gerekiyor fakat herkese araç yetmediği için sırayla yapılıyor bu da zaman kaybına sebep oluyor.'

Sınıfın kalabalık olması görüşmeler sırasında öğretmenlerin en fazla değindikleri güçlük olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde sınıfın kalabalık olmasının yarattığı sorunlar ise şöyle sıralanabilir;

- Bütün öğrencilerin hazırladıkları sunuları, projeleri ve çalışmalarını sunabilecekleri zaman olmuyor.
- Her öğrenciye araç-gereç yetmiyor.
- Değerlendirme aşamasında öğretmene güçlük yaratıyor.
- Bazı etkinliklerde sınıfta kargaşa olmasına sebep oluyor.

Yetersiz bilgilendirmeden kaynaklanan güçlükler

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilgili sorulara verdikleri cevapların bazıları şöyledir;

'Karşılaştığım güçlüğe genel anlamda ailenin yeterli bilgilendirilmemesi diyebiliriz. Okulun ve ailenin maddi imkânları oldukça iyi olsa bile kuramın ve programın uygulanmasında öğrenciye yeterli destek olmuyor. Ben 5 sınıf öğretmeniyim 4 sene boyunca belli bir sistemle eğitim görmüş olan öğrenciler için yeni bir sisteme alışmak ne kadar zorsa aile için de o kadar zor oluyor'.

'Çoklu zekâ kuramı hakkında sağlam ön bilgiye ihtiyaç var. Öğretmen kılavuz kitabından ve etkinlik kitabından çeşitli etkinlikleri uyguluyoruz ama sorun bilinçli mi uyguluyoruz. Çoklu zekâ hakkında bilgilendirme yapıldı fakat çok yeterli değildi, ilgili olan öğretmenler internetten ve kitaplardan bilgi edindi'.

'Ailenin yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve okulda yapılan etkinliklere kuşkuyla bakması bizim için güçlük oluşturuyor. Örneğin artık eski manada 'ödev' vermiyoruz, aileler bunu öğretmenin artık sınıfı üstüne düşmemesi, konu işlememesi gibi algılayabiliyor'.

'Verilen hizmet içi eğitim kursu ile yeni programa öğretmenlerin adaptasyonu tam olarak sağlanmadı. Verilen bilgiler çok kuramsaldı, uygulamaya yönelik çok eksikler vardı ve bilgilendirme yapan görevliler de konu hakkında yeterli bilgiye sahip değildi.'

'Ailelerin program hakkında bilgileri yok ve programa alışmaları zaman alacak bu da öğretmenler için güçlük yaratıyor. Aynı şekilde ödev verilmemesi ve sınıfta etkinliklerin değişmesi öğrencilerde bocalamaya sebep oluyor. Standart

çalışma şekline -oku, özetle, dinle, soruları cevapla gibi- alışmış olan öğrenci farklı etkinlikler yaparken öğrenip öğrenmediğinden emin olamıyor. '

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin, okul yönetiminin ve ailelerin yetersiz bilgilendirilmesinin uygulamada güçlük yarattığı görülmektedir. Bu güçlükler şöyle sıralanabilir;

- Okul yönetimi uygulamada kolaylık sağlamak için öğretmenlere yeterli esnekliği ve desteği sağlamıyor.
- Aileler kuram hakkında bilgi sahibi olmadıkları için farklı uygulamalara kuşkuyla bakıyor ve bunu öğretmene yansıtıyor.
- Bazı aileler öğrencinin derslerine ilgisiz ve öğrencinin ihtiyacı olan desteği vermiyor.
- Öğrenciler, zaman zaman sınıfta yapılan farklı uygulamaların önemini kavrayamıyor, bu uygulamalara düz anlatım yönteminde olan ciddiyetle bakmıyor.

Öğrencinin farklı etkinliklere uyum sağlamakta zorlanması

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilgili sorulan sorulara verdikleri cevapların bazıları şöyledir;

'Öğrencilerin yeterli ifade gücüne sahip olmaması, özgüven duygusunun yeterli olmaması'

'En büyük sorun öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıklayamamaları ve çekingen olmaları'.

'Öğrencilerin az kitap okumaları ve düşüncelerini ifade edememeleri'.

'Öğrencilerin işbirlikli çalışmaya alışmamış olmaları ve işbölümü sırasında anlaşmazlıklar çıkması'

'Tartışma ve ikili çalışma grupları oluşturma etkinliklerinin kavga ve küslüğü varan boyutları'.

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin farklı etkinliklere uyum sağlamakta zorlanmalarının temelinde 4. ve 5. sınıfa kadar öğretmen merkezli bir şekilde eğitim gördükten sonra öğrenci merkezli öğretim şekline geçmiş olmaları yatmaktadır. Daha öncesinde düz anlatım, soru cevap, gösteri deney yöntemleriyle bilgiyi hazır olarak almaya alışan öğrenci, farklı etkinliklerde bocalamıştır. Öğrencilerin en sık yaşadıkları sıkıntılar, öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etme, görev paylaşımı yapma ve yardımlaşma olarak sıralanabilir. Şimdiye kadar sadece sınavlarda iyi not almak için çalışan ve öğretmenden korktuğu için ödev yapan öğrencilerin fen ve teknoloji konularını sevdikleri ve merak ettikleri için öğrenmek ister bir hale gelmeleri zaman almaktadır.

Bazı alanlara yönelik etkinlik sağlama güçlüğü

Öğretmenlerin çoklu zeka uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilgili

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ...

sorulan sorulara verdikleri cevapların bazıları şöyledir;

'Müzik bilgimiz yetersiz olduğundan bu alanı pek kullanamıyoruz'.

'Öğretmenin müzik konusunda yeteneğinin olmaması ve kullanacağı materyalin olmaması güçlük yaratıyor'.

'Öğretmenler müzik konusunda yeterli değiller yönlendirme yapamıyorlar'.

'Müziksel melodilerin oluşturulmasında şahsi yetersizliğim güçlük yaratıyor'.

'Okulda müzik öğretmeni olmadığından yardımlaşacağım biri de yok ve müzikâl-ritmik zekâ alanına yönelik uygulama yapmam çok zor oluyor'.

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde etkinlik sağlamakta en çok güçlük çektikleri alanın müzikâl-ritmik zekâ alanı olduğu görülmektedir. Bunun sebepleri, öğretmenlerin kendilerini bu alanda eksik hissetmeleri, müzikâl-ritmik zekâ alanına yönelik etkinliklerin diğerlerine göre daha alışılmadık olması ve bazı okullarda sınıf öğretmenlerinin yardımlaşabilecekleri bir müzik öğretmenin olmamasıdır.

Okul binasının ve bahçesinin yetersizliği

Öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına yönelik uygulama yaparken karşılaştıkları güçlüklerle ilgili sorulan sorulara verdikleri cevapların bazıları şöyledir;

'Laboratuar ve kütüphane eksikliği var. Deney araç gereçlerini sınıfa getirip bazı deneyleri yapabiliyoruz ama öğrencilerin laboratuar ortamında çalışmalarını çok daha sağlıklı olurdu.'

'Sınıfların alanları küçük, öğrenci mevcudu fazla, drama gibi etkinlikler yapmada zorluk çıkıyor.'

'Doğacı zekâ alanına yönelik etkinlik yapmak için okul bahçesi hiç yeterli değil örneğin bitki yetiştirme gibi etkinlikleri yapamıyoruz. Öğrencilerin çoğu doğayla çok ilgili olmasına rağmen doğa gezileri de yapamıyoruz çünkü izin prosedürüyle uğraşmak bazen günlerce sürüyor.'

'Sınıf dışında daha fazla etkinlik yapmak istiyorum ama bunun pek çok güçlükleri var. Birincisi, ekonomik, ulaşım için gerekli para bile sorun oluyor ve bu para yüzünden sınıfın yansı etkinliğe katılamıyor. Her öğrencinin her gezip ailesinden izin belgesi alması gerekmesi de diğer bir güçlük. Benim için zaman kaybı oluyor ve bütün öğretmenlere isteksizlik getiriyor.'

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde okul binasının ve bahçesinin yetersizliğinin sebep olduğu güçlükler, laboratuvarın bulunmayışı, bilgisayar salonunu bulunmayışı, kütüphanenin bulunmayışı ve okul bahçesinin bazı etkinlikler için uygun olmayışı şeklinde sıralanabilir. Okul bahçelerinin öğrencilerin toprakla ve bitki yetiştirmekle uğraşacakları bir bölümünün olmaması önemli bir eksiktir.

4. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin, fen ve teknoloji dersinde, çoklu zekâ kuramına yönelik uyguladıkları yöntemlerin sırasıyla, deney, tartışma, drama, kişisel araştırma, poster ve sınıf panosu hazırlama, hikayeleştirme-senaryolaştırma, proje tekniği, sunu hazırlama, slayt ve cd kullanma, maket ve materyal hazırlama olduğu görülmüştür.

Armstrong (2000)'a göre, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmen yöntemlerini bir zekâ alanından diğerine sürekli değiştirerek uygulamalıdır. Bu çalışmada elde edilen bulgular da bir konunun farklı zekâ alanlarına yönelik farklı etkinliklerle işlendiği yönündedir.

Başbay (2000), ders gözlemleri ve öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda, derslerde tartışma, drama, öğretim oyunlarının ağırlıklı olarak kullanıldığını, farklı müzik türlerinin dinlendiğini, ilişkilerin şematize edildiğini, bireysel projelerin ve grup projelerinin kullanıldığını belirlemiştir. Başbay'ın çalışmasında tespit ettiği yöntemlerin bazılarının bu çalışmada elde edilen sonuç ile farklılık göstermesinin sebebi; Başbay'ın çalışmasının iki özel okulda gerçekleştirilmesi ve özel okullarla devlet okullarının şartlarının farklı olması olarak açıklanabilir.

Güngör (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde en fazla yer verdikleri etkinliklerin sözel-dilsel zekâ alanına yönelik etkinlikler olduğu ve bu alana yönelik hemen her tür etkinliği uyguladıklarını belirlemiştir. Bunun dışında mantıksal-matematiksel zekâ alanına yönelik yapılan etkinliklerin başında problem çözme etkinliğinin geldiği, daha sonra ise bulmaca çözme ve sayı oyunları gibi etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Öğretmenlerin görsel uzamsal zekâ alanına yönelik olarak yaptıkları etkinliklerin vcd, tv izleme, resim yapma ve resim yorumlama olduğu; müzikâl-ritmik zekâ alanına yönelik kullandıkları etkinliklerin şarkı söyleme, ritim tutma ve müzik dinleme olduğu; sosyal zekâ alanına yönelik kullandıkları etkinliklerin grup çalışması, drama, piyes çalışmaları olduğu; içsel zekâ alanına yönelik kullandıkları etkinliklerin başında bireysel çalışma olduğu; doğacı zekâ alanına yönelik kullandıkları etkinliklerin doğa olaylarını inceleme, yorumlama ve doğa gezileri yapma olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada, Güngör'ün çalışmasından farklı olarak çoklu zekâ kuramına yönelik en çok kullanılan etkinliğin deney yapma olduğu, ayrıca matematiksel-mantıksal zekâ alanına yönelik olarak deney basamakları hazırlama etkinliğinin de kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sözel-dilsel, görsel-uzamsal, sosyal ve içsel zekâ alanlarına yönelik uyguladıkları etkinlikler iki çalışmada da paralellik göstermiştir.

Öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde; çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler sırasıyla şunlardır:

- 1- Araç-gereç yetersizliği,
- 2- Sınıfların kalabalık olması,

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ...

- 3- Öğrencinin farklı etkinliklere uyum sağlamakta zorlanması,
- 4- Zamanı yetiştirme güçlüğü,
- 5- Okul binasının ve bahçenin yetersizliği,
- 6- Ailenin farklı etkinlikleri desteklememesi ve kuşkuyla yaklaşması,
- 7- Öğretmenlerin kuramın uygulaması hakkında kendilerini yetersiz hissetmeleri,
- 8- Öğrencinin bilgi kaynağına ulaşma güçlüğü çekmesi,
- 9- Bazı zekâ alanlarına yönelik etkinlik sağlama güçlüğü,
- 10- Okul dışında yapılacak etkinlikler için izin prosedürünün güçlük yaratmasıdır.

Hoerr (2002) tarafından yapılan araştırmada çoklu zekâ kuramının okullarda uygulanmasındaki engeller üç maddede özetlenmiştir. Bunlar, ailelerin çoklu zekâ kuramının öğrencilerin başansına ne kadar çok katkıda bulunacağını anlamamaları ve kuramın değerini fark edememeleri, okul yönetimlerinin kısa dönemli ve standart testlerden alınan başarılarla çok fazla odaklanmış olmaları ve öğretmenlerin sınıfta çoklu zekâ kuramını kullanmak için geleneksel yöntemlere göre daha fazla zaman ve enerji harcamaya isteksiz olmalarıdır. Bu araştırmadaki 'ailenin farklı etkinlikleri desteklememesi ve kuşkuyla yaklaşması' maddesi Hoerr (2002)'in araştırmasıyla paralellik göstermekle birlikte, bu araştırmada öğretmenler ve okul yönetiminden kaynaklanan güçlüklerden farklı olarak dış kaynak eksikliklerine dikkat çekilmektedir. Bunun sebebi Hoerr (2002)'un araştırmasında gözlem yoluyla, bu araştırma ise görüşme yoluyla veri toplanmış olmasıyla açıklanabilir.

Sönmez (2002) 'İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen bilgisi öğretiminde kullanılan metotların öğretmenler açısından değerlendirilmesi' konulu araştırmasının sonucunda ders esnasında en çok gösteri, anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullanıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu yöntemleri kullanmalarının nedenleri olarak konuların soyut olması, programın yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması ve araç-gereç sayısının yetersiz olması gösterilmiştir. Sönmez (2002)'in araştırmasından farklı olarak bu araştırmada programın yoğun olması şeklinde bir güçlük karşılaşılmamıştır. Bu durum ilköğretim fen ve teknoloji dersi programında yapılan değişiklikler sonucunda programın eskisi kadar yoğun olmaması ile açıklanabilir.

Durmaz (2005)'in öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik hizmetleri süresince bu kuramın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında şu sonuçları elde etmiştir: Öğretmen adaylarının çoklu zekâ kuramına dayalı fen öğretimini gerçekleştirmeye çalışırken karşılaşılabileceklerini düşündükleri temel sorunlar; konuların işlenmesi, planlama ve materyal hazırlamanın çok zaman alıcı olduğu şeklindedir. Durmaz'ın araştırmasının sonuçları bu araştırmadan farklılık göstermektedir, bunun sebebi ise, bu araştırmada çalışmakta olan sınıf öğretmenleriyle görüşülmesine karşın Durmaz'ın araştırmasındaki sonuçların öğretmen adaylarıyla görüşülerek elde edilmesi olarak açıklanabilir.

Bu çalışmanın bulgularını destekleyen Savran, Çakıroğlu ve Özkan (2002)'in bulgularına göre 2001-2002 öğretim yılı birinci döneminde uygulanmaya başlayan fen bilgisi programının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar şöyledir; araç-gereç eksikliği, laboratuvar yetersizliği, ders kitabı yetersizliği, yeni programın yeterince tanıtılmaması, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması.

Öğretmenlerin etkinlik uygulamakta en çok güçlük çektiği alan müzikâl-ritmik zekâ alanıdır. Bunun sebebi, sınıf öğretmenlerin bu alanda kendilerini yeterli hissetmemeleri, bazı okullarda müzik öğretmeni olmaması ve müzik öğretmeni olsa bile öğretmenlerin aralarında işbirliği yapma konusunda yeterli olmamalarıdır. Gardner (1983)'e göre okul çağında dil konusunda yeni becerilerin kazandırılmasına çok önem verilirken müzikal becerilerin kazandırılmasına önem verilmemektedir. Müzikal becerilerin yeterince değer görmemesi okullarda müzikâl-ritmik zekâ alanına yönelik etkinliklerin diğer zekâ alanlarına göre az uygulanmasının sebepleriyle ilişkilendirilebilir.

Bu çalışmada öğretmenlere program tanıtımı için verilen kursların yüzeysel ve yetersiz olduğu, uygulama açısından eksiklerin giderilmesi için öğretmenlere gönderilen planlar ve ders kitaplarının ders dönemi başlamadan çok önce ellerine ulaşması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin önerileri; öğrencileri ve aileleri program açısından bilgilendirmek için çalışmalar yapılması ve çoklu zekâ kuramının uygulanması aşamasında okul yönetiminin öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması gerektiği konusunda birleşmektedir.

Campbell (1999)'a göre çoklu zekâ kuramının uygulanmasında tek bir doğru yol yoktur. Onun araştırmasına göre çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik öneriler eğitimcilerin öğretim programını kendi öğrencileri için uygun bir şekilde düzenlemeleri ve paket programlar kullanmak yerine yorumlamaya açık bırakılması yönündedir. Campbell (1999)'in araştırmasından farklı olarak bu çalışmada öğretmenler çoklu zekâ kuramını uygulamaya yönelik örnek etkinlik ve ders planları hazırlanmasını önermektedirler. Bu durum öğretmenlerin hazır etkinlik ve ders planlarını tercih ettikleri şeklinde açıklanabilir.

Öneriler

1- Fen ve teknoloji programı ve çoklu zekâ kuramını tanımaya yönelik olarak velileri bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

2- Fen ve teknoloji programı ve çoklu zekâ kuramının başarıyla uygulanması için öğretmenler, okul yönetimi ve ailelerin işbirliği içinde çalışmasına ihtiyaç vardır.

3- Öğrencilerin ders ortamları sınıf ve laboratuvarlarla sınırlandırılmamalı, doğal ortamlar sağlamak amacıyla okul bahçeleri düzenlenmeli ve çevre gezilerinin prosedürleri öğretmenler için daha kolay hale getirilmelidir.

4- İlköğretim fen ve teknoloji dersinde çoklu zeka kuramına yönelik uygulamaların tespit edilmesi için aynı araştırma sınıf gözlemleri ile de desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Akdeniz, A.R., Yiğit N., Kurt Ş. (2002). Yeni fen bilgisi eğitim programı ile ilgili öğretmenlerin düşünceleri. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ Kültür Ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Armstrong, T. (2000). Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria, VA, USA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Canbay, S. (2006). İlköğretim birinci kademede çoklu zekâ kuramı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Campbell, L. (1999). Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories From Six Schools. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem Ve Metotlarına Giriş; Nitel, Nicel Ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. Anı yayıncılık. Ankara.
- Fogarty, R.D., Stoehr J. (1995). Intergrating curricula with multiple intelligences: teams, themes, and threads. Arlington Heights: Skylight training and publishing.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L. ve Wake, W.K. (1996). Intelligences: Multiple perspectives. Harcourt Brace. New York.
- Güngör, F. (2005). Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarına göre çoklu zekâ etkinliklerini uygulama durumlarının belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hansen, S.A.(1998). Distribution, dispersion and application of Gardner's multiple intelligences theory with preservice teacher education students. Yayımlanmamış Doktora tezi. Idaho Üniversitesi.
- Hoerr, T. (2004). How MI informs teaching at New City School. Teacher College Record. Volume 106, no:1, pp.40-48. Columbia University.
- Hoerr, T. (2000). Becoming A Multiple Intelligent School. Alexandria VA, ASCD.
- Lazear, D. (2000). The intelligent Curriculum. Using MI to develop your student's full potential. New York, Zephyr Press.
- Lowey, S. (2003). Multiple intelligences your business. Training journal. Vol 34, Pg.26.
- Savran A, Çakıroğlu J., Özkan Ö. (2002). Fen Bilgisi öğretmenlerinin yeni fen bilgisi programına yönelik düşünceleri. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ Kültür Ve Kongre Merkezi, Ankara.

- Sönmez, I. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen bilgisi öğretiminde kullanılan metotların öğretmenler açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin yayıncılık. Ankara.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDEKİ DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME TEKNİKLERİNİN İNCELENMESİ

Mehmet KURUDAYIOĞLU*

Sait TÜZEL**

Özge KARAKAŞ***

ÖZET

Dil ile düşünce arasındaki bağ, ilk çağlardan bu yana ortaya konan güçlü bir ilişkiyi temsil etmektedir. Bireyin akademik ve sosyal yaşantısında son derece önemli bir yere sahip olan düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetler, “düşünme” üzerine yapılan son yıllardaki çalışmalarla birlikte hız kazanmıştır. Bireyin dil becerilerinin, buna bağlı olarak da düşünme becerilerinin geliştirilmesini kendisine amaç edinen Türkçe derslerinde kullanılan metinler, dersin ana malzemeleridir.

Çalışma, Türkçe ders kitaplarında yer alan düşünceye dayalı metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerini nicelik açısından incelemeyi ve bu inceleme sonucunda elde edilen verilerden hareketle öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden olan doküman inceleme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inceleme nesnesini 2009–2010 öğretim yılında Marmara Bölgesinde yer alan ilköğretim okullarında kullanılan ikinci kademe Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan düşünceye dayalı metinlerin ve bu metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerinin oranı ders kitapları arasında farklılıklar göstermektedir. Özellikle 6. sınıf ders kitaplarında hem düşünceye dayalı metinlerin hem de bu metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin oranı oldukça düşüktür. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik dönem olarak kabul edilebilecek bu dönemde düşünceye dayalı metinlerin ve düşünceyi geliştirme tekniklerinin oranının düşük olmasının Türkçe dersinin düşünme eğitimiye yönelik hedeflerini gerçekleştirilmesine engel olacağını söylemek mümkün gözükmemektedir.

* Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: mkurudayi@hotmail.com

** Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: saidtuzel@gmail.com

*** Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: ozgekarakas@windowslive.com

Anahtar sözcükler: Düşünme eğitimi, Türkçe ders kitabı, düşünceye dayalı metin, düşünceyi geliştirme teknikleri.

ANALYSING THE TECHNIQUES FOR THOUGHT DEVELOPMENT IN THE TEXTS USED IN TURKISH LANGUAGE COURSEBOOKS

ABSTRACT

The connection between the language and thought represents a very powerful relation which has been put forward since the early ages. The activities concerning the development of thinking abilities which are an important part of an individual's academic and social life have gained momentum with the recent studies on thinking. The texts used in Turkish courses are the main materials used for that purpose.

This study, using data which were obtained by analyzing the quantity of the techniques used for the development of thought patterns in Turkish textbooks, aims to make suggestions for use. The qualitative research was conducted using document analysis method. The sample of the study consists of elementary education second level textbooks that were used in primary schools in the Marmara Region in the 2009-2010 academic year.

According to the results of the research, the ratio of ideational texts and the techniques for developing thought in these ideational texts show some differences between the books. Especially, in the 6th grade textbooks, the ratio of both ideational texts and the techniques for developing thought is rather low. In the period which is thought to be very critical in terms of the development of thinking abilities, the low ratio of ideational texts and the techniques for development may prevent Turkish courses from achieving their aims regarding the development of thinking abilities.

Keywords: Education of thinking, Turkish textbook, ideational text, techniques for thought development.

1. GİRİŞ

İnsanı hayvandan ayıran başlıca özelliklerden bir tanesi insanın konuşma yeteneğine sahip olmasıdır. Akarsu (1998: 36) insanın bu özelliğinin Antikçağ'da ortaya konmuş olduğundan bahseder. Bu tanımlamaya göre insan, "*zoon logon ekhon*"dur. Yani insan *konuşan varlıktır*. İfadenin aslında geçen "logon" kelimesinin kökeni Latince "logos" kelimesinden gelmektedir. George ve Scott (1989) logos kelimesinin bir yandan "dil" anlamına gelirken diğer yandan da "düşünce-akıl" anlamına geldiğini belirtmektedirler. Dolayısıyla henüz Antikçağ'dan itibaren dil

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDEKİ DÜŞÜNCEYİ...

ve düşünce kavramlarının bir kelime üzerinde aynılaştırılarak bu ilişkinin ortaya konmuş olduğu düşünülebilir.

“Dilimin sınırları düşüncemin sınırlarıdır” diyerek insanın dili ölçüsünde düşünebileceğini vurgulayan Wittgenstein’in (akt.: Akarsu, 1998) da belirttiği üzere dil becerilerinin geliştirilmesi aynı zamanda düşünme becerilerinin geliştirilmesi anlamına gelecektir. 1956 yılında Benjamin Whorf ortaya attığı “dilsel görecelik (linguistic relativity)” kuramıyla dil-düşünce ilişkisinin farklı bir boyutuna dikkat çekmiştir. Whorf (1956; akt. Atkinson ve Hilgard, 1995) sahip olunan kavram ve algı türlerinin, konuşulan dil ya da diller tarafından etkilendiğini savunmaktadır. Kurama göre farklı diller konuşan insanlar, dünyayı farklı şekillerde algılamaktadırlar. Kuram, düşüncenin, onu ifade etmek için kullanılan dile bağlı (göreceli) olarak geliştiğini ileri sürmektedir (Whorf, 1956; akt. Atkinson ve Hilgard, 1995). Örneğin kutuplarda yaşayan Eskimo’ların dilinde “kar” için kullanılan ve kann farklı şekillerini karşılayan 32 ayrı kelime vardır. Bu kelimelerin bilgisine sahip olan insanların, karın pek çok çeşidini; sıcak iklim ülkelerinin insanlarına göre daha iyi tanımlayabilecekleri kesin görünmektedir. Bu noktada, Whorf’un (1956) “dilsel görecelik” kuramı devreye girerek “*sahip olunan kelime hazinesi bireylerin çevrelerini algılayışını etkiler ve her kültür kendi yaşam biçimine ve algısına yönelik kendine has kelimeler üretir*” demektedir (Akt: Atkinson ve Hilgard, 1995). Dolayısıyla sıcak iklim insanların doğaya bakıp karşılarındaki beyaz örtüyü “kar” diye adlandırdıkları bir yerde Eskimo insanların dağarcıklarındaki onlarca kar türünü karşılayan kelimedenden uygun olanını seçmesi muhtemel görünmekte ve aynı zamanda bu durum insanlar arasındaki “dilsel göreceliği” vurgulamaktadır.

Whorf’un kuramı her ne kadar farklı dilleri konuşan bireyler arasındaki göreceliğe dikkat çekiyor olsa da benzer bir durumun aynı ana dili konuşan bireyler için de söz konusu olduğu düşünülebilir. Belirli bir alanda eğitim almış kişiler ile almamış kişilerin aynı olay karşısındaki alguları ve düşünceleri birbirinden farklı olabilir. Örneğin resim ve renkler konusunda eğitim almış bir kişi kırmızının farklı tonlarını tanımlayıp bu yönde bir algı geliştirebilir. Yani bir ressam, herkesin tablo üzerindeki kırmızı figürleri yorumladığı bir yerde kan kırmızısı, narçiçeği, bayrak kırmızısı ve ciğer kırmızısı türünden daha ayrıntılı figürleri yorumlayabilir. Dolayısıyla da bu noktadan hareketle bireyler sahip oldukları kelime hazinesi ve dil becerileri nispetinde düşünür demek çok da yanlış gözükmemektedir. Bu nedenle bireylerin ilköğretim birinci kademedен hatta okul öncesi dönemlerden başlayarak dil becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Coşkun ve Alkan, 2010).

Diğer yandan dil-birey ilişkisi ile ilgili diğer bir boyutta; dilin, kültürün, özellikle de sözle yaşatılan manevi değerlerin önemli bir taşıyıcısı olmasıdır (Uygur, 1996). Onun, gösterge olarak kullanılma gibi bir özelliği dolayısıyla maddi kültür unsurlarını taşıma fonksiyonu da bulunmaktadır. Bu bakımdan, toplumsal hayatın devamlılığını sağlama düşüncesinden yola çıkan her insan, genç kesimlere kültür öğretimini veya gelecek kuşaklara kültür aktarımını planladığı zaman dili malze-

me olarak kullanmayı da düşünmüştür. Bu nedenle dil, yalnızca bugüne ait değildir. O, hem geçmişe hem bugüne hem de geleceğe ait bir iletişim aracı olarak bilinir ve olağanüstü değerleri bulunan mucizevî bir buluş olarak değerlendirilir (Porzig, 1985: 7). Bu özelliği ile de dil en genel anlamıyla kültürleme faaliyeti olarak ele alınan eğitim unsurunun temelinde yer alan, onu motorize eden itici güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle de bireyin dil becerilerinin geliştirilmesi diğer alanlarda olduğu kadar akademik hayatı açısından da önemli görülmektedir (Aydın, 1997: 25).

1.1. Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi ve Türkçe Dersleri

İlköğretim okulları Türkçe derslerine genel olarak bakıldığında şöyle bir sınıflandırma yapmanın yanlış olmayacağı düşünülebilir. İlköğretim okuluna yeni başlayan öğrencilerin çok büyük bir kısmı okula başladıklarında okuma-yazma becerisine sahip değildirler. Bu nedenle ilköğretim okullarının ilk 3 yıllık sürecinde öncelikli amaç öğrencilere okuma-yazma becerisi kazandırmaktır (Güneş, 2000; Cemiloğlu, 2001). Dolayısıyla bu ilk 3 yıllık süreçte Türkçe öğretiminin amacının öğrencileri *okur ve yazar* hale getirmek olduğu söylenebilir. Bu ilk üç yıllık süreçte okuma ve yazma becerisini kazanmış olduğunu kabul ettiğimiz ilköğretim öğrencilerinin bundan sonraki 5 yıllık süreçte Türkçe derslerinde konuşma, yazma, okuma, dinleme dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren -özellikle 6. Sınıftan sonra- Türkçe derslerinde temel dil becerilerinden hareketle düşünme becerilerinin de geliştirilmesi ön plana çıkarılmalıdır. Zira bu yaş çocukları artık alfabe aracılığıyla, dilin kelime ve kavramlarını zihinlerindeki yapılarla eşleştirme aşamasından çıkarak anlamlı cümleler kurma ve anlamlandırma gibi üst düzey bilişsel beceriler içerisine girebilecek olgunluğa ulaşmışlardır (Senemoğlu, 2010). Dolayısıyla ilköğretim ikinci kademedeki kullanılacak metinlerin temel dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra öğrencilerin düşünme becerilerini de geliştirecek nitelikte olması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Metin “başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir” (Günay, 2007: 33). Bu anlamlı yapı hedef kitleye dil bilgisi kurallarının, Türkçenin anlatım gücünün, sağlıklı iletişim kurma yollarının, edebî tür özelliklerinin, milli ve evrensel değerlerin sezdirilmesinde en çok kullanılan ve gerekli nitelikleri taşıdığına çok etkili olabilen materyallerden biridir (Duman, 2010: 286). Bu metinlerle ilgili etkinlikler gerek dinleme ve okuma, gerekse yazma ve konuşma etkinlikleri esnasında kullanılmaktadır. Bu nedenle her şeyden önce metinlerin kazandıracığı işleve ve öğrencinin seviyesine uygun seçilmesi gerekir (Boran, 2003). Öğrencilerin okuyup dinlediklerini anlamalarını, düşündüklerini söz ve yazı ile anlatabilmelerini kendine amaç edinen Türkçe dersinde, temel araç olan ders kitaplarında yer alan metinler, anlama ve anlatma çalışmalarını yürüten ana malzemedir (Baş, 2003: 258). Öğrenciler derse metinler aracılığıyla çekilmekte, birtakım tutum ve davranışların kazandırılması yine

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDEKİ DÜŞÜNCEYİ...

metinler aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu nedenlerden dolayı da Türkçe derslerinde kullanılacak metinlerin nitelikli olması önem arz etmektedir (Aytaş, 2001: 163).

Aşağı yukarı, bütün edebiyat eserlerinde yazarların ele alıp değerlendirdikleri, anlattıkları ya bir “olay”, ya bir “düşünce” ya da bir “duygu” olmakta ve bunlardan herhangi birinin ele alındığı türlerde de benzerlikler görülmektedir. Bu doğrultuda, edebî metin türlerini konu olarak seçilen kavramlar doğrultusunda üç gruba ayırmak mümkündür (Cemiloğlu, 2009: 26):

- a. Olaya dayalı türler.
- b. Düşünceye dayalı türler.
- c. Duyguya dayalı türler.

Metinlere dair böyle bir sınıflama yapıldığında Türkçe dersinin düşünme becerisine yönelik kazanımlarını gerçekleştirilmeye yönelik olarak *düşünceye dayalı türler* ve bu türler de kullanılan düşünceyi geliştirme teknikleri önem arz etmektedir (Cemiloğlu, 2009). Çünkü dil becerileri ancak o becerilerin yüksek düzeyde kullanıldığı dil ortamlarında bulunulması ile gerçekleştirilir.

1.2. Düşünceyi Geliştirme Teknikleri

Yazar, düşünsel içerikli, öğretici bir metin oluştururken genellikle sözcüklerin herkesçe paylaşılan somut anlamlarından yararlanır. Bu tür metinler, gündelik dilin anlamları herkesçe bilinen sözcükleri ile oluşturulan, anlaşılması için okurdan çok yönlü çabalar gerektirmeyen, olayları, durumları gerçek dünyadaki nedensellik ilişkileri bağlamında ele alan bir yapıdadır (Akbayır, 2006: 16). Düşünceye dayalı metinlerin bu özellikleri, metin yazarlarının aktarmak istedikleri düşünceyi geliştirmeye ve iletmeye yönelik bir takım teknikler kullanmalarını gerektirmektedir. Düşünceyi geliştirme teknikleri olarak adlandırılan ve öğrencinin sosyal ve akademik hayatında sıkça kullanacağı tanımlama, örnekleme, tanık gösterme, karşılaştırma ve sayısal verilerden yararlanma gibi üst düzey bilişsel becerilere dayanan bu teknikler şunlardır:

Tanımlama: Tanımlama, kısaca bir kavramı açıklamak olarak tanımlanabilir. Genellikle paragrafın ilk kısmında yer alan tanımlama cümleleri, bir varlığın, bir nesnenin ya da bir kavramın özel ve değişmez niteliklerini sıralayarak onu tanıtır. Tanımlama, daha çok açıklayıcı ve tartışmacı anlatım biçimlerinde kullanılan bir düşünceyi geliştirme yoludur. Tanımlamada iki farklı türden söz edebiliriz. Tanımlama nesnel olabileceği gibi öznel de olabilir. Yazar bazen kendi görüşleri doğrultusunda da tanım yapabilir.

Örnekleme: Bir şeye uygun örnek göstermedir. Bunların bazıları tasarlanan, bazıları olmuş, bazıları da gerçeğe dayanan örneklerdir. Hangisi olursa olsun örnekleme, düşünceye görünürlük ve anlaşılabilirlik kazandırır (Erkul, 2004: 157). Bu yöntem kullanılmadan önce yazar, asıl anlatmak istediğini verir ve daha sonra bu anlatılanlara dayanarak öneklere yer verir. Örnekleme genellikle düşünceleri somutlaştırmak amacıyla kullanılır.

Tanık gösterme: Bu yöntemde bir durum ya da kavram açıklanırken, anlamına inandırıcılık kazandırmak amacıyla başkalarının düşüncelerinden ve sözlerinden yararlanılır. Düşüncelerinden yararlanan kişinin de alanında uzman olması gerekir. Tanık göstermede, tanık gösterilen kişinin adına yer verileceği gibi o kişinin sözlerine de yer verilebilir. Tanık göstermede bir söze yer verilecekse, bu söz tırnak içinde yazılmalıdır.

Karşılaştırma: Benzerlikleri, zıtlıkları gösterme işidir. Böylece düşünceye açıklık kazandırılır (Erkul, 2004: 156). Karşılaştırmada çeşitli görüşler birbirleriyle karşılaştırılır. Daha çok söyleneni inandırıcı kılmak için iki farklı kavramın ortak olan ya da olmayan yönleri karşılaştırılır. Düşünsel metinlerin yanı sıra yazınsal metinlerde de kullanılır. Yazınsal metinlerde kişiler ya da yerler karşılaştırılabilir.

Sayısal verilerden yararlanma: Bu yöntemde bir görüş bildirilirken, bu görüşle ya da konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalarda ortaya konulmuş sayısal veriler kullanılabilir. Daha çok istatistiksel bilgiler sunulduğunda kullanılan bir yöntemdir. Bilimsel yazılarda daha çok kullanılır.

2. YÖNTEM

Türkçe ders kitaplarında yer alan düşünceye dayalı metinleri ve bu metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerini nicelik açısından ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, betimsel türde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma veri toplama tekniklerinden olan *doküman inceleme* tekniği kullanılmıştır.

Bu tekniğin kullanılmasının nedeni var olan bir durumun mevcut belge ve dokümanlara uygun olarak ortaya konulmasının istenmesidir. Doküman incelemeleri büyük ölçüde hedef dokümanın taranmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu çalışmada da benzer bir yaklaşım izlenerek ilköğretim ikinci kademe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki düşünceyi geliştirme yollarının tespiti amaçlandığı için kullanılan doküman incelemesi tekniğinin, çalışmanın amaçlarının gerçekleşmesi için uygun olduğu düşünülmektedir.

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, (1) Türkçe ders kitaplarında yer alan düşünceye dayalı metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerini nicelik açısından ortaya koyarak (2) elde edilen verilerden hareketle öneriler geliştirmektir.

1. MEB 6'da yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerinin dağılımı nasıldır?

2. Koza 6'da yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerinin dağılımı nasıldır?

3. MEB 7'de yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerinin dağılımı nasıldır?

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDEKİ DÜŞÜNCEYİ...

4. Pasifik 7'de yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerinin dağılımı nasıldır?
5. MEB 8'de yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerinin dağılımı nasıldır?
6. Batu 8'de yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerinin dağılımı nasıldır?
7. İncelenen kitaplarda kullanılan düşünceye dayalı metinlerin nicelikleri açısından aralarında fark var mıdır?
8. İncelenen kitaplarda kullanılan düşünceye dayalı metinler ve bu metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerinin dağılımı ve türleri açısından fark var mıdır?

2.2. İncelenen Kitaplar

Araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Marmara Bölgesinde yer alan ilköğretim okullarında kullanılan ikinci kademe Türkçe ders kitapları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın inceleme nesnelерinin belirlenmesinde, amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden *tipik durum örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme seçim yöntemi araştırmacı tarafından yeni bir uygulama veya bir yenilik tanıtılmak istenildiği zaman kullanılır.

Araştırmacı yapacağı uygulamanın veya yeniliğın yer aldığı bir dizi durum arasından en tipik olan bir tanesini veya hepsini seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2004: 85).

Çalışmada ders kitaplarındaki düşünceye dayalı metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme yöntemlerinin belirlenmesi amaçlandığından böyle bir örneklem seçim yaklaşımının kullanılması uygun görülmüş ve Tablo 1'de yer alan ders kitapları araştırmanın inceleme nesneleri içerisine alınmıştır. İnceleme nesneleri içerisine alınan ders kitaplarındaki metinler ön bir incelemeden geçirilerek ilk olarak kitaplarda yer alan "düşünceye dayalı metinler" tespit edilmiştir. Ardından da bu metinler de kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin frekansları belirlenmeye çalışılmıştır.

Ders kitaplarının adlarının kısaltılarak yazılmasının çalışmanın genelinde yazım ve anlaşılma kolaylığı sağlayacağı düşüncesiyle, kitap adlarında bir takım kısaltmalar yapılmıştır. Bu kısaltmalara ilişkin bilgilere de yine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Kitaplar		
Sınıf	Yayınevi	Kitabın Çalışmada Kullanılan Kısaltma Adı
6,7,8	Milli Eğitim Bakanlığı	MEB 6,7 ve 8
6	Koza	Koza 6
7	Pasifik	Pasifik 7
8	Batu	Batu 8

2.3. Doküman İncelemesi

Her bir ders kitabında yer alan düşünceye dayalı metinler araştırmacılar tarafından oluşturulan belirtke tabloları kullanılarak incelenmiştir. Doküman inceleme esnasında belirtke tablosu kullanılması çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğini arttırmının yanı sıra dokümanlar arasındaki farkların ortaya konabilmesine de olanak sağladığı için önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Ders kitaplarının incelenmesi tamamlandıktan sonra, her bir araştırmacının kullandığı belirtke tabloları karşılaştırılarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan düşünceyi geliştirme teknikleri tartışılmış ve metinlerden tekrar kontrol edilmek suretiyle gerekli düzenlemeler yapılarak belirtke tablolarına son şekli verilmiştir.

2.4. Güvenilirlik

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için; Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği: $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ şeklindeki güvenilirlik formülü kullanılmıştır. İki farklı uzmanın görüş birliğine dayalı olarak gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda araştırmanın güvenilirliği %94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bu aşamada son olarak güvenilirlik formülü doğrultusunda araştırmacıların ortaklaşa oluşturdukları belirtke tablolarından hareketle ders kitaplarındaki düşünceye dayalı metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin frekansları belirlenmiştir. Kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerine ait frekans değerleri bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Değerlendirme Ölçütleri: Verilerin toplanmasında doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme tekniğinde, elde edilecek bulguların niteliğine bağlı olarak belirlenebilecek “analiz birimleri” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 199) mevcuttur. Çalışmada “sayısallaştırma” analiz birimle-

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDEKİ DÜŞÜNCEYİ...

rinden “var veya yok” tekniği kullanılmıştır. “Var veya yok” tekniği; araştırılan kategori, dokümanda mevcut ise “1” mevcut değil ise “0” değeri verilmesine dayalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 200). Doküman inceleme yapılırken belirtke tablosu kullanılmıştır. İncelenen her bir kitap için ayrı ayrı hazırlanan belirtke tablosunda yer alan birimler; “*tanımlama, örnekleme, tanık gösterme, karşılaştırma ve sayısal verilerden yararlanma*” olmak üzere 5’e ayrılmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinler, belirtke tablosunda yer alan düşünceyi geliştirme teknikleri doğrultusunda analiz edilerek kullanılan her bir düşünceyi geliştirme tekniği için belirtke tablosuna kodlama yapılmıştır. Ders kitabında yer alan tüm metinlerin incelenmesi tamamlandıktan sonra ise her bir düşünceyi geliştirme tekniğine ilişkin kodlamalar toplanarak önce temaların ardından da kitapta kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin toplam frekanslarına ulaşılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan düşünceye dayalı metinlerin ve bu metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada, elde edilen veriler araştırmanın alt amaçlarını oluşturan soruların sırasına göre ele alınmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında, yöntem bölümünde belirtilen belirtke tablosunun sınırlarından yararlanılmıştır.

3.1. MEB 6’da Yer Alan Düşünceye Dayalı Metinler ve Bu Metinlerde Yer Alan Düşünceyi Geliştirme Yolları

MEB 6’da yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinler içerisinde yer alan düşünceyi geliştirme teknikleri Tablo 2’de yer almaktadır.

MEB 6’da toplam 6 adet düşünceye dayalı metin yer almaktadır. Bu metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerine bakıldığında hiçbirinde tanımlama tekniğine yer verilmediği görülmektedir. 8 tane tanık gösterme cümlesine, 7 tane örnekleme, 10 tane sayısal verilerden yararlanmaya ve 3 tane de karşılaştırmaya yer verilmiştir.

Tablo 2 kitapta yer alan temalar bazında değerlendirildiğinde ise: “Okuma Kültürü” temasında 1 adet düşünceye dayalı metin yer almaktadır. Bu metin içerisinde 6 adet örnekleme ve 1 adet de karşılaştırmaya yer verilmiştir. “Atatürk” temasında 2 adet düşünceye dayalı metin yer alırken bu metinlerde; 4 adet tanık gösterme, 1 adet sayısal verilerden yararlanma tekniği kullanılmıştır. “Zaman ve Mekân” temasında 1 adet düşünceye dayalı metne yer verilmiştir. Bu metinde 1 adet tanık gösterme, 2 adet de karşılaştırma tekniğine yer verilmiştir. “Doğa ve Evren” temasında ise 2 adet düşünceye dayalı metin yer alırken 3 adet tanık gösterme 1 adet örnekleme ve 9 kez de sayısal verilerden yararlanma tekniği kullanılmıştır. “Duygular ve Hayaller” ve “Sevgi” temalarında ise düşünceye dayalı hiçbir metne yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 2. <i>MEB 6'da Yer Alan Metinlerdeki Düşüncüyü Geliştirme Teknikleri</i>						
Tema	Metnin Adı	Tanımlama f	Tanık Gösterme f	Örneklem f	Sayısal Verilerden Yararlanma f	Karşılaştırma f
Okuma Kültürü	Okuma Üstüne	x	x	6	x	1
Atatürk	Atatürk ve Onun Büyük Eseri	x	2	x	1	x
	Kadının Siyasi ve Sosyal Haklarını Kazanması	x	2	x	x	x
Zaman ve Mekân	Zamanı Kaybetmek veya Kazanmak	x	1	x	x	2
Doğa ve Evren	Mavisini Yitirmiş Yaşamak	x	1	x	x	x
	Cennet Göller Tek Tek Yok Oluyor	x	2	1	9	x
Duygular ve Hayaller	x	x	x	x	x	x
Sevgi	x	x	x	x	x	x
TOPLAM	6	x	8	7	10	3

3.2. Koza 6'da Yer Alan Düşüncüyü Dayalı Metinler ve Bu Metinlerde Yer Alan Düşüncüyü Geliştirme Yolları

Koza 6'da yer alan düşüncüyü dayalı metinler ve bu metinler içerisinde yer alan düşüncüyü geliştirme teknikleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3 kitaplarda kullanılan düşüncüyü geliştirme teknikleri açısından incelendiğinde, Koza 6'da üç tane düşüncüyü dayalı metne yer verildiği görülmektedir. Bu metinlerde 7 kez tanık gösterme, 12 kez de örnekleme tekniğine başvurulmuştur. "Atatürk" temasında 2 adet düşüncüyü dayalı metne yer verilirken bu metinlerde 7 kez tanık gösterme, iki kez de örnekleme tekniği kullanılmıştır. "Bilim ve Teknoloji" temasında ise 1 adet düşüncüyü dayalı metne yer verilmiş ve bu metinde de 10 kez örnekleme tekniğine yer verilmiştir. "Sevgi", "Doğa ve Evren", "Okuma" ve "Kişisel Gelişim" temalarında ise düşüncüyü dayalı metinlere yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 3. <i>Koza 6'da Yer Alan Metinlerdeki Düşünceyi Geliştirme Teknikleri</i>						
Tema	Metnin Adı	Tanımlama f	Tanık Gösterme f	Örnekleme f	Sayısal Verilerden Yararlanma f	Karşılaştırma f
Bilim ve Teknoloji	Edison	x	x	10	x	x
Atatürk	Atatürk	x	3	x	x	x
	Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri	x	4	2	x	x
Kişisel Gelişim	x	x	x	x	x	x
Okuma	x	x	x	x	x	x
Doğa ve Evren	x	x	x	x	x	x
Sevgi	x	x	x	x	x	x
TOPLAM	4	x	7	12	x	x

3.3. MEB 7'de Yer Alan Düşünceye Dayalı Metinler ve Bu Metinlerde Yer Alan Düşünceyi Geliştirme Yolları

MEB 7'de yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinler içerisinde yer alan düşünceyi geliştirme teknikleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde MEB 7'de 9 adet düşünceye dayalı metne yer verildiği görülmektedir. Bu metinlerde 1 kez sayısal verilerden yararlanma, 6 kez tanımlama, 8 kez karşılaştırma, 11 kez tanık gösterme tekniğine yer verilirken 41 kez de örnekleme yer verilmiştir.

Tablo 4 MEB 7'de yer alan temalar bazında incelendiğinde ise; "İletişim" temasında 2 adet düşünceye dayalı metin yer almaktadır. Bu metinlerde 1 kez tanımlama, 3 kez karşılaştırma, 4 kez tanık gösterme, 6 kez de örnekleme tekniğine başvurulmuştur. "Atatürk" temasında bir tane düşünceye dayalı metin yer alırken bu metinde 2 kez tanık gösterme ve beş kez de örnekleme tekniğine yer verilmiştir. "Kavramlar ve Çağrışımlar" temasında ise 2 adet düşünceye dayalı metin yer almaktadır. Bu metinlerde 2 kez tanımlama, 3 kez karşılaştırma 4 kez tanık

gösterme ve 6 kez de örnekleme tekniğine yer verilmiştir. “Milli Kültür” temasında 2 adet düşünceye dayalı metin yer almıştır. Bu metinlerde 1'er kez sayısal verilerden yararlanma ve karşılaştırma, 2 kez tanımlama, 15 kez de örnekleme tekniğine yer verilmiştir. “Toplum Hayatı” temasında ise 2 adet düşünceye dayalı metin yer alırken bu metinlerde 1'er kez tanımlama, tanık gösterme ve karşılaştırma 9 kez de örnekleme tekniğine yer verilmiştir. MEB 7'de düşünceye dayalı hiçbir metnin yer almadığı tek tema ise “Doğa ve Evren” temasıdır.

Tablo 4. MEB 7'de Yer Alan Metinlerdeki Düşünceyi Geliştirme Teknikleri						
Tema	Metnin Adı	Tanımlama f	Tanık Gösterme f	Örnekleme f	Sayısal Verilerden Yararlanma f	Karşılaştırma f
İletişim	Tatlı Dil	x	4	5	x	3
	Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür	1	x	1	x	x
Atatürk	Atatürk ve Sanat	x	2	5	x	x
Kavramlar ve Çağrışımlar	Türklerde Çiçek Zevki	x	x	3	x	x
	İyimserlik ve Kötümserlik	2	4	3	x	3
Milli Kültür	Anadolu'da Cirit Oyunları	1	x	4	1	
	Hidrellez Kutlamaları	1	x	11	x	1
Toplum Hayatı	Komşusuzluk			7		1
	Anadolu'da Konuk-severlik	1	1	2	x	x
Doğa ve Evren	x	x	x	x	x	x
TOPLAM	9	6	11	41	1	8

3.4. Pasifik 7'de Yer Alan Düşünceye Dayalı Metinler ve Bu Metinlerde Yer Alan Düşünceyi Geliştirme Yolları

Pasifik 7'de yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinler içerisinde yer alan düşünceyi geliştirme teknikleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde Pasifik 7'de 11 adet düşünceye dayalı metnin yer aldığı görülmektedir. Bu metinlerde 5 kez karşılaştırma, 9 kez sayısal verilerden

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDEKİ DÜŞÜNCEYİ...

yararlanma, 13 kez tanımlama, 34 kez örnekleme 36 kez de tanık gösterme tekniği kullanılmıştır.

Tablo 5'e, Pasifik 7'de yer alan temalarda kullanılan düşünceye dayalı metinler açısından bakıldığında ise bu kitapta tüm temalarda en az 1 metnin düşünceye dayalı metinlere ayrıldığı görülmektedir. "Hak ve Özgürlükler" temasında 2 adet düşünceye dayalı metin yer alırken bu metinlerde 7 kez tanık gösterme, 5 kez de sayısal verilerden yararlanma tekniğine başvurulmuştur. "Atatürkçülük" temasında 2 adet düşünceye dayalı metin yer almaktadır.

Bu metinlerde 1 kez tanımlama, 6 kez örnekleme, 21 kez de tanık gösterme tekniği kullanılmıştır. "Doğa ve Evren" temasında da 2 adet düşünceye dayalı metin yer alırken bu metinlerde 1 kez karşılaştırma, 2 kez tanık gösterme, 3 kez de örnekleme tekniğine yer verilmiştir. "Alışkanlıklar" temasında ise yine 2 adet düşünceye dayalı metne yer verilmiştir. Bu metinlerde 4'er kez sayısal verilerden yararlanma ve karşılaştırma 14 kez de örnekleme tekniği kullanılmıştır. "Milli Kültür" temasında da 2 adet düşünceye dayalı metne yer verildiği görülmektedir. Bu metinlerde 6 kez tanık gösterme 11'er kez de tanımlama ve örnekleme tekniği kullanılmıştır. "Duygular ve Hayaller" temasında 1 adet düşünceye dayalı metin yer alırken bu metinde de tek bir düşünceyi geliştirme tekniği kullanılmış olup bu teknik de tanımlamadır.

Tablo 5. Pasifik 7'de Yer Alan Metinlerdeki Düşünceyi Geliştirme Teknikleri						
Tema	Metnin Adı	Tanımlama f	Tanık Gösterme f	Örnekleme f	Sayısal Verilerden Yararlanma f	Karşılaştırma f
Hak ve Özgürlükler	Çocuk Hakları Sözleşmesi Altında Çocuğun Eğitim Hakkı	x	4	x	4	x
	Hiroşimalı Masahi Nii	x	3	x	1	x
Atatürkçülük	Atatürk'ü Tanımak	x	15	x	x	x
	Atatürk'ün Türk Diline Verdiği Önem	1	6	6	x	x
Doğa ve Evren	Yukarıda Ne Var Ne Yok?	x	x	2	x	1
	Adını Göklere Yazdıran Çocuk	x	2	1	x	x
Milli Kültür	Milli Kültürün Önemi	3	6	1	x	x
	Yurdumuzda ve Orta Asya'da Nevruz Kutlamaları	8	x	10	x	x
Alışkanlıklar	Mehmet Okur	x	x	6	4	x
	Görme Anlama Merakı		x	8	x	4
Duygular ve Hayaller	Neşe	1	x	x	x	x
TOPLAM	11	13	36	34	9	5

3.5. MEB 8'de Yer Alan Düşünceye Dayalı Metinler ve Bu Metinlerde Yer Alan Düşünceyi Geliştirme Yolları

MEB 8'de yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinler içerisinde yer alan düşünceyi geliştirme teknikleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde, MEB 8'de 10 adet düşünceye dayalı metne yer verildiği görülmektedir. Bu kitapta yer alan metinlerde 1 kez karşılaştırma, 7'şer kez tanımlama ve örnekleme, 16 kez sayısal verilerden yararlanma, 28 kez de tanık gösterme tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 6'ya MEB 8'de yer alan temalarda kullanılan düşünceye dayalı metinler açısından bakıldığında ise; "Zaman ve Mekân" temasında 1 adet düşünceye dayalı metne yer verilirken bu metinde hiçbir düşünceyi geliştirme tekniğine yer verilmemiş olduğu görülmektedir. "Atatürkçülük" temasında düşünceye dayalı 1 adet metin yer alırken bu metinde 2 kez tanımlama, 4 kez de tanık gösterme tekniğine başvurulmuştur. "Toplum Hayatı" temasında da 1 adet düşünceye dayalı metin yer alırken bu metinlerde 2 kez tanık gösterme tekniğine başvurulmuştur. "Kişisel Gelişim" temasında iki tane düşünsel metin yer almaktadır. Bu metinlerde iki tane tanık göstermeye, dört tane sayısal verilerden yararlanmaya ve bir tane de karşılaştırmaya yer verilmiştir. "Milli Kültür" temasında da yine 2 adet düşünceye dayalı metin yer almıştır. Bu metinlerde 3 kez örnekleme, 5 kez tanımlama, 6 kez sayısal verilerden yararlanma 10 kez de tanık gösterme tekniğine yer verilmiştir. "Bilim ve Teknoloji" temasına bakıldığında ise temada 3 adet düşünceye dayalı metin yer aldığı görülmektedir. Bu metinlerde 1 kez karşılaştırma, 4 kez örnekleme, 10 kez de tanık gösterme tekniği kullanılmıştır.

Tablo 6. MEB 8'de Yer Alan Metinlerdeki Düşünceyi Geliştirme Teknikleri						
Tema	Metnin Adı	Tanımlama <i>f</i>	Tanık Gösterme <i>f</i>	Örnekleme <i>f</i>	Sayısal Verilerden Yararlanma <i>f</i>	Karşılaştırma <i>f</i>
Bilim ve Teknoloji	Basında Teknoloji Haberleri	x	2	x	6	x
	Anadolu'nun Bahtı Açık Treni	x	5	4	x	x
	Bilgisayar Yalnızlığı	x	3	x	x	x
Milli Kültür	Gönül Mimarlarımız	x	8	x	6	x
	Nevruz ve Birlik	5	2	3	x	x
Kişisel Gelişim	Hayatta Başarının Yolları	x	x	x	x	1
	Bir Başarı Öyküsü	x	2	x	4	x
Atatürkçülük	Atatürk ve Bilim	2	4	x	x	x
Toplum Hayatı	Aşinasız	x	2	x	x	x
Zaman ve Mekân	Kız Kalesi	x	x	x	x	x
TOPLAM	10	7	28	7	16	1

3.6. Batu 8'de Yer Alan Düşünceye Dayalı Metinler ve Bu Metinlerde Yer Alan Düşünceyi Geliştirme Yolları

Batu 8'de yer alan düşünceye dayalı metinler ve bu metinler içerisinde yer alan düşünceyi geliştirme teknikleri Tablo 7'de yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, Batu 8'de 10 adet düşünceye dayalı metne yer verildiği görülmektedir. Kitapta 2 kez karşılaştırmaya, 4 kez tanımlamaya, 13 kez sayısal verilerden yararlanmaya, 27 kez tanık göstermeye, 43 kez de örneklemeyle dayalı düşünceyi geliştirme tekniğine yer verilmiştir. Tablo 7, Batu 8'de yer alan temalar açısından incelendiğinde ise şu bulgulara ulaşılmaktadır: "Sevgi" temasında 1 adet düşünceye dayalı metne yer verilmiştir. Bu metinde 3 kez tanımlama, 6 kez de tanık gösterme tekniği yer almıştır. "Milli Kültürümüz" temasında yine bir adet düşünceye dayalı metne yer verilirken bu metinde bir kez tanımlama, 4 kez sayısal verilerden yararlanma, 18 kez de örnekleme tekniğine başvurulmuştur. "Okuma Kültürü" temasında 2 adet düşünceye dayalı metin yer almaktadır. Bu metinlerde 1 kez karşılaştırma, 3 kez örnekleme, 4 kez sayısal verilerden yararlanma, 5 kez de tanık gösterme tekniği kullanılmıştır. "Atatürkçülük" temasında da 2 adet düşünceye dayalı metne yer verilmiş olduğu görülmektedir. Bu metinlerde 2 kez sayısal verilerden yararlanmaya, 7 kez örneklemeyle 11 kez de tanık göstermeye dayalı düşünceyi geliştirme tekniğine başvurulmuştur. "Doğa ve Evren" temasında da yine iki adet düşünceye dayalı metne yer verilirken bu metinlerde 2 kez tanık gösterme, 3 kez sayısal verilerden yararlanma, 8 kez de örnekleme tekniği kullanılmıştır. "Toplum Hayatı" teması da Batu 8'de iki adet düşünceye dayalı metne yer verilen temalardan biridir. Bu temada yer alan metinlerde 1 kez karşılaştırma, 3 kez tanık gösterme, 7 kez de örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Tablo 7. MEB 8'de Yer Alan Metinlerdeki Düşünceyi Geliştirme Teknikleri						
Tema	Metnin Adı	Tanımlama f	Tanık Gösterme f	Örnekleme f	Sayısal Verilerden Yararlanma f	Karşılaştırma f
Okuma Kültürü	Kitap ve İnsan	x	4	x	x	x
	Öykülerin Sıcağında Cahit Sıtkı Tarancı	x	1	3	4	1
Atatürkçülük	Atatürk'ün Kişilik Özellikleri ve Eserleri	x	3	6	2	x
	İnsan Sevgisi ve Evrensellik	x	8	1	x	x
Doğa ve Evren	Mavisini Yitirmiş Yaşamak	x	1		x	x
	Dünya Hep Güzel Kalsın	x	1	8	3	x
Toplum Hayatı	Komşusuzluk	x	x	7	x	1
	Birey- Toplumsallık	x	3	x	x	x
Sevgi	Dil Sevgisi ve Dil Bilinci	3	6	x	x	x
Milli Kültürümüz	Dünyayı Güldüren Adam	1	x	18	4	x
TOPLAM	10	4	27	43	13	2

3.7. İncelenen Kitaplarda Kullanılan Düşünceye Dayalı Metinlerin Dağılımı

İncelenen kitaplardaki düşünceye dayalı metinler Tablo 8'de yer almaktadır.

Kitaplar	f
MEB 6	6
Koza 6	4
MEB 7	9
Pasifik 7	11
MEB 8	10
Batu 8	10
TOPLAM	50

Tablo 8 incelenen kitaplardaki düşünceye dayalı metinlerin dağılımı açısından incelendiğinde; incelenen Türkçe ders kitaplarının tamamında düşünceye dayalı metinlere yer verilmiş olduğu görülmektedir. Kitaplarda yer alan düşünceye dayalı metinlerin dağılımına bakıldığında ise: Pasifik 7'de 11 metnin; MEB 8 ve BATU 8'de 10'ar metnin; MEB 6'da 6 metnin ve Koza 6'da 4 metnin yer aldığı görülmektedir.

3.8. İncelenen Kitaplarda Kullanılan Düşünceyi Geliştirme Tekniklerinin ve Bu Tekniklerin Türlerinin Dağılımı

İncelenen kitaplarda kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin dağılımı Tablo 9'da yer almaktadır.

Kitaplar	Tanımlama f	Tanık Gösterme f	Örnekleme f	Sayısal Verilerden Yararlanma f	Karşılaştırma f	TOPLAM
MEB 6	x	8	7	10	3	28
Koza 6	x	7	12	x	x	19
MEB 7	6	11	41	1	8	67
Pasifik 7	12	36	34	9	5	97
MEB 8	7	28	7	16	1	59
Batu 8	4	27	43	13	2	89
TOPLAM	30	117	144	49	19	359

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDEKİ DÜŞÜNCEYİ...

Tablo 9 kitaplarda kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin toplamı açısından değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmaktadır: Kitapların tamamında toplam 359 kez düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanılmıştır. En çok düşünceyi geliştirme tekniğinin kullanıldığı ders kitapları sırasıyla; Pasifik 7 (97), Batu 8 (89), MEB 7 (67), MEB 8 (59), MEB 6 (28) ve Koza 6 (19)'dır.

Tablo 9'un kitaplarda kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin türleri açısından değerlendirilmesi sonucunda şu bulgulara ulaşmak mümkündür: Koza 6'da tanımlama, sayısal verilerden yararlanma ve karşılaştırma tekniklerinden hiçbir metinde yararlanılmazken MEB 6'da da tanımlama tekniğinden yararlanılmamıştır. Kitapların geneline bakıldığında ise düşünceyi geliştirme tekniklerinin hepsinden yararlandığı görülmektedir. Buna göre kitaplarda en çok kullanılan düşünceyi geliştirme teknikleri şu şekildedir: 144 kez örnekleme; 117 kez tanım gösterme; 49 kez sayısal verilerden yararlanma; 30 kez tanımlama ve son olarak da 19 kez karşılaştırma tekniğinden yararlandığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Düşünme insanın doğuşu ile başlayan, sonraki süreçte doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen insana özgü niteliklidir. İşte bu düşünme ayrıcalığından dolayı diğer canlılardan farklı olarak kendisi üzerine düşünmeye başlaması ile insan, var oluşunun anlamını ve nedenini fark edebilmiş ve bu yolda edindiği bilgiler ona kendi geleceğini belirleyebilme, hak ve imkânını tanımıştır. Düşünmenin bu gücü ilk çağlardan itibaren fark edilmiş 1980'li yıllardan itibaren de öğretmenler ve akademisyenler arasında düşünme becerilerinin eğitimi konusunda yoğun bir ilgi artışı meydana gelmiştir. Bu çalışmaların farklı tür ve düzeylerde yer aldıkları görülmektedir. Çalışmalar 1 ve 2. Sınıf düzeyine kadar inebilmektedir. (MEB, 2007: 3). Türkiye'de de 14.09.2006 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile ilköğretim ikinci kademe sınıflarına yönelik seçmeli *Düşünme Eğitimi* dersinin konulmasına karar verilmiştir. Gerek ilgili dersin seçmeli ders kapsamında yürütülmesinden gerekse de düşünme becerisinin bütün dersler için önemli bir ön gerek olmasından dolayı; bu becerilerin tek bir ders kapsamında geliştirilmesi mümkün görünmemektedir. Schafersman (1991) bütün eğitim kademelerinin öğrenciye iki şeyi öğretmekten ibaret olduğuna değindikten sonra bunlardan birincisinin dersin konusu ve içeriği olduğunu; ikincisinin ise konuyu anlamının ve değerlendirmenin doğru yolunun öğretilmesi olduğunu eklemektedir. Dolayısıyla düşünme becerileri eğitim sistemi içerisinde bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak ilave müfredat aktiviteleri (extra curricular activities) ile ders içerikleri zenginleştirilmelidir.

Düşünme eğitiminin diğer bir boyutu da çalışmanın giriş kısmında değinildiği üzere dil-düşünce ilişkisinin bir gereği olarak dil (Türkçe) derslerinin düşünme becerisini geliştirmeye yönelik aktivitelerle donatılmasıdır. Tomlinson (1998: 5-7) *Dil Öğretiminde Materyal Geliştirme* adlı kitabında dil derslerinde kullanılacak metinlerin dersin hedef ve kazanımlarının gerçekleştirilmesinde en büyük paya

sahip olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla nitelikli bir metin Türkçe derslerinin istenen amaca hizmet etmesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Türkiye’de ders kitapları, eğitim-öğretim içeriğinin sunulmasında en önemli –hatta çoğu okulda tek- materyal olmasından dolayı Türkçe eğitimi açısından ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliği birçok akademik çalışmada tartışma konusu olmuştur (Cemiloğlu ve Kolaç, 2003; Çalışkan, 2006; Karatay, 2007; Küçük, Gökdağ ve Atsız, 1998; Şen, 2008; Yapıcı, 2004;). Bu açıklamalardan hareketle; ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan düşünceye dayalı metinleri ve bu metinlerde yer alan düşünceyi geliştirme tekniklerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın, hem ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğinin ortaya konulması hem de düşünce eğitimi açısından alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ilk bulgusu kitaplarda kullanılan düşünceye dayalı metinlerle ilgilidir. *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (2006: 60)’una göre ilköğretim ikinci kademe kullanılacak ders kitaplarının her birinde en az 6 tema ve bu temaların içerisinde de 3 okuma 1 adet de dinleme metni olmak üzere toplam 4 metnin yer alma zorunluluğu vardır. Yani her bir kitapta 24 metin yer almaktadır. Bu açıdan ders kitaplarındaki metinler incelendiğinde düşünceye dayalı en fazla metnin yer aldığı ders kitabı 11 metinle Pasifik 7’dir. Bu kitabı yakın bir oranda (10’ar metin) MEB 7, MEB 8 ve Batu 8 ders kitaplarında da düşünceye dayalı metinlere yer verilmiştir. Bu bulgulardan hareketle 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan düşünceye dayalı metinlerin, duyguya ve olaya dayalı metin türlerine oranla daha fazla yer aldığı söylenebilir. 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin üçte birlik kısmından fazlasının düşünceye dayalı metinlerden seçilmiş olması; Piaget (1964)’in bilişsel gelişim evrelerine göre “soyut işlemler dönemi” içerisinde yer alan 12-14 yaş çocuğunun düşünme becerisinin gelişimi açısından olumlu sonuçlar doğurabileceği düşünülebilir. Çünkü Piaget’e göre bu evrede yer alan bireyler ileri derecede mantıksal düşünme becerilerine sahip oldukları gibi soyut düşünme becerilerinde de önemli gelişmeler olmaktadır (Piaget, 1964; Akt. Senemoğlu, 2010). Dolayısıyla düşünceye dayalı metin türleri ile Türkçe derslerinde yeteri kadar karşılaşma imkânı bulan bu yaş çocuğu, olaylar arasındaki mantıksal ilişkilerden yola çıkarak fikir dünyasıyla aktif olarak ilgilenme ve düşüncesini dil etkinliklerine yansıtma olanağı olarak dile dayalı düşünme sistemini aktif olarak kullanacaktır.

6. sınıf ders kitaplarında kullanılan düşünceye dayalı metinlerin olay ve duyguya dayalı metinlere oranı ile ilgili bulgulara bakıldığında ise göreceli olarak burada kullanılan düşünceye dayalı metinlerin az olduğu söylenebilir. Zira MEB 6’da yer alan 24 metinden 6 tanesi düşünceye dayalı metin özelliği gösterirken Koza 6’da yer alan 24 metinden 4 tanesi düşünceye dayalı metin özelliği göstermektedir. MEB 6’da dörtte bir Koza 6’da altıda birlik bir oranda düşünceye dayalı metinlerin kullanılması; somut işlemler döneminden (7-11 yaş) çıkıp soyut işlemler dönemine (11 yaş+) girme aşamasında olan bu yaş grubu öğrencilerinin dü-

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDEKİ DÜŞÜNCEYİ...

şünme becerilerinin Türkçe derslerinde yeteri kadar geliştirilememesine neden olabilir. Humbolt'un dediği üzere "dil aklın organı ve ölçütüdür" (Humbolt; Akt. Akarsu, 1998). Dolayısıyla öğrencilerin düşünme becerilerinin ölçümünün yapılabilmesi için alanların başında resim, müzik gibi sanatsal alanların yanı sıra dil dersleri gelmektedir. Bu nedenle de dil derslerinde kullanılan metinlerin öğrencilerin düşünce yapısını ortaya çıkartabilecek, onların düşünce düzeylerini ölçebilecek nitelik ve nicelikte olması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Çalışmanın araştırma grubunda yer alan kitaplardaki düşünceye dayalı metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerine yönelik bulgularına bakıldığında MEB 6 ve Koza 6'da tanımlama tekniğine hiç yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca Koza 6'da yer alan düşünceye dayalı metinlerde sayısal verilerden yararlanma ve karşılaştırma tekniklerinden de yararlanılmadığı da görülmektedir. Tanımlama, sayısal verilerden yararlanma ve karşılaştırma gibi düşünceyi geliştirme tekniklerinden ya hiç yararlanılmamış ya da çok sınırlı sayıda yararlanılmış olmasının bu yaş grubu çocuğunun gelişim düzeyinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak bu durumda da MEB 6 ve Koza 6 kitapları arasındaki ilgili tekniklerin kullanım oranlarının farklılığına bakıldığında bu durum bir çelişki oluşturmaktadır. Örneğin MEB 6'da sayısal verilerden yararlanma tekniği 10 kez kullanılmışken Pasifik 6'da hiç kullanılmamıştır. Bu nedenle kitaplar arasındaki bu farklılığın yapılacak araştırmalar doğrultusunda giderilmesinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

İlköğretim ikinci kademedeki kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde başvurulan düşünceyi geliştirme tekniklerinin toplamına yönelik bulgulara bakıldığında ise en az kullanılan düşünceyi geliştirme tekniğinin 19 kez ile karşılaştırma olduğu görülmektedir. Bu tekniği 30 kez ile tanımlama, 49 kez ile sayısal verilerden yararlanma, 117 kez ile tanık gösterme, 144 kez ile de örnekleme tekniğinin takip ettiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle de karşılaştırma, tanımlama ve sayısal verilerden yararlanma tekniklerinin göreceli olarak da olsa az kullanılan teknikler olduğu düşünülebilir. Karşılaştırma tekniği iki kavram arasındaki ilişkiyi yola çıkarak yeni sonuçlara ulaşmayı hedefleyen bir teknik olmasından dolayı (Erkul, 2004) bireyin bilişsel olarak sentez basamağını harekete geçirmeye yönelik bir tekniktir. Dolayısı ile de yaratma ve yeniden üretme ile de yakından ilişki içerisindedir. Yaratıcılığın doğuştan getirilen bir yetenek değil geliştirilip öğrenilebilecek bir beceri olduğu (Ömeroğlu ve Turla, 2001) düşünüldüğünde, bu beceriyi desteklemeye yönelik bir dil ve düşünme becerisi olarak nitelendirilebilecek karşılaştırmaya dayalı düşünceyi geliştirme tekniğinin ders kitaplarındaki metinlerde kullanımı önem arz etmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dil ile düşünce arasındaki bağ, ilk çağlardan bu yana ortaya konan güçlü bir ilişkiyi temsil etmektedir. Bireyin akademik ve sosyal yaşantısında son derece önemli bir yere sahip olan düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik faaliyet-

ler “düşünme” üzerine yapılan son yıllardaki çalışmalarla birlikte hız kazanmıştır. Bireyin dil becerilerinin dolayısıyla da düşünme becerilerinin geliştirilmesini kendine amaç edinen Türkçe derslerinde kullanılan metinler, dersin yürütüldüğü ana malzemedir. Dolayısıyla bu metinlerin seçiminin, dersin amaçlarını gerçekleştirme yönelik yapılması gerekmektedir.

İlköğretim ikinci kademedeki kullanılan ders kitaplarında yer alan düşünceye dayalı metinlerin ve bu metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin ortaya konulmasının; Türkçe dersinin düşünme becerilerine yönelik hedeflerini gerçekleştirmede metinlerin işlevselliği konusunda fikir vereceği düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. 6. sınıf ders kitaplarında yer alan düşünceye dayalı metinlerin ve bu metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin sayısı artırılabilir. Düşünceyi geliştirme tekniklerinin öğretimine ilişkin her kademeye uygun kazanımlar tanımlanarak öğrenim kademelerine uygun biçimde her yaşta öğrencinin dile dayalı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler ortaya konabilir.

2. MEB'in ders kitabı ve metin seçim kriterleri arasına düşünceye dayalı metinlerin oranları ile ilgili ölçütler konabilir.

3. Düşünceyi geliştirme tekniklerinin ve düşünceye dayalı metinlerin öğrencinin dil-düşünce ilişkisine yönelik ne tür etkilerde bulunduğuyla ilişkin uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Atkinson, R., Atkinson, R. C. & Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş* (Çev.: Atakay, K., Atakay, M., Yavuz, A.) İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aydın, Ö. (1997). Anadili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve evrensel dilbilgisi, *Dil Dergisi*, 54, 23-30.
- Aytaş, G. (2001). Türkçe ders kitaplarının yazımında metin seçimi ve metin altı sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. *Türk Yurdu (Türkçeye Saygı Özel Sayısı)*, 21, 162- 163.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 257-266.
- Boran, G. (2003). Pragmatics in EFL teaching, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 139- 154.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Aktüel.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERDEKİ DÜŞÜNCEYİ...

- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi: Yeni programa uyulanmış*. İstanbul: Alfa Aktüel.
- Cemiloğlu, M. ve Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (1), 105-137.
- Coşkun, E. ve Alkan, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçe Öğretimi Özel Sayısı)*, 27, 161-184.
- Çalışkan, N. (2006). Türkiye'deki orta öğretim edebiyat ders kitapları üzerine edebiyat eğitimi açısından bir değerlendirme, *Milli Eğitim Dergisi*, 169.
- Duman, A. (2010). Türkçe eğitiminde metne müdahale sorunu, *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçe Öğretimi Özel Sayısı)*, 27, 285-295.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Ankara: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153
- Küçük, S.ve Gökdağ, B. (1998). MEB illköğretim 1. kademe Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme denemesi, *Dil Dergisi*, 73, 5-14.
- Liddell, H. G.ve Scott R. (1889). *An intermediate Greek- English lexicon*. London: Logos.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2007) *İlköğretim düşünme eğitimi dersi programı (6,7,8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Ömeroğlu, E. ve Turla A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 49-55.
- Porzig, W. (1985). *Dil denen mucize* (Çev.: V. Ülkü) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Schafersman S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*. 21.08.2010 tarihinde www.usafreepress.org/50k sitesinden alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim (16. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletmediği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.

- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uygur, M. (1996). *Kültür kuramı (1.Baskı)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yapıcı, M. (2004) İlköğretim 1. kademe ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 121-130.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2004) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

İÇERİK YÖNETİM SİSTEMİ KULLANILARAK BİR ÇEVİRİM İÇİ MATERİYAL SİSTEMİ GELİŞTİRİLMESİ

Serhat Bahadır KERT¹

Mehmet KARTAL²

Ramazan SEYMAN³

Cemil ORHAN⁴

ÖZET

İçerik yönetim sistemleri (İYS), modüler çalışma ortamlarının oluşturulmasını sağlayan ve çevrim içi ortamda yaygın olarak kullanılan araçlardır. Günümüzde çevrim içi ortam üzerinde web sayfalarının geliştirilmesi amacıyla kullanılan çok sayıda İYS yazılımı bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmada ücretsiz bir İYS yazılımı olan Joomla kullanılarak bir web sitesi hazırlanmış ve bu site üzerinden Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencileri tarafından hazırlanan çevrim içi öğrenme materyallerinin dağıtımı yapılmıştır. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle gerçekleştirilen uygulama sürecinde 36 bilişim öğretmeni ve 33 öğretmen adayının sisteme ilgileri ve eğilimleri incelenmiş, Ki-kare analizi yardımıyla sisteme ilişkin tercihlerde ortaya çıkan farklılıklar kontrol edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İçerik yönetim sistemleri, çevrim içi öğrenme materyelleri, İYS eğitimi.

DEVELOPING AN ONLINE MATERIAL SYSTEM BY USING CONTENT MANAGEMENT SYSTEM

ABSTRACT

Content management systems (CMS) are web tools are used in developing modular environments and are widely used in online environments. Nowadays, there are numerous CMS softwares used to develop web pages. In this study, a web site was developed using Joomla, an open source CMS software, and online learning materials prepared by senior students of Yıldız Technical University Computer and Instructional Technologies Department were delivered via this web site. The study was conducted by obtaining permission from İstanbul Provincial

¹ Yrd. Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, sbkert@yildiz.edu.tr

² Yıldız Teknik Üniversitesi, mkartal@yildiz.edu.tr

³ Yıldız Teknik Üniversitesi, rseman@yildiz.edu.tr

⁴ Yıldız Teknik Üniversitesi, corhan@yildiz.edu.tr

Directorate of National Education. During this study interests and trends of 36 computer teachers and 33 teacher candidates were analyzed and preferences of the participants related to the website were examined using Chi-Square analysis.

Keywords: Content Management Systems, online learning materials, CMS education.

1. GİRİŞ

Günümüzde bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde görülen hızlı gelişim hayatın her alanını olduğu gibi eğitim süreçlerini de etkilemektedir. Günümüz dünyasında bireysel veya toplumsal olarak teknolojik kuşatmadan uzak kalmanın oldukça zor olduğu söylenebilir (Gerek, 2010). Başta bilgisayarlar olmak üzere gelişen teknolojik araçların günlük yaşam içerisinde kullanımında görülen artış, bilgiye ulaşım ve bilgilerin bir noktadan diğerine iletilmesine yönelik büyük kolaylıklar sağlamıştır. Bu kolaylıklar eğitim ortamlarını da süreç içerisinde etkilemiş ve teknolojinin kullanımı eğitimin olduğu her alanda gelişim göstermiştir. Özellikle bilgisayarların; okullara, sınıflara, öğretmenlerin çalışma alanlarına, müdürlerin ve hizmetlilerin odalarına kadar girmesi teknoloji kullanımındaki gelişimin en önemli göstergesidir (Ottosen, 2006). Bu bağlamda, eğitim ortamlarının en önemli bileşeni olan öğrenme amaçlarıyla teknolojinin bütünleştirilmesi oldukça önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Akkoyunlu (2002), teknolojinin, eğitimde ilerlemeyi sağlamak için önemli bir role sahip olduğunu ve bu nedenle eğitimcilerin kendi çalışma alanlarıyla teknolojiyi birleştirmelerine gereksinim olduğunu belirtmiştir. Bu gereksinim zamanla kendisini iyiden iyiye hissettirmiştir. Öğretim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim bilimciler bu yeni teknolojik destek araçlarının öğrenme süreçleriyle bütünleştirilmesini sağlamaya ve hem öğretmen hem de öğrenciler açısından pedagojik yararlarını incelemeye başlamışlardır. (Turman, Schrodt, 2005)

Teknoloji kullanımının eğitim süreçleriyle bu derecede bütünleşmesi, öğretmenlerin teknolojik olarak desteklenmesi ve bu yönde eğitilmesi ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Koç ve Bakır'a (2010) göre, öğrenme ortamlarına getirilen teknolojik olanaklar etkili bir bütünleşme için yetersiz kalmakta ve öğretmenlerin teknolojinin uygulanabilmesi için hem teknik hem de pedagojik konular yönünden desteklenmesine kesinlikle ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bilgi teknolojilerinin öğretim süreçlerinde kullanılması aşamasında öğretmenlerin anahtar bireyler olarak ortaya çıkması kaçınılmaz bir süreçtir (Umay, 2004).

Çevrim içi ortamda hazırlanan web siteleri de günümüz teknolojileri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Web sitelerinin etkileşimli olması ve çok farklı türdeki verinin aynı ortamda barındırılabilmesi bu sitelerin yaşamın her alanında yoğun olarak kullanımını beraberinde getirmiştir. Ortaya çıkan bu yoğun talebin karşılığında, kullanılan web sitesi tasarım araçlarında sayısal olarak artış ve çeşitlilik görülmüş, web tasarım için yeni teknolojiler ile birlikte özellikle sitelerin içeriğinin güncellenmesi konusunda alternatif araçlar da kullanılmaya başlanmıştır

(Akçakaya & Tannisever, 2007). İYS yazılımları bu alternatif araçlar arasında sayılabilirler. Robertson (2003) İYS yazılımlarını, düzenli bilgi oluşturulmasını, yönetilmesini, dağıtılmasını, yayımlanmasını ve geliştirilmesini sağlayan bir araçlar ve süreçler bütünü olarak tanımlamıştır. Bickner'in (2003) getirdiği bir diğer tanımlaya göre İYS yazılımları çoğu kez web üzerinden site sahibi ve yetki verdiklerinin kullanıcı adı ve şifreleri ile ulaşabildiği, web sitesinin bazı bölümlerinde ya da tümünde yer alan yazıları ve görselleri değiştirmek ve yenilerini eklemek için kullanılan programlardır. Akçakaya ve Tannisever (2007) ise daha çok içerik odaklı bir tanım getirerek İYS'leri bilgi paylaşımı için esas kaynak içeriktir düşüncesinden hareketle sitelerin güncellenmesi ve yeni içerik eklenmesini kolaylaştırmak amacıyla geliştirilen yazılımlar şeklinde tanımlamıştır. Yapılan bu çalışmada İYS olarak isimlendirilen yazılımların alan yazında farklı isimlerle adlandırıldıkları görülmektedir. Bunlar arasında en sık karşılaşılanlar; "Doküman Yönetim Sistemleri", "Öğrenme Yönetim Sistemleri" ve "Öğrenme İçerik Yönetim Sistemleri" olmakla birlikte, söz konusu kavramlar bazen birbirlerinin yerine ifade edilmektedir (Ozan, 2009). Kullanılmakta olan birçok bilgiye erişim metodunun zaman içerisinde değişmesi ve İYS yazılımlarının bu değişim sürecinde web sayfalarının geliştirilmesine yönelik önemli roller üstlenmeleri kaçınılmazdır (Aggarwal, Prakash & Sofat 2009). Bunun nedeni web sitelerinin oluşturulması, bakımı ve zaman içerisinde güncellenmeleri sürecinde ihtiyaç duyulan altyapı zenginliği ve hızın İYS yazılımları tarafından kolaylıkla sağlanabilmesidir. Bu yazılımlar, veri kalitesinde bozulmaya neden olmadan çalışmaların organize bir biçimde sunulmasını sağlayabilirler (Altun, Gulbahar, Madran, 2008). Günümüzde ortaya çıkan ihtiyaçtan dolayı çok fazla sayıda İYS geliştirilmiş ve yeni teknolojilerle desteklenmeye devam etmektedirler.

İYS yapılarıyla ve fonksiyonlarıyla çalışmanın avantajlarından biri, kişiselleştirilmiş bir ara yüze imkân tanınması ve okuma kolaylığı sunmasıdır. Bir kullanıcı, İYS altyapısına sahip ortamda kendisine sunulmuş içeriğin görünüşü ile ilgili bazı düzenlemeler yapabilir ve yapmış olduğu bu düzenlemeleri kaydedebilir. Arka plan renginin değiştirilmesi, font boyutları ve tipleri ile oynanabilmesi, yazıcı dostu sayfa görüntülemesi örnek olarak gösterilebilir. (Yaprakdal, 2006). Robertson (2003), İYS kullanımının genel olarak faydalarını aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Gelişmiş yazma süreci
- Yeni sayfalarda ve değişikliklerde daha hızlı işlemler
- Daha fazla tutarlılık
- Sitedeki erişim kolaylığını artırma
- Site esnekliğini artırma
- Site dışındaki kişilerin yazılarını destekleme
- Güvenliği artırma
- Bilginin gereksiz yere birden fazla noktada kullanımını azaltma
- Daha fazla büyüme kapasitesi
- Sitenin bakım masraflarını düşürme

İYS yazılımlarının tüm bu esnekliklerinin diğer bir deyişle avantajlarının altında yatan en önemli geliştirilebilir yazılım mimarileridir. Fennell (2007) İYS'nin sahip olduğu yönetim sistemlerinin, İYS'nin bütün yönleriyle biçimlendirilmesi ve kontrol edilmesi için imkân sağladığını belirtmiştir.

Bu bağlamda, yapılan bu çalışma üç farklı boyutta değerlendirilebilir. Öncelikle İYS yazılımlarıyla hazırlanan bir web destek sisteminin oluşturacağı etki ve faydalılığının sınanması. Bu yazılımların kullanımına öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yaklaşımındaki farklılıklar ve bu yazılımların kullanımına yönelik öğretmen adaylarına verilecek eğitim gerekliliği.

1.1. Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri ve Öğretim Materyallerinin Kullanımı

Gelişen toplumsal yapılar ve iletişim ağları bilginin çok çabuk bir noktadan diğerine iletilebilmesini ve yaygınlaşabilmesini sağlamaktadır. Bu hızlı bilgi akışının gerisinde kalmamak için bilişim teknolojisinin etkin bir şekilde kullanımı oldukça önemli görülmektedir. Bilişim teknolojisi araçlarının, zengin bir bilgi çevresi içinde işbirlikli olarak daha üretken öğrenme ve öğretme süreçleri oluşturmada yapıcı bir rol oynadığı kabul edilmektedir. (Hussain, Safdar, 2008). Bu bağlamda öğretmenler toplum içerisinde çok hayati bir rol üstlenmektedirler. Bir toplumun bir nesil sonra varacağı nokta ile şimdiki öğretmenleri arasında büyük bir ilişkinin var olduğu yadsınmaz. (Odabaşı, Gündüz, 2004). Özellikle bilişim teknolojisi öğretmenlerinin kendi alanlarında yeterli bilgi birikimine ve beceriye sahip olmaları teknolojiye gelişimin beraberinde bireysel gelişimlerini sağlayabilmeleri oldukça önemli görülmektedir. Çünkü okullarda bilişim teknolojisi araçlarının kullanımında ilk adım bu alanda çalışan öğretmen ve idarecilerin bilişim teknolojisi desteği kullanımını benimsemelerinden geçmektedir (Sjoer & Dopper, 2008).

Her türlü öğretim materyalinin destek aracı olarak kullanılması bilişim teknolojisi eğitimi sürecinde sorgulanmalıdır. Öğrenme nesnelere, öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla oluşturulan ve bir kere oluşturulduktan sonra defalarca kullanılabilen araçlardır (Sjoer & Dopper, 2006). Uyangör ve Ece'ye (2010) göre öğretim materyalleri genellikle öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenmeyi kolaylaştırarak daha kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlamak için kullanılmaktadır. Her türlü öğretim ortamı için ele alınması gereken en önemli noktalar; öğretim içeriğinin etkinliği, yeterliliği ve zenginliğidir (Gülbahar, 2005). Bunu sağlanması ise büyük orandan öğretim destek araçlarının çeşitliliği ve zenginliği sayesinde olabilmektedir. Çevrim içi ortamda erişilebilecek öğretim destek araçları günümüzde toplumun her eksiminden bireylerin rahatlıkla erişebileceği ve dağıtımını en kolay kaynaklardır. Bunun yanı sıra bilgisayar animasyonları ve görüntüleri gibi medya kullanımı özel durumlarla ilgili kavramsal sorular da öğrencilerin cevapları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. (Kelly & Jones, 2007). Bilişim teknolojisi öğretmenlerinin bu kaynaklara erişimi, kendi öğretim süreçlerinin verimliliği ve bireysel gelişimlerini sağlayabilmeleri açısından bir gerekliliktir. Hürsen ve Özçınar'a (2006) göre

öğretmenlerin, hedef ve dersin içeriğine uygun öğretim araç gereçlerini kullanmaları, eğitim süreci içerisinde öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Günümüzde bu tür kaynakların paylaşıldığı çevrim içi ortamlardan destek almak önemli olduğu gibi bu ortamlar üzerinden dağıtılabilecek kaynaklar hazırlamak ta bilişim teknolojisi öğretmenlerinin üzerine düşen ve toplumsal gelişimin sağlanabilmesi için önemli görülen bir sorumluluktur. Teknolojik alt yapının kullanımı ile öğretim materyalleri olan araç ve gereçler zenginleştirilip, daha etkin bir hale getirilebilir (Rüzgâr, 2005). Bu bağlamda, bilişim teknolojisi öğretmenlerinin ve öğretmenlik sürecine başlayacak öğretmen adaylarının, çevrim içi ortam üzerinde materyal paylaşımı yapabileceği ortamlar oluşturmak ve bu ortamlarının güncel tutulması oldukça önem kazanmaktadır. Özellikle IYS yazılımlarının bu tür ortamların oluşturulmasında kullanılabilir yazılımlar olduğu ve verimli bir biçimde çevrim içi ortamların geliştirilmesinde kullanılacakları yapılan bu çalışma ile gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bilişim teknolojisi öğretmen ve öğretmen adaylarının çevrim içi ortam üzerinde materyal paylaşım profilleri de sorgulanmış bu kapsamda karşılaştırmalar yapılarak ileriye dönük sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Amaç

Betimsel olarak desenlenen bu çalışmada, ilk aşamada bilişim teknolojileri öğretmen ve öğretmen adaylarının çevrim içi ortam üzerinden öğretim materyali indirme durumları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve analiz edilmiştir. İkinci bölümde ise Joomla içerik yönetim sistemi kullanılarak düzenlenmiş ve çevrim içi öğrenme materyal paylaşım sistemi içeren bir web sitesine ilişkin bilişim teknolojisi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmış ve sistemin etkinliği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Evreni

Bu çalışmada çalışma evreni olarak Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde eğitimlerine devam etmekte olan toplam 36 son sınıf öğrencisi ile, Bahçelievler, Bakırköy ve Güngören ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında yer alan toplam 36 Bilişim Teknolojileri öğretmeni yer almıştır. Öğretmenlerin uygulama sürecine katılımı amacıyla İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

IYS kullanılarak hazırlanmış ve çevrim içi öğretim materyallerinin paylaşımını sağlayan bir web sitesine yönelik Bilişim Teknolojileri öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından bir web sitesi değerlendirme anketi hazırlanmıştır. Anket:

- Site tasarımının değerlendirilmesi
- Site kullanımının değerlendirilmesi
- Site içeriğinin değerlendirilmesi

Olmak üzere 3 bölüm halinde düzenlenmiştir. Anketin kapsam geçerliliği için 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Web sitesi değerlendirme anketinden elde edilen sonuçlar yüzde frekans tabloları ile gösterilmiştir. Web sitesine ilişkin değerlendirmeler ile birlikte bilişim teknolojisi öğretmen ve öğretmen adaylarının çevrim içi öğretim materyali kullanma alışkanlıkları da sorgulanmış ve karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir.

2.4. Yazılımın Hazırlanması

Yapılan çalışmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafında Joomla IYS yazılımı kullanılarak bir öğretim materyali paylaşım sitesi hazırlanmıştır. 4 haftalık bir süreç içerisinde hazırlanan yazılım içerisinde Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü öğrencileri tarafından hazırlanan ve öğretim elemanları tarafından uzman görüşü alınarak siteye konulması onaylanan öğretim materyalleri ve dokümanlar yerleştirilmiştir.

Site adresi olarak <http://www.ebitek.net> adresi kullanılmıştır. Web sitesinin kullanıcı ekranında; Materyal, Kuramsal Bilgiler, Öğretmen Kılavuz Kitabı, Haberler, Forum ve Üye Girişi bölümleri bulunmaktadır. Aynı zamanda materyallere ulaşım kolaylığını sağlanması amacıyla bir görüntülü erişim penceresi de oluşturulmuştur (Resim 1).



Resim 1. Hazırlanan Web Sitesi Açılış Ekranı

Site açılış sayfası üzerine yerleştirilen materyal deposu bölümü ile 1 ve 8. Basamaklar arasında gruplandırılan öğretim materyallerine erişim sağlanmış ve

İÇERİK YÖNETİM SİSTEMİ KULLANILARAK BİR ÇEVİRİM İÇİ MATERYAL...

ihtiyaca yönelik bir gruplamanın açık ve sade bir biçimde yapılmasına özen gösterilmiştir (Resim 2).

Materyal Deposu

Genel Bakış Dosyalarda Ara Dosya Gönder Kategori seçin

Genel bakış Sayfa: 1 toplam 1
Kategori Sayısı: 8

1. BASAMAK Alt kategoriler: 7 Dosyalar: 15

2. BASAMAK Alt kategoriler: 7 Dosyalar: 15

3. BASAMAK Alt kategoriler: 7 Dosyalar: 11

4. BASAMAK Alt kategoriler: 7 Dosyalar: 8

5. BASAMAK Alt kategoriler: 7 Dosyalar: 13

6. BASAMAK Alt kategoriler: 7 Dosyalar: 7

7. BASAMAK Alt kategoriler: 7 Dosyalar: 2

8. BASAMAK Alt kategoriler: 7 Dosyalar: 0

En Son Eklenenler

- Sunu yapıyorum v5 2010-04-04
- Hesaplama Yapıyorum v8 2010-04-01
- Veritabanının kullanılması... 2010-03-24
- Grafik Çeşitleri... 2010-03-24
- Bir elektronik çizelge k... 2010-03-24

En Çok Beğenilenler

- Veritabanı özellikleri... 25
- Bilgiyi farklı biçim... 23
- Algoritma ve programla... 17
- İnternet Adresleri... 16
- Bilgiyi farklı biçim... 12

Ziyaretçi Sayacı

002168

- Bugün 8
- Bu Hafta 38
- Bu Ay 281
- Toplam 2168

Şuan Sitede olanlar

Şu anda 2 konuk çevrimiçi

Resim 2. Hazırlanan Web Sitesi Açılış Sayfasında Yer Alan Materyal Deposu

Site materyal yükleme ve indirme işlemlerine açık olarak geliştirmiş ancak bu işlemlerin tamamı için sisteme üyelik şartı aranmıştır. Siteye gönderilen tüm materyaller uzman görüşleri doğrultusunda ve uygun bulunduğu takdirde kaydedilmiş ve dağıtımları yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular iki temel başlık altında ele alınmış; öğretmen ve öğretmen adaylarının çevrim içi ortamda materyal alışverişine ilişkin durumları karşılaştırmalı olarak ilk bölümde incelenirken, ikinci bölümde hazırlanan web sitesinin değerlendirilmesine yönelik katılımcı görüşleri analiz edilmiştir.

3.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının İnternet Üzerinden Öğretim Materyali Kullanma Profilleri

Araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların çevrim içi ortama öğretim materyali yükleme ve çevrim içi ortamdan öğretim materyali indirme durumları incelenmiş, öğretmen ve öğretmen adaylarının çevrim içi ortamda öğretim materyalleri kullanma profilleri katılımcı cevaplarının paralelinde incelenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar arasındaki farkın anlamlılığı Kay-kare analizleri ile test edilmiştir. İlk olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının çevrim içi

ortam daha önce bir öğretim materyali yükleyip yüklemedikleri sorgulanmış, verilen cevaplar arasındaki ilişki Kay-kare analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının İnternet’e Öğretim Materyali Yükleme Oranlarına İlişkin Kay-kare analizi Sonuçları					
		Öğretmen		Öğretmen Adayı	Toplam
<i>Çevrim içi ortama daha önce bir öğretim materyali yüklemiş miydiniz?</i>	Evet	f	31	20	51
		%	44.92%	28.98%	73.9%
	Hayir	f	5	13	18
		%	7.25%	18.84%	26,1%
	Toplam	f	36	33	69
		%	52.2%	47.8%	100.0%

Tablo 1 incelendiğinde çevrim içi ortama öğretim materyali yükleme oranları bakımından, öğretmen ve öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir [$X^2=5.8$; $p<0.5$]. Başka bir ifadeyle, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki durumları ile internet’e öğretim materyali yükleme oranları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkinin öğretmenler lehine olduğu veriler incelendiğinde görülmektedir. Katılımcıların çevrim içi ortamdan öğretim materyali indirme oranları sorgulanmış ve verilen cevaplara ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının İnternette Öğretim Materyali İndirme Oranlarına İlişkin Kay-kare analizi Sonuçları					
			Öğretmen	Öğretmen Adayı	Toplam
<i>Çevrim içi ortamdan daha önce bir öğretim materyali indirmiş miydiniz?</i>	Evet	f	34	30	64
		%	49.3%	43.5%	92.8%
	Hayir	f	2	3	5
		%	2.9%	4.3%	7.2%
Toplam	f	36	33	69	
	%	52.2%	47.8%	100.0%	

İÇERİK YÖNETİM SİSTEMİ KULLANILARAK BİR ÇEVİRİM İÇİ MATERYAL...

Tablo 2 incelendiğinde çevrim içi ortamdan öğretim materyali indirme oranları bakımından, öğretmen ve öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmektedir [$X^2=0.32$; $p>0.5$]. Başka bir ifadeyle, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki durumları ile İnternet'ten öğretim materyali indirme oranları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bilişim Teknolojisi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Hazırlanan Web Sitesine İlişkin Görüşleri

Araştırmada ilk olarak katılımcıların IYS yazılımı ile hazırlanan ve öğretim materyali paylaşımı içeren web sitesinin tasarımına ilişkin görüşleri sorgulanmış, elde edilen veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Üye olan kullanıcılar rahatça giriş/çıkış yapabiliyorlar mı?	63	%91	5	%7	1	%2
Kullanıcılar bilgiye an az adımda erişebiliyor mu?	49	%71	18	%26	2	%3
Arama motoru mevcut mu?	61	%88	7	%10	1	%2
Kullanıcılar kolay bir şekilde dosya indirebiliyor mu?	58	%84	10	%14	1	%2
Kullanıcılar kolay bir şekilde dosya yükleyebiliyor mu?	53	%77	15	%21	1	%2
Sayfalar arasında geçiş kolaylığı sağlanmış mı?	56	%81	12	%17	1	%2
Site içindeki tüm sayfalar sorunsuz çalışıyor mu?	55	%79	13	%19	1	%2
Site haritası mevcut mu?	59	%86	5	%7	5	%7
Kullanıcılar site yönetimiyle kolay ve etkin bir şekilde iletişime geçebiliyor mu?	49	%71	16	%23	4	%6
Web sitesinin boyutundan kaynaklanan bir erişim sıkıntısı yaşıyor mu?	11	%16	11	%16	47	%68

Tablo 3 incelendiğinde, site tasarımına ilişkin olumlu görüşlerin oranlarındaki yükseklik dikkat çekmektedir. Sayfalarda gereksiz bilgilere yer verilmesine ilişkin kısmen cevaplarının oranı (%29) ve sitede gereksiz nesnelere kullanılmış olduğuna yönelik olarak verilen kısmen cevapları (%38), özellikle üzerinde durulabilecek eksikliklere işaret etmektedir. Görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, tasarım ile ilgili oldukça olumlu yönde veriler ortaya çıktığı söylenebilir. Bilişim teknolojileri öğretmen ve öğretmen adaylarının web sitesinin işlevselliğine ilişkin görüşleri sorgulanmış ve elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Bilişim Teknolojisi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının İYS İle Hazırlanan Web Sitesinin kullanımına İlişkin Görüşleri						
	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
<i>Site içinde renk uyumuna dikkat edilmiş mi?</i>	66	%96	3	%4	0	%0
<i>Sayfalarda gereksiz bilgilere yer verilmiş mi?</i>	6	%9	20	%29	43	%62
<i>Kullanılan yazı tipleri ve büyüklükleri hedef kitleye uygun mu?</i>	57	%83	12	%17	0	%0
<i>Kullanılan görseller site içeriğine uygun mu?</i>	62	%90	4	%6	3	%4
<i>Sitede gereksiz nesnelere kullanılmış mı?</i>	7	%10	26	%38	36	%52
<i>Sitedeki nesnelere yerleşimi uygun bir şekilde düzenlenmiş mi?</i>	59	%86	7	%10	3	%4
<i>Site görünümü sade ve basit olarak düzenlenmiş mi?</i>	61	%88	8	%12	0	%0
<i>Sayfalar arasında tasarım açısından tutarlılık mevcut mu?</i>	65	%94	3	%4	1	%2

Tablo 4 incelendiğinde, kullanıcıların site yönetimiyle iletişime geçmede konusunda problem yaşadıkları (kısmen=%23) , bu bulgu haricinde olumsuz görüşe rastlanmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle katılımcılar, hazırlanan web sitesinin kullanımında büyük oranda olumlu görüşler bildirmişlerdir. Katılımcıların web sitesinde yer alan içeriğin düzenlenmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

İÇERİK YÖNETİM SİSTEMİ KULLANILARAK BİR ÇEVİRİM İÇİ MATERYAL...

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Sitede açık ve etkili bir dil kullanılmış mı?	62	%90	6	%9	1	%1
Site içeriği hedef kitlenin ilgisini çekecek bir yapıda düzenlenmiş mi?	45	%65	22	%32	2	%3
Hedef kitleye uygun güncel bilgilere ve duyurulara yer verilmiş mi?	30	%44	18	%26	21	%30
Konu dağılımı uygun bir şekilde düzenlenmiş mi?	57	%82	11	%16	1	%2
Materyaller düzgün sınıflandırılmış mı?	59	%85	9	%13	1	%2
"Öğretmen Kılavuz Kitabı" bölümü hedef kitleye uygun olarak düzenlenmiş mi?	58	%84	10	%15	1	%1
"Kuramsal Bilgiler" bölümü hedef kitleye uygun olarak düzenlenmiş mi?	58	%84	10	%15	1	%1

Tablo 5 incelendiğinde, hedef kitleye uygun güncel bilgilere ve duyurulara yer verilmesine ilişkin katılımcıların %30 oranında "hayır" ve %26 oranında "kısmen" cevabı verdikleri görülmektedir. Bu bulgu sitenin güncellenmesine yönelik olumsuz bir veri olarak ifade edilebilir. Bu madde dışında olumsuz olarak nitelendirilebilecek bir bulguya rastlanmamıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanan anketten elde edilen verilerden yola çıkılarak, IYS ile hazırlanan web sitesinin görsel tasarım (renk, yazı karakterleri, kullanılan nesnelere vb.), kullanım (üye girişi/çıkışı, arama motoru, sayfaların sorunsuz çalışması vb.) ve kullanılan içerik (kullanılan dil, konu dağılımı, güncel bilgiler vb.) konusunda öğretmen ve öğretmen adayları tarafından olumlu yönde değerlendirildiği söylenebilmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

BT öğretmenleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde okuyan BT öğretmen adaylarına İçerik Yönetim Sistemi ile hazırlanmış, çevrim içi materyaller sunan bir web sitesinde yönelik bakış açılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini farklı bir boyutta ortaya koymaktadır. Öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının çevrim içi ortamdan materyal yüklemenin yanı sıra çevrim içi

ortama materyal aktarma noktasında da katılımcı bir rol üstlendikleri önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin kendi materyallerini meslektaşları ile paylaşmama eğiliminde oldukları sonucuna ulaşan Sjoer ve Doppet (2006)'ın araştırma bulgularıyla ters düşmektedir. Günümüz öğretmen ve öğretmen adaylarının daha katılımcı ve paylaşımcı bir role adapte oldukları söylenebilmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanan anketten elde edilen verilerden görüldüğü üzere sitenin görsel tasarımını, işlevselliği ve kullanılan içerik üst seviyede olmuştur. Öğretmen ve öğretmen adaylarının gerek arayüz konusunda gerekse esneklik konusundaki olumlu dönütleri İYS'nin gücünün yansıması olarak düşünülebilir. Araştırmanın bulguları, Aggarwal, Prakash & Sofat(2009) ve Fennel(2007)'nin çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu durum İYS'nin esneklik, modülerlik vb. birçok özelliğinin farklı amaçlı kullanılabileceğini ilişkin ipuçları vermektedir. Ayrıca İYS'nin açık kaynak kodlu yazılım olması sayesinde farklı projeler yapabilmeye katkı sağlayabileceği öngörülebilir. Hazırlanan öğretim materyallerinin kalitesinin, öğrenme ortamının etkinliğini ve verimliliğini artıran unsurlardan biri olduğu unutulmamalıdır. Çalışmada da görüldüğü gibi İYS önemli bir potansiyel barındırmaktadır. Çevrim içi materyal geliştiren bireylerin bu potansiyeli dikkate almaları öğretim materyallerinin kalitesinin artırması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Katılımcı ve üretime dayalı çevrimçi öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının bu yönde desteklenmesi gelişmiş bağımsız bir toplum yapısı için gerekli görülmektedir.
2. Üst düzey programlama becerisi gerektirmeyen İçerik Yönetim Sistemleri benzeri geliştirme ortamları her branştan öğretmenin kendi içeriklerini özgürce geliştirebilecekleri ortamlar sunabilmektedir.
3. İçerik Yönetim Sistemleri Eğitimi Her yaşta öğrencilerimize farklı ders içerikleri içerisine aktararak sunulabilir. Bu şekilde özgür yazılımların dikkate değer potansiyellerini öğrencilerimizde fark edebilirler.
4. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarının önemli anahtarları olan bilgi inşası ve paylaşımı İçerik yönetim Sistemleri kullanılarak hazırlanan ortamlarda kolaylıkla ve etkili bir biçimde uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Aggarwal, N., Prakash, N., Sofat, S. (2009). Web Hypermedia Content Management System Effort Estimation Model, *SIGSOFT Software Engineering Notes*, Vol. 34 Number 2.
- Akçakaya, V., Tannisever, T. (2007). Eğitimciler İçin Yeni Bir Web Aracı. *XII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, s. 148-157, Ankara.
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational Technology in Turkey: Past, Present and Future, *Educational Media International*, Vol. 39, No 2: 165-174.

- Altun,A. , Gulbahar,Y., Madran, O.(2008). Use Of A Content Management System For Blended Learning: Perceptions of Pre-Service Teachers. *TOJDE: Turkish Online Journal of Distance Education*, Vol. 9, Number: 4, s. 138-153.
- Bickner, C. (2003). Web Design on a Shoestring, (akt. Akçakaya, Tannisever, 2007) New Riders, Berkeley.
- Fennell, Chad M. (2007). Content Management and Web 2.0 with Drupal, *Medical Reference Services Quarterly*, Vol.26 Issue 1, s. 143-167.
- Gerek, S. (2010). Investigation Of The Predictions And Decisions About Information And communication Technologies In The Development Plans In Turkey, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 9 Issue 1.
- Gülbahar, Y. (2005). Web Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler, *TOJET:The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 4, Issue 2.
- Hussain, I., Safdar, M. (2008). Role of Information Technologies in Teaching Learning Process: Perception of the Faculty, *TOJDE: Turkish Online Journal of Distance Education*, Vol. 9, Number: 2.
- Hürsen, Ç., Özçınar, Z. (2006). Öğretmen Adaylarının Gözlemine Göre Öğretmenlerin Öğretim Araçlarını Kullanma Sıklıkları, *IETC 2006 Proceedings*, s. 837-842, Famagusta.
- Kelly, R. M., Jones, L. L. (2007). Exploring how different features of animations of sodium chloride dissolution affect students' explanations, *Journal of Science Education Technology*, S.16, s.413-429.
- Koç, M., Bakır, N. (2010). A Needs Assessment Survey To Investigate Pre-Service Teachers' Knowledge, Experiences And Perceptions About Preparation To Using Educational Technologies, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 9 Issue 1.
- Odabaşı, F., Gündüz, Ş. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 3 Issue 1.
- Ottosen, E. (2006). Learning to teach with technology:authoring practised identities, *Technology, Pedagogy and Education*, Vol. 15, No. 3, pp. 275–290.
- Ozan, Ö. (2009). CMS, LMS, LCMS Kavramları. *Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, s. 171-176. Şanlıurfa.
- Robertson, J. (2003). So, what is a content management system? KM Column. [erişim tarihi:14..4.2010] http://www.steptwo.com.au/papers/kmc_what/index.
- Rüzgar, B. (2005). Bilginin Eğitim Teknolojilerinden Yararlanarak Eğitimde Paylaşımı, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 4, Issue 3.

- Sjoer, E., Dopper, S.(2006). Learning objects and learning content management systems in engineering education: implications of new trends, *European Journal of Engineering Education*, Vol.31 Issue. 4, s. 363-372.
- Turman, Paul D., Schrodt, Paul (2005). The Influence of Instructional Technology Use on Students' Affect: Do Course Designs and Biological Sex Make a Difference?, *Communication Studies* Vol. 56, No. 2, pp. 109–129.
- Umay, A (2004).İlköğretim Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.26, s. 176-181.
- Uyangör, S. Mert, Ece, D. Karaca (2010). The Attitudes Of The Prospective Mathematics Teachers Towards Instructional Technologies and Material Development Course, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 9, Issue 1.
- Varol, N. (2002). Web Tabanlı Eğitimde Sayfa Tasarımının Bilimsel Açıdan İncelenmesi, *IETC*, s. 456-461, Sakarya.
- Yaprakdal, A.Bilal. (2006). *Öğretim yönetim sistemlerine ve öğrenim içerik yönetim sistemlerine tasarım ve geliştirme modellerinin uygulanması*, Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Zheng, L., Smaldino, S. (2003). Key instructional design elements for distance education, *The Quarterly Review of Distance Education*, Vol. 4, Issue 2, s. 153-166.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÇOCUKLAR
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Engin ASLANARGUN*

Filiz TAPAN**

ÖZET

Erken çocukluk eğitimi çocukları ilköğretime hazırlayan, evdeki eğitim ve yetiştirme olanaklarını destekleyen, dil ve sosyal açıdan var olan eşitsizlikleri erken dönemde ortadan kaldırmayı amaçlayan bir programdır. Bu araştırmada çocukları okul öncesi eğitime devam eden ailelerin bu eğitimden beklentileri, beklentilerinin karşılanma düzeyi ve çocuklarında gözledikleri değişimlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülen çalışmada Düzce ilinde, çocuğu okul öncesi eğitime devam etmiş 8 anne, amaçlı, homojen örnekleme yöntemiyle sosyo-ekonomik ve eğitim seviyesi düşük ailelerden seçilmişlerdir. Araştırma bulgularına göre çocukların kendini ifade etme yeteneğinin geliştiği, sosyalleştiği, ailesi, akranları ve öğretmenleriyle daha kolay iletişime geçebildiği, dolayısıyla akademik ve sosyal olarak daha fazla doyum sağladığı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, sosyalleşme, kendini ifade etme, beklentiler.

PRESCHOOL EDUCATION AND ITS
EFFECTS ON CHILDREN

ABSTRACT

Early childhood programs prepare children for primary education; they provide opportunities to enhance and complement their educational experiences at home and can help combat linguistic and social disadvantages. The purpose of this study is to determine the expectations of the families whose children receive preschool education, families' levels of the fulfillment of their expectations, and

* Yrd. Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, enginaslanargun@gmail.com, 0505 660 6044

** Okutman, Düzce Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Bölümü, fise_zeze_81@hotmail.com

the changes they observe in their children. Data collection was done, using a qualitative research method, namely, semi-structured interviews in Düzce with eight mothers with low socio-economic status and educational level whose children received preschool education. The results reveal that preschool education help children develop their ability to express themselves, socialize, establish communication with their families, peers, and their teachers, thus, develop more academically and socially.

Key words: preschool education, socialization, self-expressiveness, expectations.

1.GİRİŞ

Eğitim doğum öncesinden başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireyin olgunlaşmasına paralel olarak ortaya çıkan kritik dönemler vardır. Okul öncesi ya da 0-6 yaş olarak tanımlayabileceğimiz bu dönem insan gelişimi açısından önemli kabul edilmektedir. Zihinsel gelişimin büyük oranda bu dönemde tamamlandığının bilinmesi, okul öncesi dönemde uygulanacak etkinliklerin ve sunulacak eğitimin önemini arttırmaktadır. Erken çocukluk eğitimi veya okul öncesi eğitim olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi çocuklarının eğitimi ile ilgili tartışmalar oldukça eskiye dayanmaktadır. Batı tarihinde Aristo ve Eflatun'un görüşlerinde bu dönem çocuklarının eğitimine ilişkin ifadelerle rastlanmakta, J.J.Rousseau'nun bu döneme ilişkin kitap yazdığı bilinmekte, genel anlamda 18. yüzyılın başlarından itibaren kurumsal olarak okul öncesi dönemin önem kazanmaya başladığı anlaşılmaktadır.

Türk tarihinde erken çocukluk eğitiminin Fatih Sultan Mehmet zamanında kurulan 'Sıbyan Mektepleri'ne kadar dayandığı, dini ve temel sosyal bilgilerin verildiği bu kurumlarla birlikte 'Daruleytam' adı verilen kimsesiz çocukların barınma ve eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı kurumların varlığından söz edilmekte, zorunlu olmayan bu okullara 5-6 yaşlarındaki kız ve erkek her çocuğun gidebileceği belirtilmektedir. Cumhuriyetin ilan edildiği yıldan 1930'lara kadar 92 okulöncesi eğitim kurumu, 32 öğretmen ve 3895 öğrenci varken; bu sayı 2008-2009 öğretim yılında 23.653 kurum, 29.342 öğretmen ve 804.765 öğrenci sayısına ulaşmıştır. Cumhuriyet'ten günümüze kadar olan gelişmelere bakıldığında okulöncesi eğitimde ileriye dönük oldukça önemli gelişmelerin gerçekleştirildiği ancak, özellikle okullaşma oranında istenilen düzeye gelinemediği ifade edilmektedir (Akyüz, 2004, 79-314; Derman vd. 2010: 563).

Kurumsal anlamda okul öncesi eğitimle ilgili tartışmaların 20. yüzyılın başlarından itibaren yoğunlaştığı, politikaların geliştirildiği ve uygulamaya geçildiği anlaşılmaktadır. İdeolojik eğitim sürecinde okul öncesi eğitim insan zihninin şekillendirilmesinde önemli bir dönem olarak görülmüştür. 1917 yılında Rusya'da gerçekleştirilen Bolşevik Devrimi ile "*bir mühendislik çalışması*" olarak ideal insan

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

yetiştirme projesinin temeli o dönemde atılmış ve dünyanın dikkatini çekecek derecede erken çocukluk eğitimine önem verilmiştir. 1930'lu yıllarda dünya basınında bu eğitim yer almıştır (Valkonava, 2009: 211). ABD' de çocuk eğitimi ile ilgili tartışmaların daha önceye dayandığı belirtilmesine karşın somut adımların hükümetlerce İkinci Dünya Savaşından sonra atıldığı belirtilmektedir. 1960'dan itibaren bu alanda programlar geliştirilmekte ve önemi üzerine yaygınlaştırma çalışmaları yürütülmektedir (Suh-Ruu vd. 2005; Karch, 2010: 219).

Türkiye'de de dünya genelindeki gelişmelere ve eğilimlere paralel olarak okul öncesi eğitime verilen önemin gittikçe arttığı ve diğer eğitim öğretim kademelerine göre daha fazla vurgulandığı görülmektedir. Özellikle 2000 yılından sonra göreve gelen hükümetlerin eğitimde en önemli önceliklerinin okul öncesi eğitim olduğu, bu alanda öğretmen alımlarının diğer branşların üzerinde seyrettiği, üst düzey eğitim ve kamu yöneticilerinin bu yaygınlaştırma sürecine aktif destek verdikleri gözlenmektedir. 1990-91 yıllarında yüzde 5,1 olan okullaşma oranı 2004-2005 de yüzde 16'ya (TÜSİAD, 2005), 2009 da ise yüzde 29 düzeyine (Derman vd. 2010: 564) ulaşmıştır. OECD ülkelerinin yarısından fazlasında 3-4 yaş grubundaki çocukların yüzde 70'inden fazlası okul öncesi eğitime devam etmektedir. Bu yaş grubundaki okullaşma oranının OECD ülkeleri ortalaması yüzde 72; AB (19) ülkeleri ortalaması ise yüzde 80'dir. Üç yaş, okul öncesi için artık evrensel bir alt sınır olarak kabul edilmektedir. OECD ülkelerinin hemen hemen tümünde 5 ve 6 yaşlarda tam okullaşmanın sağlandığı görülmektedir. 3-4 yaş grubunda okullaşma oranı; Belçika, Danimarka, Fransa, İzlanda, İtalya, Yeni Zelanda, İspanya, İngiltere ve Estonya gibi ülkelerde yüzde 90'ın üzerinde olduğu ifade edilmektedir. ABD' de 4 yaş grubu çocuklarının yüzde 75'i, 3 yaş grubunun yüzde 50'si kamuya veya özel sektöre ait okul öncesi kurumlarına devam etmektedir (Suh-Ruu vd. 2005; UNICEF, 2007: 14; Karch, 2010: 219; OECDa, 2010: 14).

OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi oranının oldukça gerilerde kalması, nüfus yoğunluğu, annelerin çalışma hayatına katılması, sosyolojik yapı, yerleşme ve eğitime ayrılan bütçe oranı ile açıklanmaktadır (Oktay, 1993: 39; TÜSİAD, 2005). Özellikle annelerin çalışma hayatının içinde yer alması ile okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması arasında doğrudan ve zorunlu bir ilişki vardır. Gelişmiş ülkelerde kadınların işgücüne katılma oranları ile bu kurumların gelişmesi ve yaygınlaşması aynı dönemlerde denk gelmektedir. ABD ve Kanada gibi ülkelerde 6 yaşından küçük çocuğu olan annelerin işgücüne katılım oranı yüzde 65 ile 75 düzeyinde gerçekleşmektedir (Nomaguchi, 2006: 1341; Karch, 2010: 220). Bu ülkelerde okul öncesi eğitim kurumları zorunlu olarak yaygınlaşmakta ve bu dönemde okullaşma düzeyleri yüksek seyretmektedir.

1.1.Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Bir ülkenin ekonomik ve sosyal açıdan gelişmesi için iyi eğitilmiş nüfusun önemi oldukça önemlidir. Bu nedenle toplumlar, çocuk ve yetişkin bütün bireylerin eğitim olanaklarından yararlanması için özel ilgi gösterirler. Erken çocukluk eğiti-

mi de çocukları ilköğretime hazırlayan, evdeki eğitim ve yetiştirme olanaklarını destekleyen, dil ve sosyal açıdan var olan eşitsizlikleri erken dönemde ortadan kaldırmayı amaçlayan bir programdır. Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Çocukların özellikleri bilinmeden ve bilinçsizce yapılan eğitim, çocuğun tüm yaşamını olumsuz yönde etkileyecek bir sürecin başlangıcı olabilir. Bu süreçte, okul öncesi döneme yönelik eğitim programlarının çocuklar ve aileleri üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanan bir nokta olarak ön plana çıkmaktadır (Günalp, 2007: 5; OECD, 2010: 294).

Ekonomi göstergeleri yükseldikçe, ekonominin kaynağı olan insanın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Daha erken yaşlarda yapılan yatırımların daha yüksek oranlarda geri dönüşünün olduğu ifade edilmektedir (Rudd vd. 2007: 2). İnsan beynini temel alan çalışmalarda, çocukların duyuşsal ve bilişsel olarak doğumdan beş yaşına kadar kritik bir dönem geçirdikleri ve daha sonraki gelişimlere temel olabilecek birçok öğrenmenin bu dönemde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu dönemde bilişsel, duyuşsal, dil gelişimi ve sosyal beceriler alanlarında beyin hücrelerinde önemli gelişmelerin ve hazır bulunuşlukların olduğu vurgulanmaktadır. Beyin üzerine yürütülen çalışmalar ile erken çocukluk eğitiminin faydaları üzerine yapılan ekonomi analizleri yan yana getirildiğinde, okul öncesi dönemle ilgili yapılan yatırımların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda insan öğrenmesi, formal eğitimden çok önce başlamakta, okul ile hayata ilişkin yaşanan başarı veya başarısızlığının temelini oluşturmaktadır. Bu anlamda eğer daha önceleri olumsuz öğrenme deneyimleri yaşanmış veya yanlış alışkanlıklar kazanılmışsa okul döneminde bu olumsuzlukların düzeltilmesi için oldukça geç olabilmektedir. Erken dönemde başlanılan eğitim etkinlikleri ile yapılan yatırımların karşılık bulması arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitim programları ile çocuklara kendini tanıma, kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olma, analitik düşünme, sosyal, iletişimsel, algısal-devimsel, problem çözme, yaratıcılık ve estetik beceriler gibi yeterliklerin kazandırılması hedeflenmiştir. ABD’de 18 yaş altındaki çocukların yüzde 20’ sinin göçmen çocuğu olduğu ve bunların düşük geliri, evlerinde farklı bir anadil konuşulan, eğitim açısından yetersiz aile çocukları olduğundan erken çocukluk eğitimi ile bunların entegrasyonunun daha etkili olacağı savunulmaktadır (Oktay, 1993: 37; Senemoğlu, 1994: 22; Powell, 2001; Magnuson vd. 2006: 1244; Rudd vd. 2007: 5).

Okul öncesi eğitimin gelişim ve yaygınlaşma düzeyi incelendiğinde ülkeler düzeyinde farklılıklar olmasına karşın bütün dünyada bu konuda bilinçlenme ve hassasiyet olduğunu söylemek mümkündür. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile ilgili istatistiklerde okul öncesi dönemde ulaşılan okullaşma oranı önemli bir gösterge olarak kabul edilmekte, bu doğrultuda sosyal politikaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması çalışmalarına özel vurgu yapılmaktadır. Toplumsal ve kültürel neden-

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

lerden dolayı okul öncesi eğitim düzeyi ülkeden ülkeye farklılık göstermesine karşın, bu konunun daha fazla vurgulanmasının birçok ortak nedeni olduğu ileri sürülmektedir. Bunlar (Erbay, 2008: 6):

- ✓ Geniş aileden, çekirdek aileye dönüşen aile yapısı,
- ✓ Kentleşme ile birlikte akraba ve yakınlarının çocuk bakımı ile ilgili desteğinin azalması,
- ✓ Kadınların artan eğitim düzeyi ve bununla birlikte ev dışında çalışma fırsatlarının artması,
- ✓ Kültürel eşitsizliklerin, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyici yönünün dengelenmesi,
- ✓ Özellikle şehirleşme ile birlikte artan sınırlı mekânlara sahip apartman tipi yaşama geçilmesi, böylece çocukların yaşlıları ile birlikte bulunmalarının ve hareket imkânlarının büyük ölçüde sınırlanması,
- ✓ Ailelerin, çocuklarının eğitiminde bazı yetersizliklerinin bulunduğunu fark etmeleri,
- ✓ Çocuk psikologlarının araştırmalarında ortaya çıkan sağlık ve büyüme ile ilgili bilgiler.

Çocuklara okul öncesi eğitim ile dil, duygu, öz bakım, yaratıcılık ve üst öğrenime hazırlık gibi temel konularda bilişsel ve duyuşsal yönden bazı yeterlikler kazandırmak hedeflenmektedir. Okul öncesi eğitim programı ile gelişimsel gereksinimleri karşılayıp gelişim alanlarının birbiri ile dinamik etkileşimini destekleyerek, çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programlarının Türkçe, dil, oyun, müzik, sanat, okuma - yazmaya hazırlık çalışmaları, fen ve doğa, drama vb. gibi etkinlikleri içermesi gerektiği belirtilmektedir (Eurodice, 2010: 15). Okul öncesi dönemde çevre eğitiminin önemi doğal çevrenin korunması ve çocuğun sağlıklı gelişimi bağlamında da değerlendirilmektedir. Bu yaşlarda çocuklar çevreye karşı saygıyı ve koruma duygularını geliştiremezlerse, bunu ileriki yaşlarda başarmasının oldukça zor olduğu ifade edilmektedir (Kesicioğlu vd. 2009: 38).

Okul öncesi dönemde kazanılan duyuşsal ve sosyal yeterliklerin çocukların ileriki yaşamlarındaki akademik sosyal ve psikolojik çıktılan üzerindeki etkileri son yıllarda daha sık vurgulanmaktadır. Sosyal ve duyuşsal açıdan kendini geliştiren çocuklar akranları ile daha etkin iletişim kurabilmekte, daha çok arkadaş edinmekte, ailesi ve öğretmenleriyle kolay etkileşime geçebilmekte, akademik ve sosyal olarak daha fazla doyum sağlamaktadır. Akran grubu ile yoğun olarak etkileşim içerisinde olan çocukların, erken çocukluk döneminde dinleme, anlama ve dili kullanma yeteneklerinin de daha iyi geliştiği belirtilmektedir. Bu olumlu ilişki, okul öncesi eğitime başlarken sosyal özellikleri belirgin çocuklarda daha güçlü olarak gözlenmektedir. Okul öncesi eğitim ile matematik, okuma ve dil becerilerinin daha hızlı geliştiği araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Buna karşın, sosyal ve duyuşsal olarak geri kalan çocuklar, sosyalleşmekte zorluk çekmekte, reddedilme,

geri çekilme, davranış bozukluğu ve başarısızlık gibi yetersizliklerle karşılaşabilmektedir. Özellikle çocukların öğrenme ortamlarındaki iklimden daha çok etkilendikleri, öğretmen ile kurdukları duygusal iletişim ile öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yükseldiği ifade edilmektedir (Killen vd. 1999: 497; Suh-Ruu vd. 2005; Magnuson vd. 2006: 1243; Mashburn vd. 2009: 686; McCabe vd. 2011: 511).

Erkek çocukluk eğitiminin, eğitim öğretim sürecine etkileri konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre çocuğun bilişsel gelişimine, okula hazır olmasına, daha çok sayıdaki çocuğun okulu tamamlamasına, çocukta belirli becerilerin gelişmesine, okula daha iyi uyumu ve devamlılığı sağladığına, sınıf tekrarını ve telafi programlarını önlediği ve okul başarısını arttırdığı ifade edilmektedir (TÜSİAD, 2005). Bunun için bazı ülkelerde haftada veya iki haftada bir aileler ziyaret edilmekte ve evdeki zamanın kaliteli yaşanması için anne babalarla planlar yapılmaktadır (Gormley, 2007: 637). Bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönem olarak kabul edilen 0-6 dönemini verimli değerlendirebilmek için çocuğun sahip olduğu potansiyelin çevresel uyancılarla en üst düzeyde desteklenmesi gerekmektedir. Nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamının ileriki okul hayatında okuma becerisine, dolayısıyla dil becerisine ve okul başarısına katkı sağladığı belirtilmektedir. Erken çocukluk döneminde öğretmenin kullandığı dile bağlı olarak çocuklarda konuşma becerisinin ve kelime kapasitesinin daha iyi olduğu vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitimle ilgili yapılan araştırmalar hayat boyu devam eden etkileri ile ilgili olarak aşağıdaki hususları vurgulamaktadır (TÜSİAD, 2005; Barnett, 2008: 20; Dickinson vd. 2011: 12):

✓ Etkisi ve devamlılık süresi değişmekle birlikte, farklı okul öncesi eğitim programları çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri üzerinde olumlu etki yapmaktadır.

✓ İyi planlanmış bir okul öncesi eğitim programı sonraki okul yıllarında başarı düzeyini yükseltmekte, çocuklukta ve yetişkinlikteki suçla karşılaşma oranını düşürmektedir.

✓ Sosyo-ekonomik durumuna bakılmaksızın bütün çocukların okul öncesi eğitimden fayda sağladığı görülmesine karşın, maddi durumu iyi olmayan çocuklar en fazla faydalanan grupta yer almaktadır.

Ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna bazı beklentiler içerisinde göndermektedir. Türkiye genelinde yapılan bir araştırmada (UNICEF, 2007) bu beklentiler sosyalleşme, kendine güvenme, arkadaşları ile iyi geçinme ve iletişim kurma, sevgi, saygı, paylaşma, bilgili olma, beceri kazanma, kendini geliştirme, okula uyum sağlama, okula hazırlanma şeklinde açıklanmaktadır. Sırasıyla sosyalleşme (yüzde 21), ilköğretime hazırlık (yüzde 20) ve çocuklarının kişisel gelişimlerine destek olunması (yüzde 16) yönünde beklentilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunların yanı sıra, özellikle bazı kırsal bölgelerde bakımı devretme (yüzde 2), okulöncesi eğitim kurumunun daha güvenli bir ortam olarak algılama (yüzde 5), çocukların Türkçe konuşması ve öğrenmesi (yüzde 5) konusunda beklentilerin olduğu dikkat çekmektedir. Aynı araştırmada göndermeme nedenleri olarak ise

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

sırasıyla *ekonomik koşullar, çocuğun küçük olarak algılanması, okuldaki uygulamalara ilişkin kaygılar, annelik rolünün algılanması ve taşıma sistemine güvensizlik* faktörleri gösterilmektedir. Ailelerin okul öncesi eğitim kurumları ile iletişimlerinin yeterli düzeyde olmadığı öğretmen görüşlerine göre ifade edilmesine (Özgan, 2010: 505) karşın diğer eğitim kademeleri ile karşılaştırıldığında en yoğun aile ilgisi ve katılımının okul öncesi dönemde olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemde çalışan anneler ile çocukları arasındaki iletişim ve annelerin çalışmasının çocuklarının sosyo-duygusal gelişimlerine etkileri üzerine yapılan çalışmalar, çocuğun doğumunu izleyen ilk yıl dışında olumsuz bir etkinin gözlenmediğini belirtmektedir. Buna karşın ilk yıl dışında anneleri çalışan ve ev dışında bakılan çocukların bilişsel gelişimlerinin ve sosyo-duygusal uyumlarının anneleri tarafından bakılan akranlarına göre daha iyi olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı çalışmalarda dört yaşında bazı çalışan anne çocuklarında ev dışında bakılmaktan kaynaklanan düzensiz duygusal davranışlar ile kelime kapasitesi açısından evde bakılan akranlarına göre düşük performans gözlemlendiği ileri sürülmektedir. Çalışmaların ayırt edici olmaması ve farklı sonuçlara ulaşması anneleri çalışan çocuklar için avantaj ve dezavantajın bir arada olmasından kaynaklanmaktadır. Annelerin çalışması evin geliri açısından olumlu bir durum iken çocuğa zaman ayırma ve bakılma ortamlarının niteliksizliği gibi durumlarda olumsuz değerlendirilmektedir (Nomaguchi, 2006: 1342). Bu anlamda çocukla geçirilen zamanın süresinden çok niteliği ve çocuk açısından taşıdığı anlam önem kazanmaktadır. Çocukların evdeki zamanının kaliteli yaşanması için ailelere önemli görevler düşmektedir. Buna göre anne-baba ile kurulacak nitelikli iletişim çocukların çözüm üretme ve yaratıcı düşünmesini teşvik etme, okuma düzeyini destekleme ve kendi gelişim süreçlerinin bilinçli ve aktif bir katılımcısı haline gelmektedir (Powell, 2001: 33).

Bu araştırmada çocukları okul öncesi eğitime devam eden ailelerin bu eğitimden beklentileri, beklentilerinin karşılanma düzeyi ve çocuklarında gözledikleri değişimlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda ailelere yöneltilen soruları iki kısımda değerlendirmek mümkündür. Birinci bölümde ailelerin okul öncesi eğitimden beklentileri belirlenmeye çalışılmış, ikinci bölümde ise okul öncesi eğitim ile çocuklarında gözlenen kendini ifade edebilme, duyduklarını ve gördüklerini ifade edebilme becerilerinin hangi düzeyde gerçekleştiği irdelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Düzce ilinde, çocuğu okul öncesi eğitime devam etmiş 8 anne amaçlı, homojen örnekleme yöntemiyle sosyo-ekonomik ve eğitim seviyesi düşük ailelerden seçilmişlerdir. Olgubilim deseni, farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı araştırılmasına ihtiyaç duyulan konulara odaklanılmasıdır. İnsanların sosyal dünyalarını anlayabilmek için günlük yaşamda kullandıkları yapıların ve ilişkilerin çözümlenmesi, sözel ve yazılı metinlerde saklı olan anlamların ortaya çıkarılması-

dır. Homojen örnekleme ise, küçük ve benzeşik bir örnek oluşturmak amacıyla, benzer özellikleri taşıyan belirgin bir alt grup üzerinde özel bir durum veya süreç hakkında ayrıntılı bilgi edinmek için çalışılmasıdır (Snape vd. 2003:12-79; Yıldırım vd 2005: 72-109).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çocuğu okul öncesi eğitim alan 8 anne oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülen çalışmada Düzce ilinde, çocuğu okul öncesi eğitime devam etmiş 8 anne amaçlı, homojen örnekleme yöntemiyle sosyo-ekonomik ve eğitim seviyesi düşük ailelerden seçilmişlerdir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre veriler kodlanmış, kodlanan verilerden temalar oluşturulması yoluna gidilmiş ve bu doğrultuda bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

İsim	Eğitim Durumu	Kişisel Bilgiler
1.Katılımcı	Okur-yazar	42 yaşında, ev hanımı, 3 çocuk
2.Katılımcı	İlköğretim.	33 yaşında, ev hanımı, 2 çocuk
3.Katılımcı	İlköğretim.	42 yaşında, ev hanımı, 1 çocuk
4.Katılımcı	İlköğretim	38 yaşında, ev hanımı, 2 çocuk
5.Katılımcı	İlköğretim	30 yaşında, ev hanımı, 2 çocuk
6.Katılımcı	İlköğretim	32 yaşında, ev hanımı, 2 çocuk
7.Katılımcı	Okur-yazar	50 yaşında, ev hanımı, 5 çocuk
8.Katılımcı	İlköğretim	33 yaşında, ev hanımı, 2 çocuk

Görüşmeye katılan anneler 32-50 yaş aralığında olup eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik açıdan benzer konumdadırlar. Hepsi ev hanımı olan annelerin bir kısmı ev ekonomisine ziraat, hayvancılık ve el işleri ile destek sağlamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmış, geçerliği ve güvenilirliği arttırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma konusu kapsamında, okul öncesi eğitim programı incelenmiş, görüşme formundaki sorular bu alanın eğitim amaçlarını kapsayacak nitelikte hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

açık uçlu olup soruların bir kısmının altında alternatif sorular ve sondalar yer almaktadır. Görüşmeler, katılımcılara konu hakkında bilgi verilerek onların uygun gördüğü zamanda, evlerinde samimi bir sohbet ortamında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların isimleri gizlenerek çalışmada kod isimler kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüş, katılımcıları yönlendirecek ifadelerden kaçınılmış, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve katılımcılara görüşme sonunda dinletilmiştir. Görüşmede gözlem yöntemi de kullanılmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen veriler doküman haline getirilerek betimsel bir analiz için çerçeve oluşturulmuştur. Kavramsal çerçeve ile uyumlu veriler bulgular halinde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin bulgular halinde tanımlanması ve sunumu aşamalarında kolay anlaşılabilir bir dil kullanılmasına özen gösterilmiş ve gereken yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR VE SONUÇLAR

Elde edilen verilerin içerik analizi sonunda bazı temaların ön plana çıktığı görülmüştür. Görüşlerine başvuru alan annelerin çocuklarında gözlemledikleri önemli değişiklikleri vurgulayan ve en fazla tekrar edilen kavramlar üst kavramlar altında toplanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitimin çocuklarına kazandırdıkları açısından annelerin görüşleri üç tema altında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bunlar:

1. Okul Öncesi Eğitimden Beklentiler,
2. Kendini İfade Edebilme,
3. Gördüklerini ve Duyduklarını Anlatabilme

3.1. Okul Öncesi Eğitimden Beklentiler

Bu tema altında ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme sebepleri ve eğitim sonunda çocuklarında gözlemledikleri değişimler incelenmiştir. Ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitimden beklentileri gelişimsel, kurumsal, eğitimsel, sosyal ve kişisel düşüncelerden kaynaklandığı veli görüşlerinden anlaşılmaktadır. Çocuğun *gelişim özellikleri* ile ilgili en fazla tekrarlanan ifadeler çocuğunun el becerisi, algısı, konuşması ve dinleme yeteneğinin gelişmesine ilişkin beklentilerdir. Okul öncesi *eğitimin kurumsal yapısı* ile ilgili olarak aileler; okulun tam gün olması, zorunlu olması, okulun mesafe olarak evlerine yakın olması ve eğitimcilerin daha deneyimli olmaları gibi sebepler belirtilmiştir. Aileler *eğitim ihtiyacı* ile ilgili beklentilerini çocuğun daha iyi bir eğitim alması, birinci sınıfta daha başarılı olması, okula adapte olması, bilginin farkına varması, okulla ilgili sorumluluk alması şeklinde ifade etmişlerdir. *Çocuklarının sosyalleşmesi* ile ilgili olarak aileler; arkadaş edinmesi, çevresinin gelişmesi, içine kapanıklıktan kurtulması ve paylaş-

mayı öğrenmesi gibi beklentilerle çocuklarını okul öncesi eğitime gönderdiklerini ifade etmişlerdir. *Kişisel duygu ve düşüncelerden* kaynaklanan beklentiler olarak çocuğunun evde canı sıkılmasın, sokakta çok vakit geçirmesine engel olma ve annenin çocuğu takip etme durumu, ne öğretildiği ve nasıl bir eğitim verildiği ile ilgili merak duygusu vurgulanmaktadır. Ailelerin belirttiği ortak görüş; *okul öncesi eğitimin çocuklarının eksikliğini tamamlamada, yeteneklerini geliştirme ve pekiştirme, çocuklarının yaşadığı bazı sorunların çözümünde* olumlu etki yaptığı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Aileler çocuklarında bazı gelişmeler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bunlar *okul ortamına uyum ve ilgi, okulla ilgili kavramları kullanma sıklığı, okul ve eğitimle ilgili bilgilenme, fiziksel, sosyal-duygusal, dil, öz bakım becerileri ve bilişsel* niteliklerle özetlenmektedir. Ailelerin bu beklenti ve gözlemleri UNICEF' in (2007) araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Okul öncesi eğitimin gereksiz olduğunu düşündüğü için ilk başta göndermemiş fakat daha sonra okul tarafından ikna edilen ve çocuğunu okula gönderen 8.Katılımcının ifadeleri önemlidir:

“.....makas tutmayı ve kalem tutmayı öğrendi. Bunları hiç bilmiyordu. Çocuğum çok hareketli idi okulun ortamında daha da sosyalleşti ve hareketleri arttı. Zorla da olsa gönderdiğim iyi oldu çocuğum okula hazırlandı.”

Ekonomik koşullar, çocuğun küçük olarak algılanması, okuldaki uygulamalara ilişkin kaygular, annelik rolü algılanması, taşıma sistemine güvensizlik gibi sebeplerle (UNICEF, 2007, 6) okul öncesi eğitime soğuk bakan ailelerin ikna edilmesi oldukça önemli bir adımdır. Benzer şekilde okul öncesi eğitim konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının çocuklar ve aileleri üzerinde olumlu etkileri araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Günalp, 2007: 5). Diğer bir anne kızını okul öncesi eğitime gönderirken okulun yakın olması, çocuğunun peşinde sokakta gezmek istemediği gibi sebeplerle çocuğunu okul öncesi eğitime gönderdiğini fakat eğitim sonunda kızında meydana gelen olumlu gelişmeleri fark ederek oğlunu bilinçli olarak okul öncesi eğitime gönderdiğini belirtmiştir.

“Kızımı gönderdiğimde bilinçli değildim ama çocuğuma çok faydası oldu. Anasınıfına gidince el becerisi gelişti. Birinci sınıfta daha rahat ettik. Okula alıştığı için okul ortamına alışmasında çok problem yaşamadık. Birçok arkadaş edindi. Daha istekli oldu, okula karşı. Oğlumu bilinçli olarak gönderdim ve onun için de çok faydalı oldu. Birçok arkadaş edindi. El becerisi gelişti. Okul ortamına alıştı.” (7.Katılımcı)

Anneler tarafından çocuğunun gelişim özellikleri ile ilgili olarak el becerisi, algılanması, konuşması ve dinleme yeteneğinin gelişmesine dair beklentiler vurgulanmaktadır. Aileler çocuklarının gelişimsel özellikleri ile ilgili olarak yaşadıkları problemlerde okul öncesi eğitimin olumlu etkisini ön plana çıkarmaktadırlar. Aileler eğitim ihtiyacı ile ilgili beklentilerini çocuğun daha iyi bir eğitim alması, birinci sınıfta daha başarılı olması, okula adapte olması, bilginin varlığının farkına varması, okulla ilgili sorumluluk alması şeklinde ifade etmişler ve bu sebeplerle okul öncesi eğitime çocuklarını gönderdiklerini belirtmişlerdir (Killen vd. 1999: 497;

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Suh-Ruu vd. 2005; Magnuson vd. 2006: 1243; Mashburn vd. 2009: 686; McCabe vd. 2011: 511).

Okul Öncesi Eğitimin kurumsal yapısının da ailelerin çocuklarını okula gönderme nedenlerine etki ettiği anlaşılmaktadır. Okulun tam gün olması, zorunlu olması, okulun mesafe olarak evlerine yakın olması ve eğitimcilerin daha deneyimli olmaları gibi sebeplerle aileler çocuklarını okul öncesi eğitime göndermektedirler. Bu sebeplerle çocuklarını okula gönderen aileler, okulun çocuklarının gelişimine etki eden işlevsel özelliklerinin de farkına varmaktadır. Çocuklarının sosyalleşmeleri ile ilgili olarak aileler; çocuğunun arkadaş edinmesi, arkadaş çevresinin gelişmesi, içine kapanık durumundan kurtulması ve paylaşmayı öğrenmesi gibi beklentilerle çocuklarını okul öncesi eğitime gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle çocuğun sosyalleşmesi ve bu konuda aileleri yaşamış olduğu problemlerin çözümünde okul öncesi eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ailelerin kişisel duygu ve düşüncelerinden kaynaklanan beklentilerin de çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme tercihleri etkilediği görülmektedir. Aileler çocuğunun evde canı sıkılmaması, sokakta çok vakit geçirmesine engel olma ve annenin çocuğu takip etme durumu, ne öğretildiği ve nasıl bir eğitim verildiği ile ilgili merak duygusunu ifade etmişlerdir.

3.2. Kendini İfade Edebilme

Bu temada çocuğun okul öncesi eğitim aldıktan sonra konuşma, sesini kullanma, Türkçeyi kullanma ve kendini ifade edebilme becerilerinde ailelerin çocuklarında nasıl bir değişim izledikleri incelenmiştir.

Anneler genel olarak çocuklarında sesini kullanma, dudak hareketlerini tam olarak gerçekleştirememe, konuşurken ses tonunu ve nefesini ayarlayamama, nerede nasıl konuşacağını bilememe, hangi ses tonunu nerede kullanacağını seçememe, yanlış ve eksik telaffuz, konuşma yetersizliği, peltek ve kesik kesik konuşma, isteklerini ağılayarak anlatma, çok hızlı ya da çok yavaş konuşma gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Katılımcılar çocuklarının okul öncesi eğitim aldıktan sonra belirtilen sorunların büyük oranda ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. 1.Katılımcı genetik yapıdaki bozukluktan dolayı vücudunda denge problemi olan ve algılaması diğer çocuklara göre biraz daha yavaş olan bir kız çocuğunun sesleri çıkarma ve konuşma ile ilgili olarak okul öncesi eğitimden önce ve sonrasında gözlemlerini şu şekilde ifade etmektedir;

“..... Dudaklarını hareket ettirmeden kafasına göre ağız hareketlerini yapmadan konuşuyordu. Okul sonrasında ve özel eğitimi sonrasında çok düzelme oldu fakat hala bu problem çok olmasa da var. Kelimeleri söylerken aldığı nefesle kelimenin yansı giderdi. Kelimeleri telaffuz etmesi okul öncesinde zor telaffuz ediyordu. Okul sonrasında çok düzelme oldu. Ses tonunu ayarlamasında okul öncesinde genelde kulağa fısıldamaya yöneliyordu. Öğretmeni de bunu fark etmiş ve bu duruma eğilmişti. Bu durum düzeldi. Tam cümle kuramıyordu. Cümleyi kurma-

sı bozuktuktu. *Bir* kelimesini her sözcüğün başına getiriyordu. Yersiz kullanıyordu. Okul öncesinde olumlu olumsuz cümleleri yanlış kullanıyordu. Okul sonrasında bunu daha az yapmaya başladı. Konuştuğu zaman kelimelerin yerini çok değiştiriyor. Bu tarz sorunlarda olumlu yönde ilerleme olsa da problemleri çözülmüş değil. Bu bozukluklar okumasına da etki ediyor. Anlaması da geç...Çokça değişiklik oldu. Kendini hiçbir şekilde ifade edemiyor ve savunamıyordu. Bu yüzden de gerileme oluyordu. Yaşça kendinden küçük olan çocukların bile gerisinde kalıyordu. Okuldaki grup çalışmalarını ile kendini rollerine uygun konuşması gelişti. Evde oynarken kendi başına olduğunda farklı roller üstlenip rolüne uygun oynayıp konuşuyor. Benimle babası gibi konuşup oynuyor. Okul öncesinde pek anlatımı yoktu. Okul sonrasında birçok şeyde gelişti. Okula gitmeden önce bizle konuştuğu kelimeleri söylüyordu. Okulda öğrendiği arkadaşlarından ve öğretmeninden duyduğu kelimeleri de söylüyordu. Duyduğu kelime ve şiirleri evde anlatırken duygu ve vücut hareketlerini de kullanmaya başladı. Okul öncesinde bu şekilde değildi.”

1. Katılımcının, genetik yapıdaki bozukluktan dolayı vücudunda denge problemi olan ve algılaması diğer çocuklara göre biraz daha yavaş olan bir kız çocuğu vardır, ifadesinden de anlaşıldığı üzere çocuğu okul öncesi eğitimde normal çocukların gittiği bir kurumda ve eş zamanlı olarak da özel eğitim veren bir kurumda eğitim almıştır. Bu süreç çocuğun sesini kullanma ve konuşma ile ilgili problemlerinin çözümünde olumlu bir etki yapmıştır. 1.Katılımcı okul öncesi eğitimin çocuğunun şu anda bir ilköğretim programına devam etmesinde ve başarılı bir süreç geçirmesinde en önemli etken olduğunu düşünmektedir. Okul öncesinde çocuğunun bilimsel bir destek alarak okul çağına gelmesini önemli bir süreç olarak değerlendirmekte, bu sürecin sadece evde kendisinin gayretlerine rağmen bu kadar olumlu sonuç ortaya çıkaramayacağını düşünmektedir. Kendini ifade etmeye ilişkin annelerin somut gözlemleri ve çocuklarında gördükleri değişimleri ifade eden cümleleri aşağıda verilmiştir.

“Daha önce peltecti, dili kelimeleri tam söyleyemiyordu, Öğretmeniyle nasıl konuşacağını ve dinleyeceğini, arkadaşıyla nasıl konuşacağını ve nasıl izin alındığını öğrendi. Paylaşmasını bilmiyordu, paylaşarak anlaşabileceğini, çocuklarla diyalog kurmasını okulda öğrendi” (1.Katılımcı).

“Önceden daha sesli konuşurdu, her sohbetin ortasına atlardı. Bir şey anlatırken ağlayarak anlatıyordu. Bu tarz konuşmayı bıraktı. Sohbetlere izin isteyerek veya soru sorduğumuzda katılmaya başladı. Önceden kesik kesik konuşuyordu, cümleleri tamamlamayı öğrendi. Konuştukça daha çok heveslendi okumaya, okula karşı, ilgisi ve hevesi arttı, konuşması güzelleşti. Okula gittikten sonra izin isteyerek ve alçak sesle konuşmaya başladı” (2.Katılımcı).

“Kullandığı kelime sayısı arttı, okul öncesinde uzun kelimeleri kullanmıyordu. Okul sonrasında daha uzun kelimeleri de kullanmaya başladı. Okul öncesinde kullandığı kelimelerin hangi amaçla kullanıldığının ne anlama geldiğinin farkında değildi” (3.Katılımcı).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

“Öğretmenin de etkisiyle Bir şey söylerken bağırılmamayı öğrendi. Teşekkür etmeyi, eline sağlık demeyi falan öğrendi. Daha güzel daha kibar konuşmaya başladı. Kendi fikrini de söylemeye, biz konuşurken araya girip ben de böyle düşünüyorum demeye başladı. Kendisi fikir üretmeye başladı. Olaylar hakkında yorum yapmaya başladı. Arkadaşlarıyla oynarken rolüne uygun konuşuyor ve arkadaşlarının rolüne uygun şekilde onlarla konuşuyordu. Okul öncesinde bu özelliği pek gelişmemişti, bu tarz oyunları okuldan sonra başladı, arkadaşları da çoğalmıştı” (4.Katılımcı).

“Kızım anasının gitmeden önce konuşması iyi sayılırdı fakat çok heyecanlı konuşuyordu. Okuldan sonra normal konuşmaya başladı. Söyleyeceği kelimeleri tam olarak çıkaramıyordu. Okulda bunu düzeltti. Zorlandığı kelimeleri de zaman geçtikçe düzeltti. Öğretmenlerinin de çok faydası oldu bu konuda” (7.Katılımcı).

Aileler çocuklarının kendini ifade edebilme becerilerinin okul öncesi eğitimle geliştiğini vurgulamaktadır. Ses tonunu ayarlama problem yaşayan çocukların sesini nerede nasıl kullanacağı konusunda okul öncesi eğitimin sunmuş olduğu öğrenme yaşantıları ile olumlu yönde gelişme gösterdikleri ifade edilmektedir. Özellikle eğitim ortamında uygulanan grup çalışmaları ve drama yolu ile öğretimin çocuklarının duygu ve düşüncelerini doğru olarak ifade etmede, bulunduğu role uygun davranış sergilemede ve çocuğun sosyalleşmesinde önemli katkıların bulunduğu görülmektedir. Çocukların kendini ifade etme yeteneğinin gelişmesi, sosyalleşmesini de olumlu yönde etkilemektedir (Oktay, 1993: 37; Powell, 2001; Rudd vd. 2007: 5). Yine aileler çocuklarının ifade yeteneğinin ve sözcük dağarcığının gelişmesinde okul ortamındaki uyaranların çeşitliliğine vurgu yapmaktadırlar.

3.3.Gördüklerini ve Duyduklarını Anlatabilme

Bu tema ile çocukların okul öncesi eğitim aldıktan sonra duyduklarını ve gördüklerini ifade edebilme becerileri konusunda annelerin gözlemleri incelenmiştir. Bu kapsamda çocukların sesleri ayırt edebilme, dinlediklerini farklı yollarla ifade edebilme, gördüklerini anlatabilme, yorum yapabilme ve özetleyebilme gibi becerilerle ilgili annelerin açıklamalarına yer verilmiştir.

“Çok girişken bir çocuk değildi, o yüzden bağırması yoktu. Ses tonunu kullanarak şarkı söylemeyi öğrendi. Arkadaşıyla nasıl konuşabileceğini, yardımlaşabileceğini ve teşekkür etmeyi öğrendi. Okuldan sonra yine duyduğu müziklere ilgisi arttı. Okuduğu hikâyeyi gelip evde anlatmaya başladı. “*Anne biz bugün hikâyeye öğrendik dur sana da anlatayım*”. Hikâyenin ya ortasından başlardı, aklında kalanı, kendine yarayanı ve oyunla ilgili kısımlarını daha çok anlatırdı. Okul öncesi eğitimden önce bu tarz anlatmaları yoktu zaten içine kapanık bir çocuktü. Hoşuna giden her şeyi anlatıyor bunları arkadaşları ile de paylaşıyordu. Okunan hikâyeye ilgili sorular sorabiliyordu. Okula gidince kavramaya başladı. Hikâyeyi anlatmaya ve açıklamaya başladı. Zaman geçtikçe bu özelliği gelişti. Bana sorular sormaya

başladı. “Anne sana bilmece sorayım, masal anlatayım, bunu biliyor musun, hiç anlatmadın”, gibi” (1.Katılımcı).

Dinlediklerine tepki verme, duyduğu seslere ilişkin yorum yapabilme ve okulda öğrendikleri şarkı, oyun gibi etkinlikleri ve ilginç bilgileri aileleriyle paylaşabilme konularında anneler, okul öncesi eğitimin faydalarını açık bir şekilde vurgulamaktadır. Çocukların duydukları seslere karşı daha seçici oldukları ve müzik eşliğinde şarkı söylemeye başladıkları ifade edilmektedir. Aynı şekilde okulda öğrenilen her türlü etkinliğin, ilginç bilgilerin ve yeni öğrenilenlerin annelerle paylaşılması ve bu konuda çocukların oldukça sabırsız olması sosyalleşmenin önemli bir basamağı olarak değerlendirilebilir. Bu noktada okul öncesi eğitim programları ile çocuklara sosyal ve iletişim becerileri gibi yeterliklerin kazandırılmasının hedeflenmesi (Senemoğlu, 1994: 22), okulda gerçekleştirilen etkinliklerin sosyalleştirme anlamında amacına ulaştığı söylenebilir. Sosyal ve duyuşsal açıdan kendini geliştiren çocukların akranları ile daha etkin iletişim kurabildiği, ailesi ve öğretmenleriyle kolay etkileşime geçebildiği, dolayısıyla akademik ve sosyal olarak daha fazla doyum sağladığı (Suh-Ruu vd. 2005; McCabe vd. 2011: 511) annelerin üzerinde birleştiği konular arasında yer almaktadır.

“Kızım daha çok duyduğu sesleri söylüyordu. Okuldan sonra daha net söylemeye başladı.kızım daha güzel, daha değişik anlatmaya başladı. Okulda duyduğu şiirleri, şarkıları ve oyunları anlatıyordu. Nasıl duyduysa anlatıyordu bazen de istediği şekilde anlatıyordu. Oğlum da biraz geliştirdi. Duyduklarını anlatıyordu ama ben sorarsam anlatıyordu. Genelde aklında kalanları kopuk kopuk anlatıyordu. Ama zaman geçtikçe bu özelliği olumlu yönde geliştirdi. Birbiriyle uyumlu sesleri fark etmeleri vardı ama bu okuldan sonra daha ilerledi. Bunlarla ilgili bir şeyler anlatmaya başladılar. Bu yönde geliştirdiler” (7.Katılımcı).

“Bu konuda bir değişiklik olmadı. Önceden de aynıydı. Örneğin köpeğin sesini duyup “anne köpek havladı”, araba sesini duyup “araba geçti” diye söylüyordu. Okul öncesi eğitimin bu konuda bir katkısı olmadı. Zaten biliyordu. Fakat daha önce anlatmıyordu. Hiç öyle bir şey bilmiyordu. Tam konuşamıyordu ki anlatsın. Anaokulundan sonra anlatmaya başladı. Başkalarıyla ilgili sorular sormaya ya da sorularlara cevap vermeye başladı. Seslerin benzerliğini fark etmeye başladı. Hepsi okuldan sonra oldu” (8.Katılımcı)

Çocukların okulda farklı seslere ve melodilere maruz kalması, zihin yapılarını ve düşünce dünyalarını harekete geçirmekte, bunlara bir şekilde tepkide bulunmaya ve cevap vermeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Özellikle kendilerine anlamsız gelen, daha önce sadece ses olarak duydukları anlaşılabilir uyancılara karşı anlamlı tepkiler geliştirebilmekte, okul sonrasında bunlara ilişkin yorumlar yapabilmektedirler. Merak duygusunun gelişmesi, duyduklarını ailesiyle paylaşma ihtiyacı hissetmesi ve diyalogun etkin bir tarafı olma isteği okul öncesi eğitimin çocuklara kazandırdığı temel sosyalleşme adımlarından biri olduğu söylenebilir. Okul öncesi döneme yönelik eğitim programlarının çocuklar ve aileleri üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanan bir nokta olarak ön plana çıkmaktadır.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Dil gelişimine ilişkin, bütün çocuklar az veya çok okulda duyduklarını evde anlatmak istemekte, öğrendikleri şarkıları tekrar etmekte ve okula ilişkin yorumlar geliştirmektedirler. Çocuklarda konuşma becerisinin ve kelime kapasitesinin gelişmesine katkı yapacak en önemli deneyimler arasında gösterilen bu tür etkinlikler (Dickinson vd. 2011: 12) dil gelişiminin en önemli unsurları arasında gösterilmektedir. Çocukların daha çok soru sormaya başlaması, sürekli bir şeyler anlatması, yeni kavramları tekrarlaması gibi etkinlikler erken yaşlarda düzenli konuşmaya başladığını göstermektedir. Bütün anneler, okul öncesi eğitimden önce pek konuşmayan, anlatmayan ve sormayan çocuklarının daha sonra bu alanlarda daha aktifleştiklerini belirtmektedir. Özellikle görsellerle yönelik ilgi ve yeteneklerin daha belirgin olarak ifade edildiği anlaşılmaktadır. Çocukların çevrelerinde gördüklerini anlatmaya başlamaları, çevrelerindeki nesnelere ve hayvanlara karşı daha önce dikkat etmedikleri noktaları ön plana çıkararak tanımlamaları, oyuncakların ve oyunların özelliklerinden bahsetmeleri annelerin dikkatini çeken önemli noktalar arasındadır.

“.....Nesnelere ilgisi çoğaldı. Her gördüğünü dışarıda olsun, evde olsun, resimde olsun, *“biz bunu yapabiliyoruz”* ya da *“anne bak biz bunu öğrendik veya görmüştük”* şeklinde anlatıyor. Gördüğü herhangi bir şeyi okuldaki şeylere benzeterek anlatıyor. Yeni gördüğü nesnelere de ilgi duyuyor. Hayvan resimleri ve hayvanın kendisiyle çok ilgiliydi. Örneğin ineklere karşı oldukça ilgili idi. Hayvanların özelliklerini ayırt etmeye başladı. İneğin süt verdiğini anlatıyor. İnekle ilgili şarkılar söylüyor ve inekleri resimlerinde kullanıyordu” (1.Katılımcı)

“Okuldan öne oyuncacı tarif ederdi. Okula gittikten sonra oynadığının bir oyuncak olduğunu, hangi özellikleri olduğunu da söylemeye başladı. Daha iyi anlatmaya başladı. Hiç görmediği şeyleri görünce sormaya başladı. *“Neden, nasıl”* diye araştırıyor. Okula gitmeden önce *“basket potası”* der geçerdi. Okula gittikten sonra onunla basket oynadığını, içine topu atıp puan kazanılacağını, oyuncacığın korunacağını, teferruatlarını, kitabın özelliklerini daha iyi anlatmaya başladı” (2.Katılımcı).

“.....Mesela *“ağaç, bize temiz bir hava sağlar, bardak su içmek için kullanılır, havlu yüzümüzü silmeye yarar”* gibi şeyler söylemeye başladı. Okul öncesinde de bu tarz söylemleri vardı fakat sadece evdeki eşyalar için söylüyordu. Okul sonrasında neyi ne amaçla kullanacağını daha fazla bilincine vardı” (3.Katılımcı).

“Öğrendiği şeylerin ne işe yaradığını, ne amaçla kullanıldığını daha iyi öğrendi. Okuldan sonra daha çok şeyi ve kullanım amacını öğrendi. Yeni gördüğü nesnelere ilgili *“anne bu ne, ne işe yarar, neden burada”* gibi sorular soruyor. Bu öğrendikleri ile ilgili kullanımı ana sınıfından sonra pek yoktu. Şimdi gelişti. Ona bir konu söylediğin zaman kendisi onunla ilgili hikâye anlatıyor ve uyduruyor” (4.Katılımcı).

“Etrafında gördüklerine karşı daha ayırt edici bakmaya başladı. Renkleri bile ayırt edemiyordu. Okulda öğrenince etrafında gördüğü nesnelere renkleri söylemeye başladı. Daha önce görmediği şeylerle ilgili olarak görüntüsü hoşuna

gidenlerin ne olduğunu, ne işe yaradığını soruyordu. Pek soru sorma özelliği yok. Okul sonrasında bu resimlerle ilgili anlatımlarda da bulunmaya başladı” (5.Katılımcı).

“Okuldan önce etrafında gördüğü şeyleri anlatıyordu ama öyle çok ilgili değildi. Bir de evde gördüğü nesnelere çok çeşitli değildi. Okuldan sonra gördüğü nesnelere ilgisi arttı. Daha çok şey anlatmaya başladı. Daha önce görmediği şeylerle ilgili sorular sormaya başladı. “*Ne işe yarıyor, onun adı ne, ne yapılıyor*” gibi sorular. Neyin hangi amaçla kullanıldığını öğrendi. Daha düzenli kullanmaya başladı” (6.Katılımcı).

“.....Nesneler ile ilgili de bir şeyi pek anlatmıyordu. Daha çok oyuncaklarla ilgileniyordu. Okuldan sonra evde kullandığı eşyalarını daha düzgün kullanmaya başladı. Yeni gördüğü şeylerin ne olduğunu, ne işe yaradığını sordu. Okulda öğrendiklerini, gördüklerini anlatmaya başladı.” (7.Katılımcı).

Annelerin ifadeleri incelendiğinde çocuklarının ayrıntıya daha dikkat etmeye başladığını ve öğrenmeye karşı isteklerinin arttığını vurguladıkları görülmektedir. Çocuklarının daha düzenli ve tertipli olmaya başlaması ve eşyalarını korumaya başlaması annelerin dikkatini çeken gelişmeler arasında yer almaktadır. Ev dışında bakılan veya erken yaşta okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların bilişsel gelişmelerinin ve sosyo duygusal uyumlarının daha yüksek olduğu (Nomaguchi, 2006: 1342) yaratıcılıklarını teşvik etme noktasında ailelere önemli görevler düştüğü belirtilmektedir (Powell, 2001: 33). Çocuklar için okul öncesi eğitim kurumunun seçiminde, planlanmasında, değerlendirilmesinde ve evde sürdürülecek etkinliklerin tamamlanmasında ailelerin işbirliği oldukça önemli kabul edilmektedir (ECEC, 2004). Araştırma sonuçları (TÜSİAD, 2005; UNICEF, 2007) aile beklentilerinin sırasıyla sosyalleşme ve okula hazırlık noktasında birleştiği ifade edilmekte, bu çalışmada annelerin görüşleriyle desteklenmektedir.

4.TARTIŞMA VE YORUMLAR

Erken çocukluk eğitimi, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren özellikle gelişim dönemleri ile öğrenme öğretme süreçleri arasındaki ilişkiyi irdeleyen araştırmalarla birlikte yoğunluk kazanmıştır. Bu dönemin verimli değerlendirilmesi ile sonraki yıllarda sağlanacak bilişsel, duygusal ve sosyal başarı arasındaki sıkı ilişki ülkelerin 0-6 yaş dönemi üzerine ciddi politikalar geliştirmelerine temel oluşturmuştur. Kadınların çalışma hayatına katılmaları ile bu sürece önem verilmesi bir zorunluluk halini almış, buna yönelik yasal düzenlemeler ile kurumsal gelişmeler hız kazanmıştır. Günümüzde okul öncesi eğitimde okullaşma oranları gelişmiş ülkelerin birçoğunda yüzde 70-80 düzeyinde gerçekleşmekte, bazı ülkelerde yüzde 100 oranına ulaşıldığı görülmektedir. Ülkemizde bu yönde özellikle 2000 yılından sonra büyük gelişmeler yaşanmış, yüzde 5 düzeyinde olan okul öncesi okullaşma oranları ancak yüzde 30'un üzerine çıkmıştır. Erken çocukluk eğitimine ilişkin uygulamalarda ve kurumsal gelişmelerde 15. yüzyıla uzanan bir geleneğe sahip

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

olan Türk toplumunda okul öncesi eğitimin yeterince yaygınlaşmamasının eğitim politikalarından daha çok sosyal ve kültürel yapıyla ilgili olduğu söylenebilir. Diğer eğitim kademeleri açısından gelişmiş ülkelere benzer göstergelere sahip olan Türkiye’de okul öncesi dönem okullaşma oranlarının oldukça düşük olması, gelişmiş ülkelerden farklı olarak kadınların çalışma hayatına katılması, çocuk nüfusunun yoğunluğu ve nüfus-yerleşme yapısı ile de doğrudan ilişkilidir.

Çocukların yetişkin hayatına hazırlanması amacına dönük olarak kurgulanmış olan eğitim kurumlarının sağladığı faydalar oldukça fazladır. Konu erken çocukluk eğitimi olduğunda ortaya çıkan fayda ve sağlanan ekonomik verim en üst düzeye ulaşmaktadır. Bu noktada altı çizilmesi gereken nokta, çocuklarda gözlenen değişim acaba normal gelişimin bir sonucu mu yoksa okul ortamının sağladığı katkıdan mı kaynaklanmaktadır. Özellikle sosyal gelişim ve davranışlarla ilgili değişimlerin okul öncesi eğitimle ilgili olduğu ailelerin güçlü vurgularından anlaşılmaktadır. Bu noktada annelerin çocuklarında gözlenen değişim ve gelişimleri, okul öncesi eğitime devam etmeyen veya daha düzensiz devam eden diğer çocuklarıyla kıyaslaması araştırmanın sonuçlarını daha anlamlı hale getirmektedir. Özellikle ailelerin sosyo-ekonomik açıdan alt düzeyden seçilmiş olması (TÜSİAD, 2005; Barnett, 2008, 20; Dickinson vd. 2011: 12) okul öncesi eğitimin etkilerinin daha net görülmesine, aile ve okul katkılarının belirgin olarak anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Araştırmaya katılan annelerin en fazla ilköğretim mezunu ev hanımlarından oluşması bu noktada anlamlı bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Ailelerin okul öncesi eğitimden beklentileri, beklentilerinin karşılanma düzeyi ve çocuklarında gözledikleri değişimlerin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada erken çocukluk eğitimi ile ilgili alan uzmanlarının vurguladığı birçok faydanın ve değişimin, görüşlerine başvuru yapan anneler tarafından kendi çocukları örneğinde gözlemlendiği ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitim konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının çocuklar ve aileleri üzerinde olumlu etkileri (UNICEF, 2007: 6; Günalp, 2007, 5) ve çocukların el becerisi, algısı, konuşması ve dinleme yeteneği, psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimi konularında destekleyici etkisi annelerce ifade edilmiştir (Killen vd. 1999: 497; Suh-Ruu vd. 2005: Magnuson vd. 2006: 1243; Mashburn vd. 2009: 686; McCabe vd. 2011: 511). Okul öncesi eğitimden beklentiler konusunda bütün annelerin ortak amacı çocuğun daha iyi bir eğitim alması, birinci sınıfta daha başarılı olması, okula adapte olması, bilginin varlığının farkına varması, okulla ilgili sorumluluk alması şeklinde özetlenmiştir. Çocukların kendini ifade etme yeteneğinin gelişmesi, sosyalleşmesi (Oktay, 1993: 37; Powell, 2001; Rudd vd. 2007: 5), sosyal ve duyuşsal açıdan kendini geliştiren çocukların akranları ile daha etkin iletişim kurabildiği, ailesi ve öğretmenleriyle kolay etkileşime geçebildiği, dolayısıyla akademik ve sosyal olarak daha fazla doyum sağladığı (Suh-Ruu vd. 2005; McCabe vd. 2011: 511) gibi hususlar araştırmada desteklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi, M.Ö. 1000 - M.S. 2004*, 9. Baskı, Ankara Pegem A.
- Barnett, W.S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy, implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Derman, M.T. ve Başal, H.A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 560-569.
- Dickinson, D.K. and Porche, M.V. (2011). Relation Between Language Experiences in reschool Classrooms and Children’s Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities, *Child Development*, 1, 1–17.
- ECEC, (2004). *Early Childhood Education and Care in Finland*, Brochures of the Ministry of Social Affairs and Health, 14, Helsinki, Finland.
- Erbay, E. (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi SBE.
- Eurodice. (2010). *Avrupa’da Eğitim ve Öğretim Sistemlerinin Yapısı*, Türkiye: European Commission Eurodice.
- Günalp, A. (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim çağındaki Çocukların Duygusal Gelişimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, SBE.
- Gormley, W.T. (2007). Early Childhood Care and Education: Lessons and Puzzles. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26 (3), 633–671.
- Karch, A. (2010). Policy Feedback and Preschool Funding in the American States, *The Policy Studies Journal*, 38 (2), 217-234.
- Killen, M. and Smetana, J.G. (1999). Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children’s Conceptions of the Personal, *Child Development*, 70 (2), 486–501.
- Kesicioğlu, O.S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 Aylık Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 37-48.
- Magnuson, K., Claudia L.M. and Waldfogel, J. (2006). Preschool and School Readiness of Children of Immigrants, *Social Science Quarterly*, 87 (5), 1241-1262.
- Magnuson, K. and Waldfogel, J. (2005). Preschool Child Care and Parents’ Use of Physical Discipline, *Infant and Child Development*, 14, 177–198.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

- McCabe, P.C. and Altamura, M. (2011). Empirically Valid Strategies to Improve Social and Emotional Competence of Children, *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- Mashburn, A.J., Justice, L.M., Downer, J.T. and Pianta, R.C. (2009). Peer Effects on Children's Achievement During Kindergarten, *Child Development*, 80 (3), 686-702.
- Nomaguchi, K.M. (2006). Maternal Employment, Nonparental Care, Mother-Child Interactions, and Child Outcomes During Preschool Years, *Journal of Marriage and Family*, 68, 1341-1369.
- OECD. (2010a). *Highlights from Education at a Glance 2010*, Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD 2010.
- OECD. (2010b). *Education at a Glance 2010*, Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD 2010
- Oktaç, A. (1993). Okul Öncesi Eğitim, *Eğitim ve Toplum*, Kış, 37-41.
- Özgan, H. (2010). Comparison of early childhood education (preschool education) in Turkey and OECD countries, *Educational Research and Review*, 5 (9), 499-507.
- Powell, D.R. (1999). *Early childhood development*. In A.J. Reynolds, H.J. Walberg, (Eds.), *Promoting positive outcomes in children*, 45-71, Washington, DC: CWLA Press.
- Rudd, K. and Macklin, J. (2007). *New Directions for Early Childhood Education*, Universal access to early learning for 4 year olds, Minister for Families-Community Services.
- Raty, H. and Kasanen, K. (2010). A Seven-Year Follow-Up Study on Parents' Expectations of Their Children's Further Education, *Journal of Applied Social Psychology*, 40 (11), 2711-2735.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Snape, D. ve Spencer, L. (2003). The Foundation of Qualitative Research, In *Qualitative Research Practice*, Edited by. J. Ritche and J. Lewis, 1-23, London: Sage Publ.
- Suh-Ruu, O. and Reynolds, A. J. (2005). *Preschool Education and School Completion*, Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Childhood Development.
- TÜSİAD. (2005). *Doğru Başlangıç, Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*, TÜSİAD 2005-05. 396.
- UNICEF. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Bilgi Tutum Ve Uygulama Araştırması*, UNICEF, Ekim, 2007.

- Valkonava, Y. (2009). The Passion for Educating the “New Man”: Debates of Preschooling in Soviet Russia, 1917–1925. *History of Education Quarterly*, 49 (2), 211-221.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

İLKÖĞRETİM 4, 5 VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİYOÇEŞİTLİLİK KONUSUNDA FARKINDALIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ: BOLU İLİ ÖRNEĞİ

Kerime BASTI*, Nihal DOĞAN**, Mehmet BAHAR**,
Zekeriya NARTGÜN**

Özet: Bu çalışmanın amacı, 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Bolu ilinde bulunan, toplam 925 öğrenci (491 kız, 433 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmada veriler iki şekilde toplanmıştır. Birinci kısımda öğrencilerin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarının ve biyolojik çeşitliliğin azalmasına sebep olan etkenler hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla 18 maddelik bir anket kullanılmıştır. İkinci kısımda ise öğrencilere çevrelerinde en çok rastlayabilecekleri 42 bitkinin ağaçtaki (daldaki) ve manav tezgâhındaki fotoğrafları gösterilmiş ve bunları tanımasını istenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarında cinsiyetin istatistiksel olarak etkili olmadığı, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin farkındalıklarının da arttığı, annesi çalışan öğrencilerin ve babasının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kent merkezinde bulunan öğrencilerin biyoçeşitlilik konusundaki bilgi düzeylerinin, kırsal kesimdeki öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuçları; kent merkezinde yaşayan öğrencilerin, fotoğrafları gösterilen bitkileri tanıma düzeylerinin kırsal kesimdeki öğrencilerden oldukça düşük olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Biyoçeşitlilik, ilköğretim öğrencileri.

İlköğretim 4., 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Biyoçeşitlilik Konusunda Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bolu İli Örneği

Özet: Bu çalışmanın amacı, 4. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Bolu ilinde bulunan, toplam 925 öğrenci (491 kız, 433 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmada veriler iki şekilde toplanmıştır. Birinci kısımda öğrencilerin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarının ve biyolojik çeşitliliğin azalmasına sebep olan etkenler hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla 18 mad-

* Milli Eğitim Bakanlığı, MEB, Gökçeşu İlköğretim Okulu, BOLU

** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, 14280 Gölköy/BOLU

delik bir anket kullanılmıştır. İkinci kısımda ise öğrencilere çevrelerinde en çok rastlayabilecekleri 42 bitkinin ağaçtaki (daldaki) ve manav tezgâhındaki fotoğrafları gösterilmiş ve bunları tanımasını istenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarında cinsiyetin istatistiksel olarak etkili olmadığı, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin farkındalıklarının da arttığı, annesi çalışan öğrencilerin ve babasının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kent merkezinde bulunan öğrencilerin biyoçeşitlilik konusundaki bilgi düzeylerinin, kırsal kesimdeki öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuçları; kent merkezinde yaşayan öğrencilerin, fotoğrafları gösterilen bitkileri tanıma düzeylerinin kırsal kesimdeki öğrencilerden oldukça düşük olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Biyoçeşitlilik, ilköğretim öğrencileri.

1. GİRİŞ

Biyolojik çeşitlilik ve biyolojik kaynaklar, yeryüzündeki yaşam-destek sisteminin en önemli parçalarıdır. Hızlı nüfus artışı ile birlikte endüstri çağının başlaması, insanoğlunun yeryüzü üzerindeki biyolojik çeşitliliği bozmasına ve tüketmesine neden olmaktadır. 1992 yılında Rio'da yapılan ve 150'den fazla ulusun katılımıyla gerçekleşen Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesinde, yeryüzü üzerindeki biyolojik çeşitliliğin korunması ve geliştirilmesi için yerel, bölgesel, ulusal ve küresel düzeylerde plan ve programların yapılması, etkin bir işbirliği içinde her düzeyde sürekli çalışma ve araştırmalar yapılması kararına varılmıştır (Işık,2004).

Ülkemizde, özellikle tarım verimliliğinin ve kişi başına düşen tarımsal gelirin düşük olduğu yerlerde, örneğin köylerde insanların yaşamaları oldukça zordur. Köyden kente göçün başlıca nedenleri arasında toprak dağılımının dengesiz olması, tarım topraklarının çok parçalanmış olması, iklim koşulları ve toprak erozyonu vardır. Bütün bu koşullar tarımdaki verimi azalttığı gibi, kentleşme hızını da geniş ölçüde arttırmıştır. Son 25 yılda Türkiye'de yaşanan çevre sorunlarının kaynağında kentleşme süreci ve göç olgusu önemli bir yer tutmaktadır (TUİK,2010). Büyük kentlerdeki eğitim ve sağlık olanakları kırsaldan kente göçü hızlandırmıştır. Toplumun kültürel değerleri de bu göçlerden önemli derecede etkilenmiştir. Günümüz insanların en büyük sorunu bilindiği gibi işsizliktir. İnsanlar bu sorunu giderilmesi için köyden kentlere göç etmektedirler. Bu göçler sırasında insanlar tarımsal hayatı tamamen bırakıp kentlere yerleşmektedirler. Birçok insan yıllarca doğup büyüdüğü yerlere uğramamış kendinden sonraki nesilleri de buralardan uzak tutmuştur. Bu şekilde büyüyen nesiller kent kültürü ile yetişerek çevrelerine karşı duyarsızlaştığı düşünülmektedir.

1990 ile 2000 yılları arasında kentsel nüfus artış hızı binde 32,6'dır. 2007–2008 yılları verilerine göre ülkemizde 2,5 milyona yakın insan köyden kente göç etmiştir (TUİK,2010). Bunun en çarpıcı örneklerinden birisi Bolu ilidir. Bolu ilinin

İLKÖĞRETİM 4, 5 VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİYOÇEŞİTLİLİK...

nüfus artış hızı incelendiğinde kırsal kesimin nüfusunun yıllara göre azaldığı, kent nüfusunun ise arttığı gözlemlenmiştir (TUİK,2010). 2010 yılı ilköğretim okullarındaki öğrenci sayıları incelendiğinde çoğu köydeki öğrenci sayısının 15'i geçmediği gözlenmektedir. Birçok ilçedeki toplam ilköğretim okulu öğrenci sayısı, Bolu il merkezindeki bir okulun öğrenci sayısını geçmemektedir. Bu veriler Bolu ilinde zaman içerisinde köyden kente doğru hızlı bir nüfus artışının olduğunu göstermektedir (Tablo 1).

Tablo 1: 2006-2010 Yılları Bolu İlinde Bulunan İlçelerin Öğrenci Sayıları

	Merkez	Dörtdivan	Gerede	Göynük	Kırseick	Mengen	Mudurnu	Seben	Yeniçağa	Toplam
2006-2007	17990	928	4201	1697	417	1417	2490	671	1150	30961
2007-2008	17922	831	4095	1673	360	1322	2412	592	1100	30307
2008-2009	17670	784	3974	1665	337	1291	2212	558	1003	29494
2009-2010	17564	752	3934	1621	319	1296	2145	532	975	29138

(http://bolu.meb.gov.tr/kurum_bilgi.asp)

Bir ülkenin sahip olduğu bitki ve hayvan türlerindeki çeşitlilik tıp, eczacılık, tarım, hayvancılık, ormancılık, balıkçılık ve sanayi alanlarında, temiz su ve hava sağlanmasında kullanılmaktadır. Ayrıca bir ülkenin biyoçeşitlilik yönünden zengin olması kültürel, turistik ve ekonomik kazançlar elde etmesini sağlamaktadır. Bir ülkedeki biyoçeşitliliğin azalmasının en önemli sebeplerinden birisi, çevreye oranla insan nüfusunun hızla artmasıdır. Birçok doğal ortam insanların tahribatı nedeniyle kaybedilmiştir.

Bitki ve hayvan türlerindeki kayıplar, insanların biyoçeşitliliğin önemini gün geçtikçe daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Gayford, 2000).

Biyolojik çeşitliliğin ne olduğunu kavrayan bireylerin doğal çevreyi koruması, geliştirmesi ve sürdürülebilir olarak kullanması beklenmektedir. Biyoçeşitlilik konusunda farkındalığın oluşturulmasında; annenin çalışması, babanın eğitim durumu, cinsiyet gibi değişkenlerle birlikte kentleşmenin etkisinin araştırılması oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenlerle; bu çalışmada biyolojik çeşitlilik konusunda kırsal ve kentte yaşayan öğrencilerin farkındalık düzeyleri ve bu konudaki görüşlerine bazı değişkenlerin olası etkilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Uzun, N. , Sibel, Ö. & Keleş, Ö. (2010) yaptıkları araştırmada literatür incelemeleri sonucunda, biyolojik çeşitlilik konusu kapsamında, Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğinin nasıl belirlendiği ve nasıl korunduğu (Karauz, S. , 2009); biyolojik çeşitlilik ve çeşitliliğin azalma sebepleri ve bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri (Aydın, Ö. S., Seğer, S. & Yavuz, S. ,2007); biyolojik çeşitliliğe yönelik öğrenci kavramları (Dervişoğlu, S., & Soran, H. , 2006); biyoloji öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliği algılama düzeyleri (Darçın, E. S., Atıcı, T., Sankaya, S., & Katırcıoğlu, H., 2006).

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyolojik, ortaöğretim öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda kavramsal anlama düzeyleri (Yörek, N., 2006); ilköğretim öğrencilerine biyolojik çeşitlilik bilincinin kazandırılmasında canlı materyallerin kullanılması ve okulların biyolojik çeşitlilik kavramını niçin ve nasıl ele alması gerektiği (Erten, S., 2006) ile ilgili çalışmalara rastlamadıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada ilköğretim 4, 5, 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıkları yaşadıkları yere, sınıf düzeylerine, anne ve baba mesleklerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

2.YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Problemi

İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda farkındalıklarına çeşitli değişkenlerin etkisi nedir?

2.2 Alt Problemler

İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe ilişkin farkındalıkları cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe ilişkin farkındalıkları yaşadıkları yere göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe ilişkin farkındalıkları sınıf düzeylerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe ilişkin farkındalıkları annelerinin çalışıp çalışmamasına göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe ilişkin farkındalıkları babalarının mesleğine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin çevrelerinde gördükleri bitkileri tanıma düzeyleri öğrencilerin yaşadıkları yere göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

2.3 Örneklem

Araştırmadan elde edilecek verilerin Bolu iline genellenmesi amaçlandığından, 8 ilçeden 8 farklı okul ve şehir merkezinden 3 farklı okulda uygulama yapılmıştır. Bolu ilinde, il merkezinde toplam 6723, ilçelerde ise toplam 4136 öğrenci bulunduğu tespit edilmiştir. Bolu ilinde bulunan toplam okul ve öğrenci sayısının çok olması ve bütün öğrencilere ulaşılmasının imkânsız olması nedeniyle tabakalama yöntemi ile okullar belirlenmiştir (Isaac ve Michael, 1981) Buna göre; kırsal kesim öğrencilerinden 650 öğrenci, kent merkezinden 275 öğrenci olmak üzere 4., 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören toplam 925 öğrenci (491 kız, 433 erkek) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2 Örneklemin İlçelere ve Cinsiyete Göre Dağılımı

İlçe İsimleri	Kız	Erkek	Toplam
Seben	46	40	86
Mengen	49	51	100
Yeniçağa	32	35	77
Mudurnu	48	45	93
Göynük	36	34	70
Kırıbrıscık	32	38	70
Gerede	39	33	72
Dörtdivan	40	36	76
Merkez	139	136	275
Toplam	491	433	924

2.4. Veri Toplama Aracı ve Uygulama Süreci

Araştırma 2 bölümden oluşmaktadır.

1.Bölüm; öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıklarını tespit etmek ve biyolojik çeşitliliğin azalmasına sebep olan etkenler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla 3 uzman görüşünün yardımıyla programda yer alan kazanımlar paralelinde 18 maddelik bir anket hazırlanmıştır. Ankette biyoçeşitlilikle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Anket 5'li likert tipi olup seçenekleri; "*Tamamen katılıyorum*", "*katılıyorum*", "*az katılıyorum*", "*katılmıyorum*", "*hiç katılmıyorum*" şeklindedir. Anket sonuçlarına göre fazla puan alan öğrencilerin biyoçeşitlilik hakkındaki farkındalık düzeyleri yüksek ancak az puan alan öğrencilerin farkındalık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Anketin güvenilirliği ve ne kadar sürede

cevaplandırıldığıının tespiti için 120 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonunda anketin güvenilirliği .79 olarak tespit edilmiştir.

Ankette; aşağıda verilen ifadeler verilerek öğrencilerden bu ifadelere (görüşlere) ne derece katıldıklarını belirtmeleri istenmektedir. Biyolojik çeşitlilik doğada bulunan canlı türleri arasındaki çeşitliliktir. Bolu ilinde diğer illerden farklı olarak çeşit çeşit mantarlar, kızılçık, kiren (kuşburnu), döngel(muşmula), ve ahlat ağaçları görülmektedir. Plansız şehirleşme biyolojik çeşitliliğin azalmasına sebep olmaktadır. Biyolojik çeşitliliğin korunması için bilinçli tarım yapılmalı ve ormanlar yok edilmemelidir.

Canlı türlerin devamının sağlanması için tüketim maddelerinin geri dönüştürülebilecek şekilde kullanılması ve insanların geri dönüşümlü ürünleri tercih etmesi sağlanmalıdır.

İkinci Bölüm; kentte bulunan öğrenciler ile ilçelerde (kırsal kesimde) bulunan öğrencilerin çevrelerinde bulunan bitkilere karşı sahip oldukları farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin Bolu ilinde en çok görebilecekleri 42 bitkinin ağaçtaki (daldaki) ve manav tezgâhındaki fotoğrafları gösterilmiştir. İlk aşamada öğrencilere, belirlenen bitkilerin ağaçtaki (daldaki) fotoğrafları, sonrasında ise manav tezgâhındaki fotoğrafları gösterilmiştir ve öğrencilerden bunları tanımasını istenmiştir. Çalışmada öğrencilere her gün gördükleri meyve ve sebzelerin fotoğrafları gösterildiği gibi aynı zamanda değişik mantar türleri, kızılçık, döngel (muşmula) yerli elma, kiren (kuşburnu) gibi Bolu ilinde sıkça görülen bitkilerin de olduğu fotoğrafları gösterilmiştir. Öğrencilere pazar tezgâhlarında gördükleri bitkilerin yanında sadece marketlerde görebilecekleri bitkiler de soruldu. Örneğin; Kivi, hindistan cevizi, ananas, pepino.

Uygulamanın her iki bölümü toplam bir ders saatinde tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgi ve demografik özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik yapılmıştır. Elde edilen betimsel istatistikler, biyolojik çeşitliliğin farkındalığı konusunda yapılan anketten elde edilen veriler ile karşılaştırılmış ve iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem için t-testi ve iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (one-way Anova) yapılmıştır. Ayrıca çalışmanın ikinci kısmında öğrencilere tanımasını için gösterilen bitki fotoğraflarının analiz sonuçları frekans tabloları ile gösterilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

3.1. Alt Probleme Ait Bulgular

İLKÖĞRETİM 4, 5 VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİYOÇEŞİTLİLİK...

Araştırmanın birinci alt probleminde araştırmaya katılan ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda farkındalıklarının cinsiyet farkına göre bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 3b Biyolojik Çeşitlilik Konusundaki Farkındalığının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kız	491	4.15	0.42	922	1.293	0.196
Erkek	433	4.12	0.45			

Öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıklarının kız öğrencilerde (\bar{X} =4.15) ve erkek öğrencilerde (\bar{X} =4.12) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(922):1.293 , p> 0.05].

3.2. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde araştırmaya katılan ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda farkındalıklarının yaşadıkları yere göre bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 4. Biyolojik Çeşitlilik Konusundaki Farkındalığının Yaşadıkları Yere Göre T-Testi Sonuçları

İlçe-merkez	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
İlçe	649	4.04	0.44	922	10.92	.000
Merkez	275	4.36	0.32		12.30	

Öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıkları ilçelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir, [t(922)=10.92 , p<0.05]. İl merkezindeki öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıkları (\bar{X} =4.36) , ilçelerdeki öğrencilere (\bar{X} =4.04) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde araştırmaya katılan ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda farkındalıklarının sınıf düzeyine göre bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 5. Biyolojik Çeşitlilik Konusundaki Farkındalığının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	9.145	2	4.573	24.892	.000	(5-4) (6-4) (6-5)
Gruplar içi	13520.860	921	.184			
Toplam	178.331	923				

Analiz sonuçları, öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıklarının sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [F(2,921)=24.892 , p< 0.01]. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre 6. sınıf ($\bar{X}=4.26$, S=0.332) öğrencilerinin, 5. sınıf ($\bar{X}=4.12$, S=0.464) öğrencilerine ve 4. sınıf ($\bar{X}=4.02$, S=0.477) öğrencilerine göre ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin 4.sınıf ($\bar{X}=4.02$, S=0.477) öğrencilerine göre biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde araştırmaya katılan ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda farkındalıklarının öğrencilerin annelerinin çalışıp çalışmadığına göre bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 6. Biyolojik Çeşitlilik Konusundaki Farkındalığın Anne Mesleğine Göre T-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Çalışmıyor	814	4.11	0.44	922	5.29	.000
Çalışıyor	106	4.34	0.36			

İLKÖĞRETİM 4, 5 VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİYOÇEŞİTLİLİK...

Öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıkları anne mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [t(922)=5.29, p<0.05]. Çalışan annelerin çocuklarının biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarının (\bar{X} =4.34), çalışmayan çocuklarına göre (\bar{X} =4.11) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde araştırmaya katılan ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda farkındalıklarının baba meslekleri farkına göre bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Öğrencilerin babalarının meslekleri şu şekilde numaralandırılmıştır; işçi: 1; esnaf: 2; memur: 3; emekli: 4; çiftçi: 5

Tablo 7. Biyolojik Çeşitlilik Konusundaki Farkındalığının
Baba Mesleğine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5.84	5	1.16	6.21	.000	(5-4) (5-3) (5-2) (5-1)
Gruplar içi	172.48	918	0.18			
Toplam	178.33	923				

Analiz sonuçları, öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıklarının baba meslekleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(5,918)=6.21 , p< 0.01]. Öğrencilerin babalarının meslekleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre babası çiftçi olanların (\bar{X} =4.05 , S=0.431), babaları emekli (\bar{X} =4.42, S=0.397); memur (\bar{X} =4.24, S=0.431); esnaf (\bar{X} =4.20, S=0.443) ve işçi olanlara (\bar{X} =4.11, S=0.441) göre biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalıklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

3.6. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde araştırmaya katılan ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin çevrelerinde gördükleri bitkileri tanıma düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma il merkezinde ayrı, ilçelerde ayrı yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre ilçelerde bulunan öğrencilerin daldaki resimleri tanıma düzeyleri, il merkezinde bulunan öğrencilere göre daha iyi olduğu gözlenmiştir. Özellikle kuşburnu, kızılçık, döngel, kanlıca mantar gibi Bolu iline özgü bitkileri ilçelerde bulunan öğrenciler il merkezinde bulunan öğrencilerden daha iyi tanıyabildikleri tespit

edilmiştir. Örneğin alıç bitkisini dalında ilçede bulunan öğrencilerin % 86'sı tanıdığını belirtirken, merkezde bulunan öğrencilerin % 30'u tanıdıklarını söylemişlerdir. Kuşburnu bitkisini dalında, ilçede bulunan öğrencilerin % 90,8'i ilde bulunan öğrencilerin % 64,7'sinin tanıdıkları gözlenmiştir. Döngel (muşmula) bitkisini ise dalında, ilçede bulunan öğrencilerin % 90,3'ü tanırken, il merkezinde bulunan öğrencilerin % 41,8'i tanıdıklarını belirtmişlerdir. İl merkezinde ve ilçede bulunan öğrencilere dalında gösterilen bitkileri tanıma yüzdeleri ve frekans değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kırsal Kesimde (İlçelerde) ve İl Merkezinde Bulunan Öğrencilerin Dalında Bulunan Bitkileri Tanıma Frekans ve Yüzde Tablosu

	KIRSAL KESİM (İLÇELER)				İL MERKEZİ			
	FREKANS		YÜZDE (%)		FREKANS		YÜZDE (%)	
	Tanıyanlar	Tanımayanlar	Tanıyanlar	Tanımayanlar	Tanıyanlar	Tanımayanlar	Tanıyanlar	Tanımayanlar
Fasulye	485	164	74,7	25,3	209	66	76	24
Biber	585	64	90,1	9	180	95	65,5	34,5
Kestane	502	147	77,3	22,7	174	101	63,3	36,7
Alıç	560	89	86,3	13,7	84	191	30,5	69,5
Ceviz	572	77	88,1	11,9	177	98	64,4	35,6
Kuşburnu	589	60	90,8	9,2	178	97	64,7	35,3
Böğürtlen	569	81	87,5	12,5	86	189	31,3	68,7
Döngel	586	63	90,3	9,7	160	115	41,8	58,2
Ağaç mantarı	533	116	82,1	17,9	144	131	52,4	47,6
Kanlıca mantarı	504	145	77,2	22,3	147	128	46,5	53,5
Muz	462	286	55,9	44,1	183	92	66,5	33,5
Kivi	356	293	54,9	45,1	249	26	90,5	9,5
Hindistan cevizi	274	375	42,2	57,8	135	140	49,1	50,9
Ananas	400	249	61,6	38,4	123	152	44,7	55,3
Pepino	15	634	2,3	97,7	7	268	2,5	97,5

İLKÖĞRETİM 4, 5 VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİYOÇEŞİTLİLİK...

Analiz sonuçlarına bakıldığında ilçede bulunan öğrencilerin il merkezinde bulunan öğrencilere göre, dalında bulunan bitkileri daha iyi tanıdıkları görülmüştür. Biber bitkisini ilçedeki öğrenciler yaprağından çıkarımda bulunarak daha iyi tanımışlardır. İlçedeki öğrencilerin % 90,1'i tanırken, il merkezindeki öğrencilerin % 65,5'i tanıdığı tespit edilmiştir. Yine analiz sonuçlarına bakıldığında özellikle kestane, ceviz, alıç, kuşburnu, döngel ve mantar gibi daha çok dağlık (kırsal) yerlerde yetişen bitkileri ilçelerdeki öğrencilerin kolaylıkları tanıdıkları, il merkezinde bulunan öğrencilerin ise daha zor tanıdıkları tespit edilmiştir.



DÖNGEL



ALIÇ

Bunun yanında hindistan cevizi, muz, ananas, kivi, pepino gibi Bolu ilinde yetiştirilmeyen bitkileri dalında tanıma yüzdeleri oldukça ilgi çekici bulgulardandır. İl merkezinde bu bitkileri tanıma oranları ilçedeki öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 9. Kırsal Kesimde (İlçelerde) ve İl Merkezinde Bulunan Öğrencilerin Manav Tezgâhında Bulunan Bitkileri Tanıma Frekans ve Yüzde Tablosu

	Kırsal Kesim (İlçeler)				İl Merkezi			
	Frekans		Yüzde		Frekans		Yüzde	
	Tanıyanlar	Tanımayanlar	Tanıyanlar	Tanımayanlar	Tanıyanlar	Tanımayanlar	Tanıyanlar	Tanımayanlar
Fasulye	649	0	100	0	275	0	100	0
Biber	631	18	97,2	2,8	268	12	95,6	4,4
Kestane	615	34	94,8	5,2	252	23	91,6	8,4
Alıç	559	90	86,1	13,9	226	49	82,2	17,8
Ceviz	649	0	100	0	275	0	100	0
Kuşburnu	649	0	100	0	207	68	75,3	24,7
Böğürtlen	636	13	98	2	262	13	95,3	4,7
Döngel	597	52	92	8	224	52	81,2	18,8
Ağaç mantarı	648	1	99,8	0,2	275	0	100	0
kanlıca mantarı	649	0	100	0	275	0	100	0
Muz	634	15	97,7	2,3	269	6	97,8	2,2
Kivi	435	214	67	33	254	22	92	8
Hindistan cevizi	550	99	84,7	15,3	281	24	91,3	8,7
Ananas	485	164	74,7	25,3	232	43	84,4	15,6
Pepino	12	637	18	98,2	86	189	31,3	68,7

Tablo 9 incelendiğinde; bitkileri manav tezgâhında olduğu şekilde (günlük hayatta kullanıldığı şekilde) tanıma oranlarının oldukça yüksek olduğu ilçe ve il merkezinde birçok bitkiyi (biber, fasulye, kestane, ceviz,) tüm öğrencilerin % 100 tanıdığı gözlemlenmiştir. Diğer bitkilerin tanıma yüzdeleri de oldukça yüksektir. Ayrıca, kırsal kesimde daha çok görülen, manavlarda daha az rastlanan döngel, kuşburnu, alıç gibi bitkileri ilçedeki öğrencilerin ildekilere göre daha iyi tanıdıkları tespit edilmiştir.



DÖNGEL



ALIÇ

Ancak, ilçe pazarlarında pek rastlanmayan üstelik Bolu ilinde yetişmeyen hindistan cevizi, ananas, kivi, pepino gibi bitkileri il merkezinde bulunan öğrenciler ilçede bulunan öğrencilere göre daha iyi tanıdıkları tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları; il merkezinde ve ilçede bulunan öğrencilerin bitkileri tezgâhlarda gördükleri (günlük hayatta kullandıkları) şekilde daha iyi tanıdıklarını göstermiştir (Tablo 9). Örneğin; her iki gruptaki öğrencilerin, biber ve fasulyeyi manav tezgâhındaki fotoğrafta %100 oranında tanımasına karşın daldaki fotoğraftan % 64 oranında tanıdıkları tespit edilmiştir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada; ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalık düzeylerine çeşitli değişkenlerin etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonunda kent merkezindeki öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki bilgi düzeylerinin, ilçedeki öğrencilerden daha iyi olduğu ancak günlük yaşamda çevrelerinde gördükleri bitkileri fazla tanımadıkları tespit edilmiştir. İlçedeki öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki bilgi düzeylerinin kent merkezindeki öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Ancak ilçedeki öğrencilerin bitkileri fotoğraflarından tanıma yüzdelerinin daha yüksek olarak bulunmasının, günlük yaşamda çevrelerinde çok sık karşılaştıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Anketten alınan analiz sonuçlarının öğrencilerin yaşadıkları yere göre farklılığına bakıldığında il merkezinde bulunan öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalık düzeylerinin tüm ilçelerde bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak; ilçelerdeki ilköğretim okullarında öğretmen eksikliğinin olması ve fen ve teknoloji derslerinin boş geçmesinin olduğu düşünülmektedir (http://bolu.meb.gov.tr/kurum_bilgi.asp). İl merkezinde boş geçen derslerin olmaması, fen ve teknoloji dersi öğretim programında, çevre konusundaki belirtilen bilgilerin öğrencilere kazandırıldığını ve bilinçlilik düzeylerini de olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Yapılan çalışmanın analiz sonuçları; anne baba eğitiminin de öğrencilerin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarına etkisinin olduğunu göstermiştir (Tablo 6). Öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalık düzeylerinin öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre incelenmesi sonucunda çalışan annelerin çocuklarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak bunun nedeninin çalışan annelerin eğitim seviyelerinin çalışmayanlara göre daha yüksek olmasından dolayı çocukları ile daha iyi ilgilenmeleri olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalık düzeylerinin öğrencilerin babalarının mesleklerine göre incelenmesi sonucunda babası memur ve emekli olanların babası çiftçi, işçi ve esnaf olanlara göre farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin babalarının eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte, babaların çocukları ile daha fazla ilgilendiğini ve bununla birlikte öğrencilerin farkındalıklarının da arttığı da tespit edilmiştir.

Biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalık anketinin istatistiksel olarak karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara göre 6. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalık düzeyi 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. 5. sınıfta bulunan öğrencilerin farkındalık düzeyinin de 4. sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında; sınıf seviyesi arttıkça biyolojik çeşitlilik konusundaki algılama düzeyinin arttığı söylenilebilir. Bu nedenle ilköğretim okullarında öğrencilere okul öncesi eğitiminde günlük olarak tükettikleri besinlerden yola çıkarak çevrelerinde gördükleri bitkiler tanıtılmalıdır. Özellikle Tutum Yatırım ve Türk Malları haftasında bu bitkilerle ilgili faaliyetler yapılabilir. Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça fen ve teknoloji dersi ile birlikte diğer derslerdeki bilgilerinin artmasına paralel olarak öğrencilerin biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalık düzeylerinin artacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci kısmında öğrencilerin ağaç dalında gösterilen bitki fotoğraflarını tanıma yüzdeleri incelendiğinde ilçelerdeki (kırsal kesimdeki) öğrencilerin bitkileri tanıma yüzdelerinin, il merkezinde bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler çok sık yedikleri meyve ve sebze fotoğraflarını kolaylıkla tanımışlardır. Ancak günlük hayatta her zaman kullanılmayan ağacında çok fazla görülmeyen bitkileri tanıma yüzdeleri oldukça farklıdır. Örneğin kestane, alıç, ceviz, kuşburnu, böğürtlen, döngel, ağaç mantarı, kanlıca mantarı bitkilerini tanıma yüzdelerine bakıldığında kırsal kesimdeki öğrencilerle, kentteki öğrenciler arasında oldukça fark olduğu gözlenmektedir.

Özellikle Bolu iline özgü olan bitkilere bakıldığında kent merkezinde ki öğrencilerin bunları tanıma yüzdelerinin, kırsal kesimdeki öğrencilerden daha düşük

İLKÖĞRETİM 4, 5 VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİYOÇEŞİTLİLİK...

olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Alıç bitkisini ağacında ilçedeki öğrencilerin %86,3'ünün tanıdığı kentteki öğrencilerin %30,5'inin tanıyabildikleri tespit edilmiştir. Pazarda sık sık görülen döngel (muşmula) bitkisini, ağacında; ilçedeki öğrencilerin %90,3'ünün tanıdığı, kentteki öğrencilerin %41,8'i tanıdığı belirlenmiştir. Yine Bolu ilinde çok fazla görülen mantar türlerinden kanlıca mantarını ilçedeki öğrencilerin %77,2'sinin tanıdığı, kentteki öğrencilerin %46,5'inin tanıdığı tespit edilmiştir. Bolu ilinde yetişmeyen, sadece marketlerde görülen bitkilere bakıldığında durumun tamamen değiştiği gözlemlenmiştir. Örneğin Ülkemizde yetiştiriciliği henüz çok yaygın olmayan pepino bitkisinin daldaki fotoğrafını ilçedeki öğrencilerin %2,3'ünün tanıdığı kentteki öğrencilerin ise %2,5'inin tanıdığı tespit edilmiştir. Akdeniz bölgesinde daha fazla yetiştirilen pepino bitkisinin dalındaki fotoğrafını öğrenciler çok az oranda tanımışlardır. Bolu ilinde fazla yetişmeyen pepino bitkisini öğrencilerin tanımama nedeni olarak; bu bitkinin çevrede sıkça rastlanmaması, okulda, tv veya yazılı medyada bu bitkinin çok fazla bahsedilmemesi olduğu düşünülmektedir. Bu veriler öğrencilerin yakın çevrelerinde gördükleri bitkileri daha iyi tanıyabildiklerini göstermektedir.

Öğrencilere bitkileri ağaçtaki fotoğraflarıyla gösterdiğimizde ilçedeki ve il merkezindeki öğrenciler arasında büyük farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin aynı bitkilerin manav tezgâhında bulunan fotoğrafları tanıma yüzdesini incelendiğinde; hem ilçedeki hem de kent merkezindeki öğrencilerin bu bitkileri % 100 tanıdıkları tespit edilmiştir. Örneğin biber, fasulye, kestane ve ceviz kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin de diğer bitkilerin manav tezgâhındaki fotoğraflarını tanıma yüzdesininin % 85'lerin üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Ulucanlı (2009), öğrencilerin çevrelerinde bulunan bitkilere karşı sahip oldukları farkındalık düzeylerini incelediği yüksek lisans tezinde; öğrencilerin daha çok evlerinde tükettikleri, manavlarda gördükleri sebze ve meyveleri tanıdıklarını, yiyecek olarak çok tüketmedikleri bitkileri tanımadıkları sonucunu rapor etmiştir. Ayrıca Ulucanlı (2009) çalışmasında köylerde bilinen, yiyecek olarak tüketilen bitkileri şehirlerdeki öğrencilerin doğadan uzaklaşmaları ve çevreye karşı yeterince ilgi göstermemeleri sonucu yeterince bilinmediğini belirtmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerle karşılaştırıldığında sonuçların paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu konuyla ilgili yapılan bir çalışmada Lindemann ve Matthies (2002); biyoçeşitliliğin çevre eğitiminde kullanılmasının önemli olduğunu hatta biyoçeşitlilik eğitimi adı altında, çevre eğitimi dışında bir dersin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmacılar; biyoçeşitlilik eğitiminin aktif süreçler içermesinin gerekli olduğunu ve öğrencilerin çevrelerinde bulunan bitki ve hayvanlar üzerinde gözlem ve araştırma yapmalarının, yerel türler hakkında bilgi sa-

hibi olmalarının ve biyolojik çeşitliliğin değerini anlamlandırabilmelerinin önemini rapor etmişlerdir.

Nitelikli bir biyoçeşitlilik programı öğrencilerin okul öncesi döneminden itibaren ele alınması gerektiği ve bunu eğitimin her seviyesinde gerekli bilişsel gelişimler doğrultusunda düzenlenmesinin ve etkin bir şekilde öğretilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. İşman 1999' da fen bilgisi derslerinin kalıcı bir şekilde anlaşılması ve bunların günlük hayatta uygulanabilmesi için, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin ve yeni bilgileri günlük hayattaki bilgilerinin üstüne yapılandırılmaları gerektiğini söylemektedir. İşman'ın söyledikleri yaptığımız çalışmanın doğruluğunu destekler niteliktedir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; il merkezinde yaşamının, öğrencilerin çevreyi, doğayı tanımalarına, biyoçeşitliliği fark etmelerine olumsuz etkide bulunduğu gözlemlenmiştir. Bolu'da yeşil alanların yerlerini beton binalara bıraktığı görülmekte hatta şehir merkezindeki okullar incelendiğinde öğrencilerin çiçek yetiştirebileceği ya da ağaçların olduğu bir yeşil alanlarının olmadığı gözlenmektedir. Bolu, doğal güzelliği, Abant'ta bulunan nesli tükenmekte olan su samurları ve Abant çiğdemi gibi endemik türleri ile diğer iller arasında ayrı bir konuma sahiptir (Benmayor,2008).

Bu güzelliğin yok olmaması, çocuklarımızın çevrelerinden, yeşil alanlardan uzak kalmaması için öncelikle, okulların, öğrencilerin uygulama yapabilecekleri bahçelere sahip olmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Hatta her öğrencinin kendine ait bir ağacı olmalı, tohumunu ekmeli, filizlendirmeli, büyütmeli, gelişimini izlemesinin çevre sevgisi oluşturacağı ve sevdiği çevreyi de koruyacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin buldukları çevreyi sevmeye ve korumaları öz-yeterlik inançlarının artmasına imkân sağlayacaktır. İşman'ın (1999) da dediği gibi bir bilginin öğrenilebilmesi için gerçek yaşantı içinde bizzat yaşanması ve karşılaştırılması gerekir. Herhangi bir bilgiyi anlamak için o bilginin deneyim ile temellendirilmesi gereklidir. İşman'ın gözlemleri yapılan çalışmanın doğruluğunu destekler niteliktedir.

Yapılan araştırmalar (Ulucanlı, 2009; Özcanar,2005; Yörek,2006) ve Bolu ili genelinde yapılan bu araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin çevre ve biyoçeşitlilik konularındaki farkındalıklarını arttırmak için öncelikle onlara toprakla, bitkilerle, hayvanlarla baş başa kalabilecekleri ortamlar hazırlamak gerektiğini göstermektedir. İl merkezinde ve ilçelerde yaşayan öğrencilerin biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıkları karşılaştırıldığında; yakın çevrelerinden başlayarak gerekli eğitimin uygun şekilde verilmesi ve çevrelerini daha yakından tanıyabilmeleri için uygun ortamların oluşturulmasının öğrencilerin, çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve biyoçeşitlilik konusundaki farkındalıklarının artırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Aydın, Ö. S., Seçer, S. & Yavuz, S. (2007). Çevre Sorunları, Biyolojik Çeşitlilik ve Çeşitliliğin Azalması Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *VII. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi*, 10-13 Eylül, İnönü Üniversitesi Kongre ve Kültür Merkezi, Malatya.
- Benmayor, G. (2008). Alzheimer'e Şifa Olacak Bitki İstanbul'da Ama Geleceği Tehlikede. *Hürriyet Gazetesi*, s. 2.
- Birleşmiş Milletler Binyıl Bildirgesi (2000).<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darçın, E. S., Atıcı, T., Sankaya, S., & Katırcıoğlu, H. (2006). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitliliği Algılama Düzeylerinin Tespit Edilmesi, *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, 7-9 Eylül, Ankara.
- Dervişoğlu, S., ve Soran, H. (2006). Biyolojik Çeşitliliğe Yönelik Öğrenci Kavramları, *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, 7-9 Eylül, Ankara
- Erten, S. (2006). Biyolojik Çeşitlilik Bilincinin Kazandırılmasında Kurbağa ve Tırtıl gibi Canlı Materyallerin Kullanılması, *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi, 7-9 Eylül, Ankara.
- Gayford, C. (2000). Biodiversity Education: A Teachers Perspective. *Environmental Education Research*, 6(4) [347-361].
- Işık, K. (2004). *Biy çeşitlilik*. TEMA Erozyon ve Çevresel Geleceğimiz adlı eğitim CD'si
- İşman, A. (1999). Eğitim Teknolojisinin Kuramsal Boyutu: Yapısalcı Yaklaşımın(Constructivism) Eğitim Öğretim Ortamlarına Etkisi. *Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Karauz, S. (2009). Türkiye'nin Biyolojik Çeşitliliği Nasıl Belirleniyor? Nasıl Korunuyor? *I. Ulusal Ekoloji ve Çevre Öğrenci Kongresi*. 28-31 Temmuz, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lindemann-Matthies, P. (2002). The Influence of An Educational Program on Children's Perception of Biodiversity. *International Journal of Environmental Education*. 33(2),[22-31]
- MEB, (2010). *2006-2010 Yılları Bolu İlinde Bulunan İlçelerin Öğrenci Sayıları*, http://bolu.meb.gov.tr/kurum_bilgi.asp

- Özcanar, M. D. (2005). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Biyolojik Çeşitlilik, Çevre Kirliliği ve Erozyon Konularının Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ulucanlı, F. H. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinin Yakın Çevrelerindeki Bitkileri Tanıma Düzeyleri: Bolu İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi, Bolu) .
- Uzun, N., Özsoy, S. ve Keleş, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitlilik Kavramına Yönelik Görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*. 3 (1): [93-99].
- Yörek, N. (2006). *Orta Öğretim Öğrencinin Biyolojik Çeşitlilik (Biy çeşitlilik) Konu Kavramsal Anlama Düzeylerinin Araştırılması*. Basılmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. [www.tuik.gov.tr/Veri Bilgi/25.08.2010](http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi/25.08.2010)