

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ YAYINI

HASAN ALİ YÜCEL
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

JOURNAL OF THE HASAN ALİ YÜCEL FACULTY OF EDUCATION

Ekim/October 2014

Cilt/Volume 11-2

Sayı/Issue 22

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi dergisi = Journal of the Hasan Ali Yücel Faculty of Education.-- İstanbul : İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, 2004-

c.: şkl., grf., tbl.; 24 cm.

Yılda iki sayı

ISSN 1304-8139

Elektronik ortamda da yayınlanmaktadır:

<http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd>

1. EĞİTİM - TÜRKİYE. 2. YÜKSEK ÖĞRETİM - TÜRKİYE.
3. EĞİTİM BİLİMİ.

Baskı:

İlbey Matbaa

www.ilbeymatbaa.com.tr

Sertifika No: 17845

Istanbul University,
Hasan Ali Yücel Faculty of Education
Besim Ömer Paşa Cd. No. 11 Beyazıt - İstanbul

Web: <http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/index>
E-Mail: haydergi@istanbul.edu.tr

Tel.: 0 212 440 00 00 / 13187

Fax: 0 212 513 05 61

© 2014

Tüm hakları saklıdır

Derginin adı anılmadan hiçbir alıntı yapılamaz.

Yazılardan yazarları sorumludur.

İstanbul Üniversitesi
Basım ve Yayınevi Müdürlüğü
İSTANBUL – 2014
Tel: 0212 631 35 04-05 / 0212 440 00 00 (26500)

İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı
tarafından bastırılmıştır.

TC
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
JOURNAL OF THE HASAN ALİ YÜCEL FACULTY OF EDUCATION

ISSN 1304-8139

SAHİBİ
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi Adına
Dekan

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT

OWNER
On Behalf of İstanbul
University
Hasan Ali Yücel Faculty
of Education
Dean

YÖNETİM KURULU

EDITORIAL BOARD

ÜYELER / MEMBERS:

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
Prof. Dr. Gülay KIRBAŞLAR

Prof. Dr. Nur NACAR LOGİE
Doç. Dr. Sevinç HATİPOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Lütfü İLGAR

EDİTÖR / EDITOR:

Prof. Dr. Hülya Çalışkan

EDİTÖR YARDIMCISI / ASSISTANT EDITOR:

Öğr. Gör. Dr. Sezer KÖSE BİBER

REDAKSİYON / REDACTION:

Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN; Öğr. Gör. Dr. Sezer KÖSE BİBER

İNGİLİZCE EDİTÖRÜ / ENGLISH EDITOR:

Yrd. Doç. Dr. Oğuz CİNCİOĞLU

Hakemli Dergi.

Dergi yayın kurallarına <http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/about/editorialPolicies#custom-0> sitesinden ulaşılabilir.

Bu Dergi EBSCO ve ProQuest uluslararası veritabanlarında taranmaktadır.

22. SAYI BİLİM (HAKEM) KURULU/ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Birsen TÛTÛNİŐ	İstanbul Kùltür Ûniversitesi
Prof. Dr. Cem S. SÛTCÛ	Marmara Ûniversitesi
Prof. Dr. Ertuğrul ŐZDAMAR	Bahçeşehir Ûniversitesi
Prof. Dr. Mùnevver ÇETİN	Marmara Ûniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Ûniversitesi
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA	Gazi Ûniversitesi
Prof. Dr. Sacit KÖSE	Pamukkale Ûniversitesi
Prof. Dr. Sedat SEVER	Ankara Ûniversitesi
Prof. Dr. Sefer ADA	Marmara Ûniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÛZGÛN	İstanbul Ûniversitesi
Prof. Dr. Selim YILMAZ	Marmara Ûniversitesi
Prof. Dr. Suat GEZGİN	İstanbul Ûniversitesi
Prof. Dr. Tùlin SAĞLAM	Ankara Ûniversitesi
Prof. Dr. Ûmit DAVASLIGİL	Maltepe Ûniversitesi
Prof. Dr. Yavuz DEMİR	Atatùrk Ûniversitesi
Prof. Dr. Yùcel KABAPINAR	Marmara Ûniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BACANAK	Amasya Ûniversitesi
Doç. Dr. Burçin ACAR ŐEŐEN	İstanbul Ûniversitesi
Doç. Dr. Canan ASLAN	Ankara Ûniversitesi
Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU	Dokuz Eylùl Ûniversitesi
Doç. Dr. Derya YAYLI	Pamukkale Ûniversitesi
Doç. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ	Sinop Ûniversitesi
Doç. Dr. Esra İŐMEN GAZİOĞLU	İstanbul Ûniversitesi
Doç. Dr. Esra ÖZAY KÖSE	Atatùrk Ûniversitesi
Doç. Dr. Hikmet ASUTAY	Trakya Ûniversitesi
Doç. Dr. Jale İPEK	Ege Ûniversitesi
Doç. Dr. Kâmil İŐERİ	Niğde Ûniversitesi
Doç. Dr. KùrŐat YENİLMEZ	Eskişehir Osmangazi Ûniversitesi
Doç. Dr. Nihal KUYUMCU	İstanbul Ûniversitesi
Doç. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU	İstanbul Kùltür Ûniversitesi
Doç. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe Ûniversitesi
Doç. Dr. Serap EMİR	İstanbul Ûniversitesi
Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL	Marmara Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gùlser ACAR DONDURMACI	Zirve Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hasret NUHOĞLU	Maltepe Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hùseyin SERİN	İstanbul Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İrfan ŞİMŞEK	İstanbul Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kenan DEMİR	Mehmet Akif Ersoy Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Lùtfù İLGAR	İstanbul Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Melodi ÖZYAPRAK	İstanbul Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nihat Gùrel KAHVECİ	İstanbul Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. OĞuz CİNCİOĞLU	İstanbul Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Perihan ŐARA	UŞak Ûniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan ZENGİN	İstanbul Ûniversitesi

İÇİNDEKİLER*

<i>Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Düşük Akademik Başarı</i> <i>Yavuz YAMAN, Üzeyir OĞURLU</i>	1
<i>Etkileşimli Tahtalar İçin Orta Öğretim Coğrafya Videolarının Değerlendirilmesi:</i> <i>Öğretmen Görüşleri</i> <i>Ahmet AĞIR</i>	23
<i>The Effects of Using an Interactive White Board in Teaching English on the</i> <i>Achievement of Primary School Students</i> <i>Meral ŞEN, Ahmet AĞIR</i>	29
<i>İkinci Sınıf İngilizce Dersi ve Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi</i> <i>Coşkun KÜÇÜKTEPE, Seval Eminoğlu KÜÇÜKTEPE, Yasemin BAYKIN</i>	41
<i>Uluslararası Bakalorya Programında Tiyatro ve Drama Ders Müfredatının Model</i> <i>Analizi</i> <i>Bülent SEZGİN</i>	59
<i>Lisansüstü Öğrencilerinin Zihinlerinde Oluşturdıkları Öğretim Modelinin Belirlenmesi</i> <i>Hakan Şevki AYYACI, Suat ÜNAL, Mehmet YILDIZ, Hasan BAKIRCI</i>	71
<i>A Content Analysis on Problem-Based Learning Approach</i> <i>Mahir BİBER, Esen ERSOY, Sezer KÖSE BİBER</i>	87
<i>The Contribution of Education to the Special Education Qualifications and Needs of</i> <i>Teacher Candidates</i> <i>Marilena Z. LEANA-TAŞCILAR</i>	103
<i>Türkiye'deki ve Dünya'daki Çalışmaların Tanıklığında "Okuma Kültürü"</i> <i>Özgül İNCE SAMUR</i>	117
<i>Karakter Çözümlemelerinin Kurgudaki Yeri: "Bintepe'nin Hayaleti" Örneği</i> <i>Melda KARAGÖZ</i>	139
<i>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Empati Kavramına İlişkin Görüşleri</i> <i>Tule ÖZAY, Yasin AKAY</i>	151
<i>Uzaktan Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler</i> <i>Naim KURT, Yalçın ÖZKAN</i>	161
<i>Dengeli Bütünleşme- Ayrışma Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Ergenlerde Geçerlilik</i> <i>ve Güvenirlilik Çalışması</i> <i>Özlem KARAIRMAK, Özge HACIFAZLIOĞLU, Selçuk ŞİRİN</i>	177

<i>Özel Okul ve Devlet Okulunda Görev Yapmış Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Farklılıklara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma</i> Lütfü İLGAR	193
<i>Çift Anadal Programında Okuyan Öğrencilerin Görüşleri: Bir Değerlendirme Çalışması</i> Sinan HOPCAN, Elif POLAT, Tufan ADIGÜZEL	213
<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenmeye ve Öğrenci-Öğretmen-Aile'nin Okuldaki Yerine İlişkin Görüşleri</i> Hafife BOZDEMİR, Esra KABATAŞ MEMİŞ	225
<i>Türkçe Öğretmen Adaylarının Dilsel Değer Kavramına İlişkin Yeterlik Düzeyleri</i> Nihat BAYAT, Hakan ÜLPER	241
<i>Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler İçin Farklaştırılmış Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilecek Öğretim Stratejileri</i> Zehra Özlem ATALAY	253

* Yazılar, kabul sırası ile yayınlanmıştır.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE BEKLENMEDİK DÜŞÜK AKADEMİK BAŞARI

Yavuz YAMAN*, Üzeyir OĞURLU**

ÖZ

Üstün zekâli ve yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler hakkında en yaygın yanlış anlamalardan biri, okullarda sunulan normal eğitim programlarında bu çocukların başarılı olacağıdır. Çoğu insan bu öğrencilerin okulda her konuda başarılı olacaklarını, her türlü sınavdan yüksek not alarak parlak bir geleceğinin de garanti olduğunu düşünmektedirler. Oysaki Okullarımızda eğitim gören üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerimizin bir kısmı yetenekleri ile kıyaslandığında başarı düzeylerinin iyi olmadığı hatta büyük bir bölümün düşük başarı gösterdiği görülmektedir. Bu konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin %9 - %50' sinin yeteneklerinin altında performans gösterdikleri belirtilmiştir. Son zamanlarda üstün zekâlilar eğitim alan yazına bakıldığında düşük başarı ve bunun giderilmesine yönelik bir ilgi vardır. Eğitimciler düşük başarı gösteren üstün yetenekli öğrencileri genelde isteksiz tembel, motivasyonu düşük ve davranış problemi olan öğrenciler olarak görmektedirler. Bu çalışma da üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerde beklediğimiz bu düşük başarı davranışı ve sebep olan belirleyici etkenlerin inceleyerek bu konuda eğitimcilere, rehberlere ve ailelere katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli Öğrenci, Eğitim, Başarı Düşüklüğü

UNEXPECTED UNDERACHIEVEMENT IN GIFTED STUDENTS

ABSTRACT

One of the most common misperceptions about gifted students is that they will be successful with the normal curriculum offered in schools. Most people assume that those intellectually gifted students succeed in all subjects, have high scores in tests and that will guarantee a bright future. In fact, a number of gifted students at the school system were not performing at a level commensurate with their abilities, and even a great many of them show underachievement character traits. Regarding the literature in this field, studies have shown that from 9% to 50% of these students are performing below their ability levels. Very recently, the topic of gifted underachievement and how to reverse it has received a great deal of attention in the gifted education literature. Educators commonly identify most of the gifted student underachievers as reluctant, lazy, unmotivated, or the ones as having behaviour problems (Seeley, 2004). The main objective of this study to add to the knowledge base on this issue to educators, counsellors and parents by investigating the occurrence of underachievement behaviours and their determining factors in a population of gifted students

Key Words: Gifted and talented Students, Education, Underachievement

* Araş. Gör. Dr. Yavuz YAMAN, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimin Anabilim Dalı, yyaman@istanbul.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr. Üzeyir OĞURLU Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, uzeyirogurlu@gmail.com

GİRİŞ

Birçok kişi üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarının olabileceğini kabul etmez. Çünkü onlara göre bu bireyler üstün özelliklere sahiptir ve bu üstünlükleri onların bütün zorlukları aşabilmesini sağlayacak düzeydedir (Clark, 2002). Bu çocukların bazı üstün yeteneklere sahip olduğunu düşünerek her zorluğun altından kalkabileceklerini düşünmek hatalı bir düşünce olabilir. NCEE (Eğitimde Mükemmellik Ulusal Komisyonu, 1984) liseyi bırakan öğrencilerin %10-20'sini üstün yetenekli öğrencilerin oluşturduğunu ve üstün yeteneklilerin yaklaşık olarak %50'sinin başarı seviyesinin sahip oldukları potansiyeli karşılamadığını rapor etmiştir (Akt. Clemons, 2008). Seeley (2004) ortaokul seviyesinde üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin %18 - %40'ının okulu bırakma, okulda başarısızlık ve düşük başarı gösterme gibi bir riske maruz olduklarını belirtmiştir.

Düşük akademik başarı, en basit şekilde okul performansının beklenenden düşük olması şeklinde tanımlanabilir. Düşük akademik başarı, tüm sınıf seviyelerinde gözlemlenebilir. Okul öncesinden başlayıp, ilköğretim ve ortaöğretim sıralarına kadar devam edebilir. Sak' a (2010) göre beklenmedik başarısızlık çoğu zaman düşük başarı ile karıştırılmakta ya da eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu iki kavram arasında birtakım örtüşmeler olsa da aynı anlamı ifade etmezler. Düşük başarı, normun yani ortalamanın altında olan bir başarı türüdür. Bu nedenle düşük başarıyı belirlemek için norm grupların ortalama başarı düzeyleri ile bireysel başarı düzeyleri karşılaştırılır. Beklenmedik başarıyı belirlemek içinse bireyin kendisi ile karşılaştırma yapılır.

Beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilerin tamamının düşük başarılı öğrenciler olduklarını söylemek yanlış olur (Sak, 2010). Bazı öğrenciler kendi potansiyellerinin altında başarı gösterebilirler ancak başarı düzeyleri akran gruplarının (sınıf düzeyi gibi) başarı düzeyleri ile eşit hatta onlarınkinden daha da yüksek olabilirler. Bu tür öğrenciler yalnızca beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilerdir (Sak, 2010).

Literatüre bakıldığında üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler arasında görülen beklenmedik düşük akademik başarı problemi konusunda ilk araştırmalar Conklin (1940) tarafından yüksek IQ'lu öğrencilerin okul başarısızlıkları üzerine yapılan çalışmaya kadar gitmektedir (Akt. Reis, 2004). Bundan 15-20 yıl öncesine kadar, okulda başarısızlık (akademik başarısızlık) meselesi özellikle zekâ seviyesi açısından ele alınmaktaydı. Bu görüşe göre, çocuğun programdaki dersleri özümleyemeyişi zihinsel kapasitesinin yeterli olamayışından kaynaklanmaktaydı: düşük akıllılık, okuma bozukluğu (dyslexie), yazma bozukluğu (dysortographie), aritmetik bozukluk (dyscalculie) alanlarındaki zorlukların teşhisi ile yetinilerek başarısızlık acılanılmağa çalışılıyordu. Böylece öğrenciler, durumlarına göre yalnız test muayenesine dayanılarak özel sınıflarda, okul ve kurumlarda eğitim ve öğretim görmeye sevk edilmekteydi. Bugün anlaşıldı ki, çocuğun okuldaki alıcılık derecesini yalnız başına test sonuçları ile yetinerek belirlemek hatalıdır. Test sonuçlarını, çevre şartlarının ışığı altında değerlendirmek gerekir (Semin, 1975).

Üstün yetenekli öğrenciler, yüksek zekâyâ sahip ve bu zekâyâ uygun performans göstermesi beklenen öğrencilerdir. Düşük başarı ise okul performansının düşük olması demektir. Bu iki tanım arasında bir çelişki var gibi görünür. İlginçtir ki, yüksek yetenekli ama düşük akademik başarı gösteren üstün yetenekli öğrencilerin gerçekten başarı düzeyi düşük öğrencilerle benzer yanları çok gibi gözükmesine rağmen, onları ayıran şey, düşük akademik başarı gösteren üstün yetenekli öğrencilerin sınıf başarısı için gerekli bilgiye sahip olduklarını gösteren testlerde yüksek puan almalarıdır (Schultz, 2005).

Dawdall ve Colangelo (1982) düşük başarının tanımını 3 şeyin altını çizerek vermiştir. Düşük başarı (Akt. Schultz, 2005) :

- Potansiyel başarı ile gerçek başarı arasındaki farktır.
- Beklenen başarı ile gerçek başarı arasındaki farktır.
- Potansiyeli kullanamamak ve geliştirememektir.

Üstün yetenekli düşük akademik başarının en yaygın tanımı birinci tanımla örtüşmektedir. Ama burada şöyle bir sorun olabilir; üstün zekâ ve yetenekliliğin tanımlanması ile ilgili kriterler toplumdan topluma, bölgeden bölgeye değişim gösterir, onun için standart testler tam manası ile gerçek okul deneyimlerini yansıtmayabilir ve sınıfta alınan notlar güvenilir olamayabilir. İkinci tanımda da aynı problemleri görebiliriz. Çünkü hiçbir test % 100 güvenilirlikle beklenen başarının ne olduğunu belirlemez. Hatta test günündeki uygunsuz çevre, hastalık gibi benzeri durumlar test sonuçlarına etki eder ve ölçümlerde yanlış tahminlere neden olabilir.

Üstün yeteneklilerde görülen bu beklenmedik düşük başarı gösterme öğretmenlerinde, ailelerinde hatta çocuğun kendisinde rahatsızlığa ve sıkıntıya neden olmaktadır. Davis ve Rims (2011) beklenmedik başarısızlık gösteren çocukların bununla doğmadıklarını, başarısızlık gösterme durumunun sonradan öğrenilebilen bir davranış biçimi olduğunu ama bu davranışın da engellenebileceğinin mümkün olduğundan bahsetmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerde çok önemsenmeyen düşük başarı konusuna dikkati çekmek ve düşük başarıya etki eden faktörleri belirleyerek bazı çözüm önerileri getirmek olacaktır. Bu çalışma şu ana başlıklar altında incelenecektir.

- Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlık
- Üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarının belirlenmesi
- Üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarıya etki eden faktörler
- Üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarının çözüm yolları

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Başarısızlık

Üstünlerde düşük başarının olması şaşırtıcı bir olaydır ve sıklıkla beklenen bir sonuç değildir (Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002). Çağlar'a (2004) göre de ilk bakışta üstün zekâli ve yetenekli çocukların başarısız ve ciddi şekilde başarısız olması şaşırtıcı ve inanılmaz bir durum olarak görülmekte ve kabul edilmemektedir. Hatta mantıksız bir düşünce olarak düşünülmektedir. Çünkü üstün zekânın her engeli yeneceği ve muhakkak başarıya ulaşabileceği kanısı hâkimdir.

Üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarı, yetenek ve başarı arasındaki farklılık ile tanımlanır (Neihart, vd.,2002). Başarı düşüklüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanmasında potansiyellerinin ve performanslarının arasında bir uyumsuzluk vardır. Butler-Por (1993) düşük başarıyı okul performansı ve potansiyeli arasındaki büyük uyumsuzluk, Colangelo (1982) ise gerçek performansı ve potansiyeli arasında uyumsuzluk olarak tanımlamıştır (Akt. Reis ve McCoach, 2000). Düşük başarı terimi, düşük başarı gösteren öğrencilerin bu olumsuzluğunu gidermek için yapılan çeşitli klinik ve rehberlik çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır (Mandel ve Marcus, 1988; Rimm, 1995). Üstün yetenekli öğrencilerde görülen beklenmedik düşük başarı, bu çocukları birbirinden ayıran farklı özelliklerinden,

ilgi alanlarından, aile ve eğitim geçmişlerinden kaynaklanabilecek çeşitli etkenler sebebiyle beklenen kapasitelerini kullanamaması olarak tanımlamışlardır (Mandel ve Marcus, 1988; Rimm, 1995). Bu özellik ve etkenler Tablo1’de gösterilmiştir.

Birçok eğitimci ve araştırmacının üstünlerde başarı düşüklüğü sebepleri ve çözüm yolları konusunda çalışmaları olmuştur. Yapılan araştırmalara bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin neredeyse yarısının istenilen düzeyde başarı gösteremediği belirtilmiştir. (Richert, 1991). Bu oran toplum içinde tespit edilmeyen ve kaybolup giden üstün yetenekliler de hesaba katıldığında artacağı düşünülebilir. Richert’a göre (1991), IQ testi yapılan öğrencilerin %30’nun düşük başarı göstermesinin bir nedeni vardır. Bu oran üstün zekâ ve yetenekli tanısını aldığı IQ testinden başka testlerle anlaşılan öğrencileri içermez bu yüzden de problem üstün yetenekli popülasyonunda yaygın gibi gözüktür. Terman’ın ünlü çalışmasında, üstün yeteneklilerin zekâ düzeyleri düşünüldüğünde olması gerektiği kadar başarı gösteremedikleri görülmüştür (Terman ve Oden, 1947).

Clark’a (2002) göre düşük başarı iki biçimde kendini gösterir. Birincisi geçici düşük başarı, kısa süreli düşük başarı yani aile içinde bir sorun çıktığında ya da öğretmenle ilgili bir sorun olduğunda vb. ortaya çıkabilir. Geçici beklenmedik başarısızlık bir süre devam ettikten sonra tamamen kaybolabileceği gibi zaman zaman tekrarlayabilmektedir. Geçici düşük başarı gösterenler sadece özel bir olayda düşük başarı gösterirler. Yani, özellikle zor bir ev ödevi olduğu veya farklı bir öğretmenle çalışıldığı durumlar için tanımlanır. Bu durumda, küçük bir durum gerçek soruna neden olur. İkincisi ise ‘kronik düşük başarıdır’ yani süredendir (Başlantı ve McCoach, 2006). Kronik beklenmedik başarısızlığın bir tarihçesi, bir seyri vardır. Bu durumda başarısızlık kesintiler olmaz. Başarısızlık başlangıcından itibaren inişlerle çıkışlarla devam eder (Sak, 2010).

Tablo 1: Mandel&Marcus ve Rimm Düşük Başarı Çeşitleri

Düşük Başarı Çeşitleri		Katagori	
Mandel and Marcus (1988; 1995)	Rimm (1995; 1997)	Rimm (1995; 1997)	Tanım
Endişeli	Mükemmeliyetçi Pearl	Bağımlı Uyumlu	İşten kaçınırlar çünkü iyi yapamayacaklarını düşünürler ve korkarlar.
Endişeli	Karın ağrısı çeken hasta Sam	Bağımlı Uyumsuz	İş/görev ile ilgili çok endişe yaşarlar, kendilerini fiziksel olarak hasta ederler ve okula gelmekten korkarlar.
Boş vermiş	Pasif Paul	Bağımlı Uyumlu	Başarı konusunda endişe eksikliğinden dolayı harekete geçmezler ve işi ertelerler
	Zavallı Sally	Bağımlı Uyumlu	Sorumluluk üstlenmezler ve her konuda yetişkinlere bağlıdır.
	Alay Edilen Terrance	Bağımlı Uyumsuz	Okuldaki diğer çocuklar uyum sağlayamaz.
Üzgün ve Depresif	Depresif/ Canı Sıkın Donna	Bağımlı Uyumsuz	Umutsuz hisseder ve depresyon belirtileri vardır.
	Çok Üzgün Tommy	Bağımlı/ Baskın Uyumsuz	Evde boşanma gibi kargaşa deneyimi yaşamış ve bu nedenle kimin kurallarını takip edeceğini bilmiyor.

Sporcu Jack	Baskın Uyumlu	Sadece başarılı olacaklarını bildikleri sınıflara veya faaliyetleri katılmak isterler.
Sosyal Sally		
Heyecanlı Dick		
Akademik Alice	Baskın Uyumlu	Ortaokulda çok başarılı idi fakat lisede sorun yaşıyor çünkü artık seviye daha yüksek.
Kurnaz	Baskın Uyumsuz	Öğretmenleri ve ailelerini kendi çıkarları için kullanırlar, bazen de sadece anlık zevk için onları birbirlerine düşürürler.
Kimlik Arayan	Baskın Uyumsuz	Okul çalışmalarında önemli noktayı göremez ve bunun kendi geleceğini nasıl etkileyeceğini anlamaz.
Karşı Gelen/ Meydan Okuyan	Asi Rebecca	Baskın Uyumsuz
		Kolayca sinirlenir; otoriteye meydan okur ve tartışır; yıkıcı ve kindar olabilir.
Karşı Gelen/ Meydan Okuyan	Kabadayı Bob	Baskın Uyumsuz
	Hiperaktif Harry	Bağımlı/ Baskın Uyumsuz
		Yüksek enerjiye sahip, dağınık ve özensiz.

(Clemons, T. L.,2008)

Üstün yetenekli öğrencilerde görülen düşük başarı; çeşitli sosyal, kişisel ve bilişsel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Motivasyon, özgüven ve hırs gibi belirli kişisel faktörler; dil, ebeveyn etkisi ve akran ilişkileri gibi çevresel faktörler; çalışma becerileri, organizasyon becerileri ve problem çözme becerisi gibi bilişsel faktörler üstün yetenekli bireylerin başarılı olmasında önemli bileşenlerdir.

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Düşük Akademik Başarının Belirlenmesi

Rayneri, Gerber ve Wiley'e (2003) göre, " Beklenmedik düşük başarı özellikle bizim sınıflarda en parlak öğrencilerimiz olan üstün yeteneklileri etkilemeye başladığında çok rahatsızlık verici bir durum olarak ortaya çıkmaktadır" (s.197). Ayrıca Reyneri vd. (2003)'e göre düşük başarıya neden olan tek bir ana faktörün ve çözümünün olmaması aileleri, öğretmenleri ve düşük başarılı öğrencileri daha da üzmektedir. Düşük başarılı üstün yetenekli öğrenciler ile yapılan çalışmaların birçoğu "Başarı düşüklüğü ile ilgili olan değişkenler nelerdir?" sorusunu yanıtlamıştır. Araştırmacılar genellikle bu sorunun cevabını ararken üstün yetenekli öğrenciler ile düşük başarılı üstün öğrencileri kişisel, bilişsel, aile, akran ve /veya okul ile ilgili faktörlerle kıyaslamışlardır. Düşük başarı ile ilgili olarak araştırmacılar da beklenmedik düşük başarı gösteren öğrencileri velileri ve öğretmenleri ile ilişkilendirerek analiz etmişlerdir.

Düşük akademik başarı gösteren üstün yetenekli öğrencilerin okul ortamında belirlenmesi oldukça zordur, çünkü bu tip öğrenciler, öğretmenlerin görmeye alışık oldukları başarılı öğrencilerin sergilediği pozitif davranışları göstermezler ve dolayısıyla öğretmen tarafından bu durumun fark edilmesi kolay bir durum olmaz.

Daha önceleri üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanımlanamayan ve üstün zeka ve yetenek

eğitimi alamayan ama zihinsel kapasite olarak üstün olduğu belirlenen çocukların sayıları geçmiş son 20 yılda artmıştır. Yani akademik olarak başarısız olsalar da bazı öğrencilerin üstün yetenekli olabilecekleri ortaya çıkmıştır. Bu tür öğrencilerin belirlenmesi ve belirlenen öğrenci sayısındaki artış son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmaların çeşitliliğinin artması ve gelişmesi sonucu olmuştur. Birincisi; bu alanda kullanılan testlerin ve gelişmiş değerlendirme süreçlerinin kullanımı artmıştır. İkincisi; öğrenme ve davranış problemleri konusunda uzmanlaşmış özel eğitim hizmetleri ve öğretmenlerin sayıları artmıştır. Üçüncü olarak ise kültürel olarak farklı ve azınlık öğrencilerin kendi potansiyel yeteneklerinin farkına varmaları ve geliştirmeleri yönündeki çabalar ve çalışmalar artmıştır.

IQ derecesi yüksek seviyedeysen; başarı seviyesi ortalamanın altında ise düşük başarıdan kesin olarak söz edilebilir. Buna rağmen Reis'in (2004) belirttiği gibi başarı seviyesi ortalamanın üzerinde olduğunda başarı ve yetenek arasındaki fark çok fazla ise bunu da düşük başarı olarak nitelendirmek yerinde olur. Hanses ve Rost (1998), sadece nispi kriterlerin yeterli olmayacağına inanırlar. Örneğin IQ seviyesi 160 olan, okul notları ise %95'lik dilimin içerisinde olan bir öğrenci düşük başarılı olabilir. Buna karşın IQ seviyesinin güvenilirliğinin az olduğu da tartışılabilir (Akt. Peters, Grager ve Supplee, 2002).

Rimm (1995), beklenmedik düşük başarı gösteren üstün yetenekli öğrencilerde altı davranış özelliği belirlenmiştir. Bunlar; dağınık, unutkan, çalışmalarında dikkatsiz, manipülatif, akademik ilgisizlik ve sosyal uyumsuzluktur. Öğretmen olarak bu faktörleri bilmek ve düşük başarının erken işaretlerini görmek erken teşhis ve müdahale yardımcı olacaktır.

Rathvon'a (1996) göre üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarı

- Birebir dikkat gerektiren ve serbest çalışmalarda dikkatlerini toplayamama, verimsiz ve huzursuz olma,
- Öğretmenler ya da ailelerin öğretimindeki geribildirimlerde,
- Beklenmedik değişimler ya da sıklıkla dinginleştirilemeyen taşkınlığın sergilenmesi durumlarında,
- İstekli olduğunda fakat hiçbir zaman hoşnut ve tatmin olmama durumlarında kendini gösterir.

El yazısı bir çocuğun üstün yetenekli ve düşük başarılı olmasını belirlemede kullanılabilir bir yöntemdir, konsantrasyon ve el yazısı arasındaki etkileşim düşük başarının göstergesi olabilmektedir (Stoeger ve Ziegler,2008).

Butler-Pot (1993), öğretmenleri eğitmenin önemini vurgulamış, düşük başarı hakkında çok az bilgiye sahip öğretmenlerin okulda düşük başarılı öğrencilerin belirlenmesine yönelik uygulayabilecekleri bir yöntem önermiştir. Bu yöntemin beş basamağı vardır (Akt. Peters vd., 2002):

- Sorular ve hipotez üretme kabiliyeti ile ödevlerde ve testlerdeki okul performansı arasındaki farkın belirlenmesi,
- Öğrenci evde yaptığı okumalardan genel ve özel bilgiler edinirken, okulda verilen okuma ödevlerini bile tamamlayamaması,
- Okul dışında geniş ilgi alanlarına sahipken, okuldaki projelere katılmama,
- Akademik olarak güçlü ve zayıf taraflarını, kişisel seçimlerini, farklı konulara harcadığı çabayı öğrenci ve öğretmenin beraber değerlendirmesi,

- Öğrencilerin öğrenim alışkanlıkları sosyal davranışları hakkında bilgi edinmek için aileye, eski öğretmenlere, profesyonel personele danışma.

Üstün Yeteneklilerde Düşük Başarıya Etkileyen Faktörler

Araştırmacılar başarı düşüklüğün sebeplerini ortaya çıkarmak için birçok bireysel ve çevresel değişkenler üzerinde tartışmalar yapmaktadırlar (He'bert ve Schreiber, 2010). Bunlar, kişisel değişken olarak; az gelişmiş öğrenme becerileri, düşük yetenek, gelişimsel faktörler, çevresel değişken olarak ta; ebeveynler, akranlar ve medyanın etkisidir. Bu etkenlerin bazıları klinik çalışmaları veya tek örnekli çeşitli çalışmalarda ayrıntılı olarak sunulmuştur (Peters vd., 2000; Peterson ve Colangelo, 1996; Reis ve McCoach, 2000) Yüksek yetenekli öğrencilerin niye düşük başarı gösterdikleri tam olarak belirlemek çok zordur, çünkü birçok farklı sebepten dolayı düşük başarı ortaya çıkabilir. Çocuğun okul ortamı dışındaki yaşamı ve çevresindeki birçok etken başarı düşüklüğüne neden olabilir. Başarı düşüklüğünün en açık sebeplerinden bazıları ise uzun süre okula devamsızlık, eksik ödevler, organizasyonsuzluk, dikkatsizlik ve dikkatsiz çalışmalar, zararlı ve yıkıcı arkadaşlıklar ve davranışlar, düşük saygı ve aile problemleridir (Reis, 2004). Bu davranışlar öğrencilerde üstün yeteneklerini kullanmalarını engellemekte ve öğrencilerin okuldaki kontrollerini kaybetmelerine neden olmaktadır. Eğitimciler bu öğrencilere yardım etmek için düşük başarıya sebep olan faktörleri keşfedip nedenlerini ortaya çıkarmalıdırlar (Landis ve Reschly, 2013). Araştırmacıların ortaya koyduğu düşük başarı nedenleri kategorilere ayrılabilir. Bu etkilerin birinci kategorisi kişilik (Gonzalez ve Hayes,1988), başarı oryantasyonu (Laffoon, Jenkins-Friedman, ve Tollefson., 1989), çalışma kabiliyetinin eksikliği ve kişinin fiziksel, bilişsel ve duygusal özellikleri (Baker, 1996) gibi bireysel faktörleri içerir. İkinci kategori yani aile faktörü, aile yapısının bozukluğu (Rimm, 2003), ailevi özellikler, ailenin görevini yerine getirememesi gibi durumları içerir. Diğer bir kategoride bulunan okul faktörü de uygun olmayan eğitim programı (Fehrenbach, 1993), okul çevresi (Ford,1996), öğretmenlerin çok yüksek veya çok düşük beklentilerini (Clinkenbeard 1991; Ford, 1996) kapsar (Akt. Puckett, 1996).

Birçok araştırma sonucuna göre düşük başarı ile ilgili değişkenlerin bir listesi Tablo 2'de sunulmuştur. Ama tüm beklenmedik düşük başarı gösteren üstün yetenekli öğrencilerde bu özelliklerin her birisi gözlemlenemeyebilir ve bazı başarılı olan öğrenciler de bu özelliklerden bir kaçını gösterebilir. Ayrıca bu değişkenlerin birçoğu birbiri ile ilişkilidir. Bazı araştırmacılar bu ilişkileri açıklayabilmek için sosyal, bilişsel ve kişisel faktörlerin bazılarının beraber bir şekilde öğrenciyi düşük başarıya yönlendirdiğini incelemişlerdir.

Tablo 2: Üstün Yeteneklilerde görülen düşük başarı ile ilgili değişkenler

Aile Faktörleri	Okul Faktörleri	Kişisel Faktörler
<ul style="list-style-type: none"> • Aile içi iletişim sorunları • Aile istikrarsızlığı • İstenmeyen ev ortamı • Aile yapısının bozukluğu • Aile fertleri ile gergin ilişkileri • Kardeşler ile ilgili sorunlar ve kardeş kıskançlığı • Aile içinde tutarsız rol modelleri ve değer sistemleri • Ebeveynlerin çocuklarının akademik gelişimleriyle çok az ilgilenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenler veya danışmanlar ile sorunlu ya da olumsuz etkileşimleri • Uygun okul çalışma alışkanlıklarını geliştirmek için fırsat olmaması • Okulların öğrenciyi zorlayıcı olmaması • Uygun olmayan erken eğitim tecrübeleri • Özel Program/etkinliklerde yer alma • Sınıf eğitiminden tatmin olmama 	<ul style="list-style-type: none"> • Okula karşı olumsuz tutumlar • Olgunlaşmamış sosyal davranışlar • Duygusal sorunlar • Kendine güvensizlik • Görevleri tamamlamada gerekli becerilerin eksikliği • Bütünsel görevler için öğrenme tercihleri • İşitsel işleme sorunları • Stratejik işleyişinde eksiklik • Öğrenme stratejilerinin uygunsuz kullanımı • Davranış problemleri • Zaman kullanım problemi
<ul style="list-style-type: none"> • Ailenin çocuklarına rehberliğinin minimum olması • Düşük ebeveyn beklentileri • Mutsuz ev ortamı • Uygun olmayan ebeveyn beklentileri • İş, eğitim ve cinsiyet roller ile ilgili ebeveyn tutumu, 	<ul style="list-style-type: none"> • Rehberlik servisinden tatmin olmama • Genel okul eğitiminden memnun olmama • Daha az talep kar sınıflarda olma • Okul çalışma disiplini geliştirmek veya iyileştirmek için fırsat olmaması. • Ödüllendirmesi olmayan müfredat • Sakıncalı akran grubu • Kendi öğrenme stiline uygun olmayan öğretim 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerçekçi olmayan beklentiler • Yetersiz azim • Düşük öz-yeterlik • Sakıncalı başa çıkma stratejileri • Kendine güçlü bir inanç • Düşük Motivasyon • Eğitimse planlarda her zaman yardıma muhtaç olma isteği • Kişisel işlerinde yardıma muhtaç olma • Çalışma becerilerinde yardıma muhtaç olma • Cinsiyet • Kontrol odaklı olma • Mükemmeliyetçiliğe yönelim • Depresyon

1. Bireysel Özellikler

Reis ve McCoach, (2000) değişik araştırmacılar tarafından belirlenen düşük başarı gösteren üstün yetenekli öğrencilerin bireysel özelliklerini şu şekilde listelemiştir:

Olumsuz özellikleri;

- Düşük özsaygı, düşük benlik (Belcastro, 1995; Bricklin ve Bricklin, 1967),
- Yabancılaşma ya da içine kapanıklık; güvensizlik ya da karamsarlık (Deliste, 1982),
- Endişeli, dikkatsiz, AD ya da AD/HD belirtileri göstermek (Bruns, 1992; Clark vd., 1988),
- Agresif, saldırgan, dargın ya da alıngan (Butler-Por, 1987; Diaz vd., 1998),
- Üzgün (MandelveMarcus, 1998; Rimm, 1995 vd.),
- Pasif saldırgan özellikler gösterme (BricklinveBricklin, 1967; Bruns vd ., 1992),
- Bağımlı (Bruns, 1992; Rimm, 1997).
- Sosyal olgunlaşmamışlık (Fink, 1965; Clark vd., 1988).
- Başarısızlık korkuları (Butler-Por, 1987; Bricklin ve Bricklin, 1967).
- Okulda negatif durumlar (Bruns, 1992; Clark vd., 1988).

- Okulda daha mutsuzlar ve okula eleştirel bakıyorlar (Kerr, Christensen, Maxey, 1993).
- Antisosyal ve asi olma (Bricklin ve Bricklin, 1967; Clark vd., 1988)
- Kendini düzenlemede (içdenetim) eksiklik, organize olamama (Baum, Olenchak ve Owen, 1998).
- Tanılanmamış öğrenme güçlükleri (Vail, 1987).
- Gerçek hedeflerin düşüşü; düşük hedefler, davranışlar (Clark, 1988; Emerick, 1992).
- Gerçekçi hedefler kurmada uyumsuz stratejiler kurma (Van Boxtel ve Mönks, 1992).
- Olumlu özellikleri;
- Güçlü, heyecanlı, kendi seçtiği çalışmalarda sorumlu ilgili olma (Baum, Renzulli ve Hebert, 1994; Reis, 1998).
- Yaratıcılık (Ford, 1996).
- Dürüst ve doğru olma (Reis, 1998). (Akt. Reis ve McCoach, 2000)

Cinsiyet farklılığı da düşük başarıyı etkilemektedir (Schultz, 2005). Araştırmada, erkeklerde düşük başarının daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmasına rağmen kızlarda kadınlık rolünün getirdiği beklentiler sonucu kasıtlı düşük başarı daha baskın görülür (Schultz, 2005). Weiss (1972) de yaptığı çalışmada kızlarda akademik düşük başarı görünme oranının %25 iken bu oranın erkeklerde %50 olduğunu belirtmiştir (Akt. Peterson, ve Colangelo, 1996) Baker (2011), öğrencinin ırkının da düşük başarıya neden olabileceği vurgulanmış ve bazen Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin sadece kendi yaşitları ile beraber uyum içinde olmak için, kendi zekâlarını ve başarılarını aşağıya çektiklerini belirtmiştir. Siyahî öğrencilerle yapılan bir başka çalışmada ise, Ford (1995) %38 siyahî öğrencinin düşük başarılı olduğunu rapor etmiştir. Uluslararası tahminlerde ise üstün yetenekli öğrencilerin %20 – 50'sinin akademik olarak düşük başarı gösterdiği üzerinde durulmaktadır (National Commission on Excellence in Education 1983, Whitmore, 1986; Akt. Ford, Alber ve Heward, 1998). Snyder ve Linnenbrink (2013), üstün yetenekli öğrencileri düşük başarıya iten pek çok kişisel faktörün olduğunu, bunların bazılarının beraberce etkileşimi düşük başarıyı daha da arttırdığını belirtmiştir, özellikle öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin büyük oranda düşük başarılı olduklarını vurgulamışlardır. Wellisch ve Brown (2012) bazı üstün yetenekli öğrencelerin öğrenme güçlüğü sebebiyle beklenmedik düşük başarı gösterdiklerini belirtmişler ve olumsuzluğun giderilmediği sürece de düşük başarılı olarak kalacaklarını belirtmişlerdir.

2. Aile Yapısından Kaynaklı Faktörler

Clemons (2008) ebeveyn katılımını ve duyarlılığın doğrudan öğrenci başarısına etkilediğini bulmuş ve ebeveynlerin akademik başarı ve büyümeyi teşvik edici ev ortamı sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Wu (2008) aile yapısının özellikle erken çocukluk çağında çocukların yeteneklerini sergilemelerinde ve başarılı olmalarında en etkili faktör olduğunu belirtmiştir. Rimm ve Lowe (1988) üstün yetenekli öğrencilerin başarılı olma veya düşük başarı göstermelerinde aile yapısının ve aile etkisinin çok önemli olduğunu ve düşük başarı davranışları gösteren çocukların evlerinde aile yapısının bozuk ve düzensiz olduğunu vurgulamıştır. Butler-Por (1993), aileye bağlı düşük başarı gösteren bu çocukların durumunu şöyle açıklamıştır: Doğru yetiştirilmeyen, desteklenmeyen, reddedilmiş çocukların, kendilerinin ne olduğunu ve kendilerinden ne beklediğini anlayamayacak durumda olduğunu bildirmiştir.

Peterson (2001b) düşük başarı gösteren üstün yetenekli bireylerde düşük başarıya neden olan aileden kaynaklanan en büyük faktörün ebeveynleri ile yaşadıkları çatışma olarak belirtmiştir.

Boşanmış ailelerin çocukları bu anlamda risk grubundadır (Dittrich, 2014). Ancak boşanmış ebeveynler çocuklarına zaman ve çaba harcayarak aralarındaki tartışmaya çocukları dâhil etmeyerek bu riski azaltabilirler. Diğer bir etken de çocuklardan çok şey beklenmesidir. Beklenti başarıyı destekler gibi görünür. Ancak düşük başarıya da neden olabilir. Richert (1991), ailenin çocuklar üzerindeki etkisini vurgulamış ve aileler için en zor görevin, çocuklarında bulunmasını istedikleri davranışlara model olabilmek olduğunu söylemiştir. Ebeveynler için beklentilerini çocuklarına uygun olacak şekilde ayarlamak zor olacaktır (Peters, Grager ve Supplee, 2002). Beklentiler çok yüksek olursa çocuklar kendilerini baskı altında hissedecekler ve bu duruma düşük başarıyla cevap vereceklerdir (Rimm, 2003). Speirs, Williams ve Cross. (2009), üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarıya sebep olarak mükemmeliyetçi olmalarını ve bu özelliklerinin de ailelerinden kaynaklandığını, onların gerçekçi olmayan beklentilerinin buna neden olduğunu belirtmişlerdir. Zabloski ve Malacci (2012) okulu bırakmış 7 üstün yetenekli öğrenci ile yaptıkları araştırmalarında, okul bırakmalarına sebep olan düşük başarının nedeni olarak aileleri ile olumsuz iletişimin en önemli faktör olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre başarılı üstün yetenekli çocukların aileleri ile başarısız üstün yetenekli çocukların ailelerinde buldukları bulgular birbirleriyle kıyaslanmış ve kıyaslamalar sonucunda araştırmalar genellikle başarısız olan üstün yetenekli çocukların ailelerinin yapısal özelliklerinin belirgin derecede farklı olduğunu göstermiştir (Çağlar, 2004).

Yüksek başarılı öğrencilerin aileleri genelde (Clark, 2002);

- Aileler çocukları ile ilgilenirler,
- Babaları yaşamlarında önemli bir etkiye sahiptir,
- Anneleri bağımsız ve sorumluluk sahibidirler,
- Çocuklarının yüksek eğitim almalarında isteklidirler,
- İyi eğitim almış insanlardır,
- Küçük aileden oluşurlar,
- Çocuklar ilk çocuk veya tek çocuktur.

Düşük başarılı öğrencilerin aileleri ise genelde (Clark, 2002);

- Çocuklar annelerine muhtaçtır,
- Babaları reddediyor, baskın oluyor ve küçük direktif ve uyarılar veriyor,
- Baba kız veya baba oğul arasındaki bağ negatiftir,
- Aileler çocukları için gerçek olmayan hedefler koyar,
- Derin sosyal ve duygusal problemler yaşarlar,
- Çocuklarını desteklemezler,
- Fikirlerini, şefkatlerini paylaşmazlar.

Peterson ve Colangelo (1996) düşük sosyo-ekonomik durumun uzun süreli başarısızlığı neden olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sosyoekonomik durumun getirdiği olumsuzluklar; kötü beslenme, sınırlı sağlık sistemi, aşağılık duygusu ve yoksulluk içinde yaşayan çocukların

eğitimlerinde ailelerin ilgisizliği ve yetersizliği (Burney ve Beilke, 2008) gösterilebilir. Bu konulardan herhangi birisi öğrenciyi yeteneklerini en iyi şekilde göstermesine engel teşkil eder ve düşük başarılı olmasına neden olabilir. Bunların bir arada bulunması motivasyonu en yüksek ve başarılı üstün yetenekli bir öğrenciyi bile başarısızlığa itebilir.

Aileler çocuklarının gelişimlerinde önemli rol oynarlar. Eğer çocuk okulun, akademik başarısının ailesi için önemli olduğunu biliyorsa okulda başarıya önem vermektedir. Tersine okulu önemsemeyen ailelerin çocukları da onları rol model olarak kendileri gibi yetişmektedirler (Pagnani, 2005). Sonuçta eğitime önem veren bir çocuğun ailesinin de aynı olması çok şartırtıcı olmamalıdır (Burney ve Beilke, 2008).

3. Okula Bağlı Faktörler

Okul, düşük başarının ortaya çıktığı yerdir. Fakat araştırmaların gösterdiğine göre, düşük başarıyla baş edilebilecek tek yer okul değildir, çünkü okul dışında başka faktörlerde vardır (Peters vd., 2002).

Eğer okuldaki öğrenme çevresi değişmez ise üstün yeteneklilerde görülen düşük başarı davranışları değişmemektedir, eğer öğrenme ortamı bu üst düzey yeteneğe sahip öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını giderecek biçimde değiştirilirse düşük not alma gibi bazı düşük başarı işaretleri ortadan kaybolmaktadır (Matthews ve McBee, 2007). Düşük başarıya sebep olan en önemli faktör uygun eğitim programının olmaması (Baum, Renzulli, ve Hébert, 1995), ve akademik olarak üstün yetenekli olan öğrencilerin bundan fazlaca etkilenmesidir (Plucker ve McIntire, 1996). Renzulli ve Park (2002), okulu bırakan üstün yetenekli öğrencilerin büyük kısmının düşük gelirli aile çocukları olduğunu, okul bırakmaların sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okullarda daha fazla görüldüğünü belirtmişlerdir.

Her yıl ilköğretime başlayan üstün yetenekli öğrencilerin %25 -%75'i eğitim programının temel konularını çok iyi bilerek başlamaktadırlar ve mevcut eğitim programlarının büyük kısmında bu öğrenciler fazla zorlanmadan başarılı olmaktadır (Reis Westberg, Kulikowich, Caillard, Hébert, Plucker vd., 1993), ve eğitimlerinin ilk yıllarındaki fazla çalışmadan başarılı olma alışkanlığı sonra ki senelerde başarı düşüklüğünün en önemli faktörlerinden birisi haline gelmektedir (Schultz, 2005).

Eğitim çevresi üstün yetenekli öğrencilerin akademik gelişimlerini kısıtlayıcı ve sınırlayıcı görülebilir, çünkü çoğu sınıfta sunulan akademik materyali üstün yetenekli öğrenciler zaten uzun yıllardır bilmektedir ve sessizce oturup tekrar dinlemek zorunda kalmaktadırlar. Bu duruma ne sebeple olursa olsun, üstün yetenekli öğrenciler diğer öğrencilere göre her yıl daha az yeni bilgiye maruz kalmakta ve okulda kendi üstü düzey yeteneklerini geliştirecek ve onları zorlayacak fırsatı bulamamaktadır (Benbow ve Stanley, 1996). Bunun yanında bu öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayabilen ailelerin çocukları başarılı olabilmekte ama okul dışında eğitim ihtiyaçlarını karşılama fırsatı olmayan daha düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin, azınlıkların çocukları uygun eğitim programını alamamakta ve düşük başarılı olabilmektedirler (Benbow ve Stanley, 1996).

Üstün yeteneklilerde düşük başarının sebepleri arasında gösterilen okul ile ilgili faktörler şu şekilde listelenebilir:

- Bu çocukların okulda her şeyi kendi başlarına yapabilecekleri ve özel bir eğitime ihtiyaçları olmadığı inancı (Delisle, 2010; Manning vd., 2010; Montgomery, 2007).
- Hızlandırmanın üstün yetenekleri öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine

- zarar verdiği düşüncesi (Boazman ve Sayler, 2011; Colangelo vd., 2010; Delisle, 2010; Neihart, 2007; Wood, vd, 2010).
- Yeteneklerine göre gruplama yetenekli öğrencilerin yüksek potansiyelini karşılamak için gereksiz olduğu ve bu ihtiyaçlarının ayrı özel bir sınıfta farklılaştırılmış eğitimle karşılanabileceği inancı (Matthews ve McBee, 2007; Neihart, 2007; Reis ve Morales-Taylor, 2010; VanTassel-Baska, 2009).
 - Üstün yetenekli bireylere sunulan eğitim programının önemli olmadığı ve çocukların “derslerde sıkılmasının” reddedilmesi (Hébert, 2001; Matthews ve McBee, 2007; McCollister ve Sayler, 2010).
 - Azınlık ve farklı kültürden gelen, düşük gelirli aile çocuklarının üstün yetenekli olamayacağı inancı (Burney, 2008; Grantham, 2011; McBee, 2010).
 - Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve öğretimi hakkında bu öğretmenlerin ve rehberlik danışmanlarının özel bir eğitime ihtiyaçları yoktur inancı (Kim, 2008; Sisk, 2009; VanTassel-Baska, 2009; VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007; Wood vd., 2010).
 - Eğitim programı tasarlanırken kişisel öğrenme stillerine gerek olmadığı inancı (Bellamy, 2005; Davis, Rimm, ve Siegle, 2011; Montgomery, 2007).
 - Üstün yetenekliler için olan programların elit ve demokratik bulunmaması inancı (Cooper, 2009; Geake ve Gross, 2008; Rinn ve Cobane, 2009).
 - Okuldaki sosyal baskı nedeniyle bazı üstün yeteneklilerin kendilerini gizlemeleri (Hébert, 2001; Hoover-Schultz, 2005; Neihart, 2007).
 - Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere olumsuz tutumları (Davis, Rimm, ve Siegle, 2011; Geake ve Gross, 2008; Kim, 2008).
 - Bu öğrencilere organizasyon becerilerini ve çalışma alışkanlığını öğretmede başarısız olma (Baslanti ve McCoach, 2006; Stoeger ve Ziegler, 2005).
 - Bu öğrencilere kendi eğitimlerinde kendi yollarını çizme imkânı tanımama (Stoeger ve Ziegler, 2010).
 - Üstün yeteneklilerde düşük başarının sebepleri arasında gösterilen çevresel faktörler çeşitli araştırmacılar tarafından şu şekilde tanımlanır (Akt. Neihart vd., 2002) :
 - Öğrenme ortamı değişimleri, kötü sınıf deneyimleri (Whitmore, 1986) ya da düzensiz sınıf (Krissman, 1989).
 - Öğrenciler için baskıcı durumlar (Diaz, 1998, Ford, 1992).
 - Yalnızlık (Mandel ve Marcus, 1988,1995)

4. Arkadaş Çevresine Bağlı Faktörler

Üstün yetenekli öğrencilerin birçoğu farklılıkları kabul etmeyen toplumun bir parçası olma çok sorunlar yaşarlar. Değer verilenler ile ulaşmak istediği hedefleri arasında seçim yapmada problemler yaşarlar (Neihart, 2006). Okuldaki arkadaş ilişkileri, bu çocukların okul başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biri olan sosyal uyumlarını etkilemektedir (Ogurlu ve Yaman, 2010). Gençlik yıllarında birçok üstün yetenekli birey arkadaşlık ilişkilerine zekâdan daha fazla önem vermektedirler. Bunun yanında buldukları toplulukta kabul görmek ve arkadaşlarına uyum sağlamak için üstünlüklerini gizleyip düşük başarılı olmaktadır (Hébert, 2001; Hoover-Schultz, 2005; Neihart, 2006; Ogurlu ve Yaman, 2010). Ayrıca, özellikle orta okul yıllarında üstün yetenekli öğrencilerin normal tanılanmamış arkadaşları gibi olma baskısı bu öğrencileri düşük başarılı yapmaktadır (Ritchotte, Matthews ve Flowers, 2014) .

Bu ilişkiler öğrencilerin başarılarını etkilemektedir, ilişkiler ne kadar olumsuz ise düşük başarıya neden olma şansı da o kadar yüksek olmaktadır. Bu, öğrenci ile akran grubunun başarı arasında bir korelasyona yol açmaktadır (Reis ve McCoach, 2000). Aynı zamanda cinsiyette önemli bir faktör olmaktadır, öğrenci cinsiyet özelliklerini korumak içinde üstünlüğünden vazgeçebilmektedir (Kim, 2008). Mesela bu erkeklerde spora, okul dışı aktivitelere daha çok önem verme, hatta araba sahibi olabilmek için okuldan sonra yarı zamanlı işlerde çalışma gibi olmaktadır. Maalesef bu, okul dışında bir işte çalışma öğrencinin akademik performansını düşürmektedir (Hébert, 2001). Diğer taraftan üstün yetenekli kızlar da kendilerinden beklenenlere cevap verebilmek için düşük başarılı olabilmektedirler (Hoover-Schultz, 2005). Sosyal becerilerini ve fiziksel olarak çekiciliklerini kaybetmemek için yeteneklerini gizlemeyi tercih etmektedirler (Reis, 2002).

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Düşük Başarının Çözüm Yolları

Etkili müdahale programları uygun şekilde uygulanırsa düşük başarı tersine çevrilebilir. Eğer herhangi bir yardım veya müdahale programı hazırlanmaz ise öğrenciler düşük başarılı kalmaya mahkûm edilmiş olunacaktır. Ayrıca ihtiyacı olan ailelerin elinde böyle bir program için başka kaynak olmayabilir (Weber ve Stanley, 2012). Müdahale stratejileri hem okul müfredatı hem de öğretim etkinliklerine ve öğrencinin akademik becerilerine odaklanmalıdır (Ford vd., 1998). Çünkü Davidson ve Davidson' a (2004) göre binlerce üstün yetenekli öğrenci günlerini sıkıcı eğitim programları ile nasıl başa çıkacaklarını düşünerek geçirmekte ve sonucunda da beklenmedik düşük başarı göstermektedirler.

Tekkaya, Özkan, ve Sungur' a (2001) göre öğrenemeyen öğrenciye öğrenme özürü, kültürel yoksunluğu olan çocuğa başarısız damgası vurmamak, öğrencinin değil, öğretmenin başarısızlığı olduğunu belirtmişlerdir. Onların üstün yetenekli olduğunu düşünerek her zorluğu tek başına aşabileceği düşünülmemelidir. Buna göre düşük başarının ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesinde öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Schultz, R.A. (2002), öğretmenlerin üstün yeteneklilik algısının öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilediğini, eğer üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili gerçekçi olmayan görüşleri var ise bu çocukların okulda büyük sorunlarla karşılaşabileceğini belirtmiştir.

Reis ve McCoach (2000) üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda bilgili öğretmenlerin ve de özellikle bu çocukların ihtiyaçları karşılayabilecek programlar sunanlarının (Rayneri vd., 2003) bu çocuklarda görülen düşük başarıyı en etkili bir biçimde değiştirebilecek yegane kişiler olduklarını belirtmişlerdir. Bu hızlandırma, öğretimde zenginleştirme, eğitim programı daraltma şeklinde olabilmektedir (Reis ve McCoach, 2002; Birdsall ve Correa, 2007). Genel olarak öğretmenlerin öğrenmeyi hızlandırarak eğlenceli aktivitelerden oluşturulması sınıf içinde düşük başarıyı engelleme fırsatı oluşturmaktadır (Hishinuma, 1996). Üstün yetenekli öğrenciler onlara uygun bir öğrenme ortamında olduklarında, ilgilerini çeken bir çevrede konuları öğrenme fırsatını yakalamakta (Reis ve McCoach, 2000), bu da onların okuldan sıkılmalarını engellemekte (Dyrda, 2009) ve başarıya yönlendirmektedir. Öğrenciler sınıfta daha istekli olmalarını sağlayacak müfredat dışı etkinliklere katılımlarını sağlanmalıdır (Reis ve McCoach, 2000; Hébert ve Olenchak, 2000), bu etkinlikler öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatını sunar (Peterson, 2001a) ve özgüvenleri ve başarıları artırılmış olur (Hébert ve Olenchak, 2000).

Rathvon (1996), okullarda üstünlerde başarı düşüklüğünü ortadan kaldırılması için öğretmenlerle yapılması gereken okul stratejilerini şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Başarı düşüklüğü olan öğrencilerin öğretmenleri ile bağlantı kurulmalı,
- Sınıfta başarı düşüklüğü olan öğrencilere yardım edilmeli,
- Yapıcı öğretmen-öğrenci etkileşimi sağlanmalı,
- Sınıfta etkili dinleme konusunda, başarı düşüklüğü yaşayan öğrencilere yardımcı olunmalı,
- Başarı düşüklüğü olan öğrencilerin okuldaki yaşamlarına yapıcı katılımlar sağlanmalıdır.
- Benzer şekilde Clark'ta (2002) öğretmenlerin yapması gerekenleri şu şekilde listelemiştir:
 - Üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına önem vermeli.
 - Her öğrenciyi uygun bir şekilde değerlendirmeli, ilköğretimden başlayarak öğrencilerin profillerini bilmeli,
 - Öğrencilerin kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat sağlamalı,
 - Düşük başarılı gösteren öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri ortam sağlamalarına fırsat vermeli, (müzik, resim, atletizm gibi)
 - Yardım istediklerinde hazır olmalı,
 - Aileleri ile toplantılar planlamalı,
 - Kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri yollar aramalı,
 - Ailelerin okul aktivitelerine katılımlarını sağlamalı,
 - Mesleki rehberlik yapılmalıdır.

Üstün yetenekli çocuklar aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik, yetenek geliştirme programlarının eksikliği, çok fazla aktiviteye katılma, düzensizlik, kurallara aşırı bağlılık gibi kendilerine özgü konularda rehberlik ihtiyaçlarını bulunmaktadır (Ogurlu ve Yaman, 2013). Rehberlik üstün yeteneklilerde görülen düşük başarıyı engellemede en önemli yöntemlerden birisidir. Düşük başarılı üstün bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada rehberlik ve danışmanlık hizmeti önemlidir (Wood, 2010; Colangelo ve Assouline, 2000). Öğrencinin kendisi, grupla ve ailesi ile yapılan rehberlik sayesinde bu çocukların okulda, evde neler yaşadığını öğrenmek, çocuğun kendisinin fark etmesini sağlamak, öğrencilerin bu problemi yenmelerine yardımcı olacaktır (Silverman, 2000). Bu öğrenciler güçlü ve başarılı oldukları yönleri desteklenerek, zayıf yönleri de düzeltilerek yaşamlarında olumlu değişiklikler yapmaları yönünde desteklenmelidir.

Üstün yetenekli başarı düşüklüğü olan öğrencilerin sosyal ve duygusal sağlığını geliştirmek için farklı türlerde danışmanlık teknikleri uygulamaktadır. Bu uygulamalar rehberlik servisinin öğrenciye uyguladığı terapinin bir parçasını oluşturan öğretmen tarafından uygulanan özel etkili eğitim programından bireysel, grup ya da aile danışmanlığına kadar çeşitli örnekleri vardır (Reis ve Renzulli, 2004). İzole danışmanlık teknikleri yetenekli bireylerin hayatları ile ilgili kitap okumalarını (Hebert ve Olenchak, 2000) yâda üstün yetenekli bireyleri konu eden filmlerin izlenmesini de içermektedir (Milne ve Reis, 2000). Sınıf içinde uygulanan danışmanlık örnekleri de, öğrencide istenilen karakter özelliklerini geliştiren, uygun davranış ve değerlerin oluşumuna katkısı olan, öğrencilerin beklentilerini yüksek tutmasını sağlayan uygun eğitim programlarını içermektedir (Reis ve Renzulli, 2004). Düşük başarıyı engellemek için Butter-Por (1987), Dowdall, Colangelo vd. (1982) iki kategori belirlemişlerdir (Akt. Schultz, 2005). Bunlar, rehberlik ve bilgilendirerek yapılan müdahalelerdir. Rehberlik çocukları başarılı olmaya zorlamak değil, ailelerinde onları et-

kileyen faktörleri değiştirmesine yardımcı olmasını sağlamaktır. Bu rehberlik, öğrencilerin hedef koymalarına ve onları başarılı olmaktan alıkoyan alışkanlıkları ortadan kaldırmalarına yardım eder. Bilgilendirme kategorisi ise küçük gruplardan oluşan sınıfların hazırlanması ile başlar. Burada öğrenci kendini daha özgür hisseder. Ancak ikinci kategori zaman, yer ve kaynak eksikliğinden dolayı çok fazla uygulanamamıştır (Akt. Schultz, 2005). Fine ve Pittis (1980) başarılı müdahale programları için özellikler sıralamışlardır (Akt. Schultz, 2005) . Bunlar:

- Çocuğu destekleyecek bir yapı (bünye) geliştirilmeli,
- Beklenti ve müdahale planlarının taslağı çıkartılmalı,
- Müdahale programının sorumluluğunu taşıyacak kişi belirlenmeli,
- Okul ve aile beraber çalışmalı,
- Aile ve öğretmenler öğrenmeye karşı bir duruş belirlemeli,
- Grup toplantıları aile etkileşimleriyle paralel olmalı,
- Sorumlu kişilerle, sorumluluklarının devamı için görüşmeler yapılmalıdır.

Whitmore (1985) düşük başarı gösteren öğrencilerin ailelerinin okul rehber öğretmeni ile beraber kendi çocukları için ulaşılabilir hedefler koyma ve yönlendirme konusunda çalışmaları gerektiğini vurgulamıştır. Çocuklarını başarılı olabilecekleri cesaretlendirmeye devam etmelidirler. Ailelerin öğretmenleri ile yapacakları düzenli görüşmeler çocuklarının okulda neler yaptıkları konusunda bilgi almaları fırsatını sunacaktır (Peterson, 2001b). Düşük başarılı üstün yetenekli öğrencilerin aileleri bir araya gelip fikir alışverişi yapmaları önemlidir, düşük başarının önüne geçilmesinde en önemli faktörlerden birisi evdeki öğrenme ortamıdır. Ailelerin ve rehberlik servisinin işbirliği içinde çalışması ile düşük başarı öğrencelerde sıklıkla görülen kaygı ve depresyonlarının giderilmesinde öğrenciye yardımcı olacaklardır (Peterson, 2001b). Ailelerin üstün yetenekli çocuklarıyla iletişimleri ile çocukların okuldaki başarıları arasında pozitif bir korelasyon vardır, iletişim güçlendikçe başarıda artmaktadır (Peterson, 2001b). Zablowski ve Malacci (2012), üstün yetenekli çocukların okulda başarısızlığa iten en önemli faktörün ebeveynlerin çocukları ile olan olumsuz iletişimleri olduğunu belirtmiş, bu sorunun aile ve öğrenci ile yapılacak rehberlik ve danışmanlıkla aşılabileceğini bildirmişlerdir.

Ailelerin yapması gerekenleri Clark (2002) şu şekilde sıralar:

- Evde merak uyandırıcı bir atmosfer sağlanmalı,
- Çocukları ile saygılı, yakın bir bağ kurulmalı,
- Okulda ve evde çocukların yaptıkları aktivitelerle ilgilenilmeli,
- Kardeşleri ile karşılaştırma yapılmamalı,
- Belli zaman aralıklarında çocuklarının kendilerini kanıtlamalarına yardım etmeli,
- Öğrencilerin ilgili oldukları alanla ilgili çalışmalarına yardımcı olmalı, onlara fikir üretmelerini desteklemelidir,
- Çocuklarını desteklemelidirler.

Düşük başarılı öğrencilere bir şeyler öğretmek ve onların içlerindeki potansiyeli dışarı çıkarmak zordur. Düşük başarıyı tetikleyen mekanizma kırıldığı an bu öğrenciler çok başarılı olacaklardır. Eğitimciler, aileler, öğretmenler bu duruma müdahale etmede çok büyük önem taşırlar (Rimm, 2003).

Sonuç

Dowdall ve Collangelo (1982) düşük başarılı üstün yetenekli öğrencilerin okulda olmaktan sıkılan zeki öğrencilerden daha fazla bir şey olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Schultz, R.A. 2002). Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrenciler hem toplum için kayıptır hem de kendileri açısından sahip oldukları üstün yeteneklerini gösteremedikleri için çok şey kaybetmektedirler (Davis vd., 2011).

Kendilerine değerli olduklarını hissettirebilecek biri olmadan üstün yetenekli çocuklar potansiyellerini asla gösteremezler. Üstün yetenekliler arasında düşük akademik başarı çok yaygındır. Bunların bazıları öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklandığı gibi bazıları da çevresel faktörlerden (aile-okul) kaynaklanmaktadır (Freeman, 2011). Üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarının tanınması çok önemlidir. Düşük başarı tanısı konduktan sonra bunun neye bağlı olduğu araştırılmalı, düşük başarıyı tersine çevirebilmek için alınacak önlemler ve yapılacaklar konusunda öğretmenler ve aileler yetkin olmalı ve gerekli tedbirleri almalıdır.

Üstün yeteneklilerde görülen düşük başarı sorununun anlaşılması ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır, ama onlarca yıldır bu konu ile ilgili yapılan araştırmalara rağmen bugün bu soruna etkili bir çözüm yolu bulamadığımız ve problem ile boğuşmaya devam ettiğimizi görülmektedir (Figg, Rogers, McCormick ve Low, 2012). Alan yazın taraması sonucunda üstün yeteneklilerde görülen düşük başarıyı önlemek için yapılması gereken müdahalelerin çok az sayıda olduğunu görülmektedir. İleride yapılacak çalışmalar bu alanda düşük başarıyı engellemek için, iyi araştırılmış, tanımlanmış etkili müdahale programlarını içerebilir. Bu müdahaleler danışmanlık çalışmalarını içeren eğitim programının farklılaştırması ve zenginleştirilmesi şeklinde olabilir. Gelecek çalışmalar problemin tanımlanması ve belirlenmesinden çok etkili çözüm yolları bulmaya odaklanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Baker, J. (2011). Stability of racial differences in gifted education: the case for stereotype threat. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 27-31.
- Baslanti, U. ve McCoach, D.B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28 (4), 210-215.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., ve Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Bellamy, L. (2005). A critical analysis of how differentiation can promote the full inclusion of three gifted and talented students in a mixed-ability, Year 9 class studying Macbeth. *English Teaching: Practice ve Critique*, 4(2), 72-83.
- Benbow, C. P., ve Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high potential students. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(2), 249-292.
- Birdsall, P. ve Correa, L. (2007). Gifted underachievers. *Leadership*, 36 (4), 21-23.
- Boazman, J. ve Sayler, M. (2011). Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roeper Review*, 33(2), 76-85.
- Burney, V., ve Beilke, J. (2008). Constraints of poverty on high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), p. 295-321.
- Burney, V.H. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review*, 30(2), 130-139.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K. Heller, F. Monks & H. Pas-

- sow (Eds.), *International handbook of research and development of intellectually giftedness and talent* (ss. 649-668). London: Pergamon
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Clemons, T. L. (2008). Underachieving gifted students: A social cognitive model. *Roeper Review*, 30(1), 69-78.
- Colangelo, N., ve Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed. ss. 595-607). Oxford, England: Pergamon.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., Marron, M.A., Castellano, J.A., Clinkenbeard, P.R., Rogers, K. . . . Smith, D. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180-203.
- Cooper, C.R. (2009). Myth 18: It is fair to teach all children the same way. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 283-285.
- Çağlar, D. (2004). Okulda başarısız olan üstün zekâlı çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A.E. Bilgili (der.), 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş bildiriler kitabı (409-415). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davidson, J., ve Davidson, B. (2004). *Genius denied: How to stop wasting our brightest young minds*. New York: Simon and Schuster.
- Davis, G.A., Rimm, S.B., ve Siegle, D. (2011). *Education of The Gifted And Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Delisle, J.R. (2010). Liberal arts. *Gifted Child Today*, 33, (3), 53-54.
- Dittrich, E. (2014). Underachievement Leading to Downgrading at the Highest Level of Secondary Education in The Netherlands: A Longitudinal Case Study. *Roeper Review*, 36(2), 104-113.
- Dyrda, B. (2009). The process of diagnosing the underachievement syndrome in gifted and creative children. *The New Educational Review*, 18 (2), 129-137.
- Figg, S. Rogers, K., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics* 23(1), 53-71. doi: 10.1177/1932202X11430000
- Ford, D. Y. Alber, S. R. ve Heward, W. L. (1998). Setting “motivation traps” for underachieving gifted students. *Gifted Child Today Magazine*. 21(2).
- Freeman, J. (2011). A wish for the gifted and talented. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 57-58. Erişim Tarihi: 03.03.2014, <http://d-nb.info/1011435659/34#page=62>
- Geake, J.G. ve Gross, M.U.M. (2008). Teachers’ negative affect toward academically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gonzalez, J., & Hayes, A. (1988). Psychosocial aspects of the development of gifted underachievers: Review and implications. *The Exceptional Child*, 35(1), 39-51
- Grantham, T.C. (2011). New directions for gifted black males suffering from bystander effects: A call for upstanders. *Roeper Review*, 33, (4), 263-272.
- Hébert, T. (2001). “If I had a new notebook, I know things would change”: Bright underachieving young men in urban classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 45, 174-194.
- Hébert, T. ve Olenchak, R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44, 196-207.
- Hébert, T. P., ve Schreiber, C. (2010). An examination of selective achievement in gifted

- males. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 570–605
- Hishinuma, E.S. (1996). Motivating the gifted underachiever: Implementing reward menus and behavioral contracts within an integrated approach. *Gifted Child Today Magazine*, 19(4).
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement: Oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today*, 28 (20), 46-49.
- Kim, H.K. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly 145 creative? *Creativity Research Journal*, 20(2), 234-242.
- Laffoon, K. S., Jenkins-Friedman, R., ve Tollefson, N. (1989). Causal attributions of underachieving gifted, achieving gifted, and nongifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(1), 4-21.
- Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36 (2), ss. 220-249 0162353213480864.
- Manning, S., Stanford, B., ve Reeves, S. (2010). Valuing the advanced learner: Differentiating up. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(4), 145-149.
- Matthews, M. S., ve McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167-181.
- McBee, M. (2010). Examining the probability of identification for gifted programs for students in Georgia elementary schools: A multilevel path analysis study. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 283-297.
- McCollister, K. ve Sayler, M.F. (2010). Lift the ceiling: Increase rigor with critical thinking skills. *Gifted Child Today*, 33(1), 41-47.
- Mandel, H. P., & Marcus, S.I. (1988). *The Psychology of Underachievement*. New York, NY: John Wiley & Sons
- Milne, H. J., ve Reis, S. (2000). Using video therapy to address the social and emotional needs of gifted children. *Gifted Child Today*, 23(1), 24-29.
- Montgomery, D. (2007). Differentiating for the needs of more able children: Some issues and solutions. *Gifted Education International*, 23(1), 6-14.
- Neihart, M. (2006). Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28, 196-202.
- Neihart, M. (2007). The socio affective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M. ve Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know*. Washington, DC Prufrock Press, Waco, TX.
- Ogurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 213-223.
- Ogurlu, Ü., ve Yaman, Y. (2013). Guidance needs of gifted and talented children's parents. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2013, 3(2), 81-94
- Pagnani, A. (2005). Gifted underachievement: Root causes and reversal strategies. Erişim Tarihi: 20.Ekim.2009. http://www.fultongifted.org/_doc/Gifted%20Underachievement%20Handbook.pdf

- Peters, W.A.M., Grager, H. L. ve Supplee, P. (2002). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. *International handbook of giftedness and talent: (ss.609-620)* USA: Clearance Center.
- Peterson, J. (2001a). Gifted and at risk: Four longitudinal case studies of post-high-school development. *Roeper Review*, 24(1), 31-39.
- Peterson, J. (2001b). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45, 236-250.
- Peterson, J., ve Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school records. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 399-407.
- Plucker, J. A., ve McIntire, J. (1996). Academic survivability in high-potential, middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 7-14.
- Puckett, S. (1996). Mark: A case study in gifted underachievement. *Gifted Child Today Magazine*, 19(3).
- Rathvon, N. (1996). *The unmotivated child. USA: Simon and Schuster.*
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L., ve Wiley, L. P. (2003). Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning style preferences in the classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(4), 197-203.
- Reis, S. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, ve S.M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?(ss. 125-135)*. Washington, DC: National Association for Gifted Children; and Prufrock Press, Waco, TX.
- Reis, S.M. (2004) *The underachievement of gifted students Wege zur begabungsförderung symposium Wien 72-84.* Erişim Kasım 23,2007, <http://www.adlibros.de/KATA-LOG147.pdf>
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T., Plucker, J., Purcell, J. H., Rogers, J. B., ve Smist, J. M. (1993). Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study. *Research Monograph 93106.* Erişim Tarihi: 20.03.2014, <http://eric.ed.gov/?id=ED379847>.
- Reis, S. ve McCoach, D. (2000). The underachievement in gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-169.
- Reis, S., ve Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Reis, S.M. ve Morales-Taylor, M. (2010). From high potential to gifted performance: Encouraging academically talented urban students. *Gifted Child Today*, 33, (4), 28-38.
- Renzulli, J. S., ve Park, S. (2002). Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors. *National Research Center on the Gifted and Talented.*
- Richert, E. S. (1991). Patterns of underachievement among gifted students. *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues (ss.139-162)*. New York: Teachers College Press.
- Rimm, S. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it.* New York, NY: Crown.
- Rimm, S.B. (2003). Underachievement: A national epidemic.. *Handbook of gifted education: N. Colangelo ve G. A. Davis (ed.), (pp.424-443)*. USA: Pearson Education.

- Rimm, S., ve Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 353-358.
- Rinn, A.N. ve Cobane, C.T. (2009). Elitism misunderstood: In defense of equal opportunity. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 10(1), 53-56.
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The Validity of the Achievement-Oriented Model for Gifted Middle School Students An Exploratory Study. *Gifted Child Quarterly*, (58), 3, 183-198, DOI: 0016986214534890
- Sak, U. (2010). Üstün Zekalılar: Özellikleri, Tanılanmaları Eğitimleri. Baskı, Maya Akademi Yayınevi, Ankara.
- Schultz, B. H. (2005). Gifted underachievement: oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today*. 28(2).
- Schultz, R. A. (2002). Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners. *Roeper Review*, 24(4), 203-212.
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. in L. K. Silverman, *Counseling the Gifted and Talented*. Denver, CO: Love Publishing.
- Semin, R. (1975). Okulda başarısızlık sosyo-kültürel açıdan şanssız çocuklar. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:2035.
- Silverman, L. (2000). *Counseling the gifted and the talented*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Sisk, D. (2009). Myth 13: The regular classroom teacher can “go it alone.” *Gifted Child Quarterly*, 53, (4), 269-271.
- Speirs Neumeister, K.L.; Williams, K.K. ve Cross, T.L. (2009). Gifted high school students’ perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198- 206.
- Stoeger, H. ve Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal* 6(2), 261-271.
- Stoeger, H., ve Ziegler, A. (2010). How fine motor skills influence the assessment of high abilities and underachievement in math. *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (1), 195-219.
- Snyder, K. E., ve Linnenbrink, G.L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228.
- Tekkaya, C., Özkan, Ö. & Sungur, S. (2001). Biology concepts perceived as difficult by Turkish high school students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 145-150.
- Terman, L. M., ve Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up: twenty-five years’ follow-up of a superior group*. Oxford England: Stanford Univ. Press.
- VanTassel-Baska, J. (2009). Myth 12: Gifted programs should stick out like a sore thumb. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 266-268.
- VanTassel-Baska, J. ve Johnsen, S.K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.
- Weber, C. L., & Stanley, L. (2012). Educating parents of gifted children: Designing effective workshops for changing parent perceptions. *Gifted Child Today*, 35(2), 128-136. doi: 10.1177/1076217512437734
- Wellisch, M., ve Brown, J. (2011). Where are the underachievers in the dmtg’s academic

- talent development? *Talent Development and Excellence*, 3(1),115-117.
- Whitmore, J. R. (1985). Underachieving Gifted Students. ERIC Digest. Erişim Tarihi: 18.06.2014, <http://eric.ed.gov/?id=ED262526>.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling in gifted schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- Wood, S., Portman, T.A.A., Cigrand, D. L. ve Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54(30), 168-178.
- Wu, E. (2008). Parental influence on children's talent development: A case study with three Chinese American families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 100-129.
- Zabloski, J., ve Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of gifted rural students. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 6, 175- 190.

ETKİLEŞİMLİ TAHTALAR İÇİN ORTA ÖĞRETİM COĞRAFYA VİDEOLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ahmet AĞIR*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı “Etkileşimli Tahtalar İçin Orta Öğretim Coğrafya Ders İçeriği Hazırlama ve Konu Anlatımı Projesi” kapsamında hazırlanan kazanım tabanlı coğrafya videoları hakkındaki coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma grubunu oluşturan 131 coğrafya öğretmeni kişi elverişli örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak 18 soruluk bir ölçek uygulanmıştır. Veriler incelenerek coğrafya videolarının öğretmen ve öğrencilere katkılarıyla ilgili belirlenen iki tema çerçevesinde tartışılmıştır. Coğrafya videolarının öğretmenlere olan katkılarıyla ilgili öğretmenler videoların pek çok açıdan yararlı olduğu görüşünü belirtmiştir. Öğretmenler aynı zamanda öğrenciler için de yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: e-içerik, FATİH projesi, coğrafya video, eğitsel video, etkileşimli beyaz tahta

EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL GEOGRAPHY VIDEOS FOR INTERACTIVE WHITEBOARDS: VIEWS OF TEACHERS

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the views of teachers on gain-based geography videos prepared under the research titled “Secondary School Geography Videos For Interactive Whiteboards Project”. Study group consists of 131 geography teachers all of whom were selected by convenient sampling method. 18-item scale was applied as a means of data collection. By data analyzing, the two themes as the contribution of geography videos to teachers and students were discussed. By means of the contribution of geography videos to the teachers, teachers expressed their opinions that geography videos are beneficial from many perspectives. Teachers also stated the beneficiary of it for the students as well.

Keywords: e-content, FATIH Project, Geography Video, Instructional Video, Interactive Whiteboard (IWB)

* Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: agir@istanbul.edu.tr

GİRİŞ

Teknolojide son yıllarda meydana gelen büyük değişimler, pek çok alanı olduğu gibi eğitimi de etkilemiştir. Günümüzde eğitimde teknoloji kullanımı her geçen gün artmaktadır. Aksoy (2005) eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili genel olarak akla ilk gelen eğitimde bilgisayarların kullanımınıdır. Oysaki kara tahtadan, haritaya, televizyona kadar pek çok teknoloji eğitimde kullanılabilir. Eğitimde teknoloji kullanımının öğrencilere işbirlikli çalışma olanağı sağlama, aktif öğrenmelerine yardımcı olma, iletişim becerilerini geliştirme, öğrenmelerini zenginleştirme, teknolojik bir geleceğe hazırlama gibi pek çok katkısı mevcuttur (Afshari vd., 2009).

Tüm bu katkılarından dolayı eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili projeler yaygınlaşmaktadır. Bu projelerden biri de Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi yani FATİH projesidir.

Okullarda teknoloji kullanımını sağlamak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda 570.000 derslikte dizüstü bilgisayar, LCD Panel etkileşimli Tahta ve İnternet ağ alt yapısı ve bunun yanı sıra öğretmenlere bu teknolojilerin kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler sağlanmaktadır. Fatih projesi kapsamında Şubat 2012 tarihi itibarı ile 17 il 52 okulda tablet bilgisayar pilot uygulaması gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra projenin 5 yılda tamamlanması planlanmaktadır. Birinci yıl ortaöğretim okulları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ise ilköğretim birinci kademe ve okulöncesi kurumlarının BT donanım ve yazılım altyapısı, e-çerik ihtiyacı, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi, öğretmenler için hizmet içi eğitimler ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT internet kullanımı ihtiyaçlarının tamamlanması hedeflenmektedir (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>). Eğitimde Fatih projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar:

1. Donanım ve Yazılım Alt Yapısının Sağlanması
2. Eğitsel E-çeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi
3. Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı
4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi
5. Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT kullanımının sağlanmasıdır (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>).

Proje sürecinde eğitim programları BT destekli öğretime uygun hale getirilecek ve e-çerikler geliştirilecektir. E-çerik ihtiyacını karşılamak üzere MEB Eğitim Bilişim Ağı (EBA) (<http://www.eba.gov.tr/>) geliştirmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin e-dergi, e-kitap ve video gibi e-çeriklere ulaşmalarını sağlamaktadır. EBA için geliştirilen e-çeriklerden biri de MEB-İSUZEM (İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi) ortak projesi olan etkileşimli tahtalar için orta öğretim coğrafya ders içeriği hazırlama ve konu anlatımı projesidir. Proje temel olarak 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için etkileşimli tahtalarda kullanılmak üzere, etkileşimli eğitsel videoların hazırlanması şeklindedir (Güçükoğlu, Ceylan & Dursun, 2013).

Bu çalışmanın amacı "Etkileşimli Tahtalar İçin Orta Öğretim Coğrafya Ders İçeriği Hazırlama ve Konu Anlatımı Projesi" kapsamında hazırlanan kazanım tabanlı coğrafya videoları hakkındaki coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma etkileşimli tahtalar için orta öğretim coğrafya ders içeriği hazırlama ve konu anlatımı projesi kapsamında hazırlanan kazanım tabanlı coğrafya videoları hakkındaki coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı için betimsel bir çalışmadır. Çalışmada var olan bir durumu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 131 coğrafya öğretmeni kişi elverişli örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Coğrafya öğretmenlerinden 87'si (%56) erkek; 68'i (%44) kadındır.

Tablo 1: Cinsiyet Dağılımı

	f	%
Erkek	87	56
Kadın	68	44
Toplam	155	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 18 soruluk bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup; sorular coğrafya videolarının öğretmen ve öğrencilere katkılarıyla ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ölçekte öğretmenlere ifadeler verilmiş, Evet veya Hayır seçenekleri sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında coğrafya öğretmenlerine ölçek yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcılar gönüllük ilkesi ve çalışmanın amacı konusunda bilgilendirilmiştir. Anketin uygulanması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler incelenerek coğrafya videolarının öğretmen ve öğrencilere katkılarıyla ilgili iki tema belirlenmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Coğrafya Videolarının Öğretmenlere Katkıları

Tablo 2: Coğrafya videolarının öğretmenlere olan katkılarıyla ilgili öğretmen görüşleri

Sorular	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İzlediğim videolardaki öğrenme nesnelerinin ayrı ayrı da kullanılabilir olmasının faydalı olacağını düşünüyorum.	125	95	6	5	131	100
İzlediğim videoların öğretmenlerde etkileşimli tahta kullanımı konusunda bir farkındalık yaratacağını düşünüyorum.	129	98	2	2	131	100
İzlediğim videoların etkileşimli tahtayı derslerimde kullanmama yardımcı olacağını düşünüyorum.	128	98	3	2	131	100
Video içeriğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorular bulunması gerektiğini düşünüyorum	128	98	3	2	131	100
İzlediğim videoyu ve/veya videoda kullanılan materyalleri derslerimde kullanmak isterim.	131	100	0	0	131	100
İzlediğim videonun öğretmen için olumlu yönleri olduğunu düşünüyorum.	130	99	1	1	131	100
İzlediğim videoları sınıfta derslerimde kullanırım.	128	98	3	2	131	100
İzlediğim videoları öğrencilerimin izlemesi için öneririm, yönlendiririm.	129	98	2	2	131	100
E-içerikleri derslerimde kullanırım.	129	98	2	2	131	100

Coğrafya videolarının öğretmenlere olan katkılarıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde videonun öğretmen için olumlu yönleri olduğunu ($f=130$; %99), öğrenme nesnelerinin ayrı ayrı da kullanılabilir olmasının faydalı olacağını ($f=125$; %95), etkileşimli tahta kullanımı konusunda bir farkındalık yaratacağını ($f=125$; %95), etkileşimli tahtayı derslerinde kullanmalarına yardımcı olacağını ($f=129$; %98), videoyu ve/veya videoda kullanılan materyalleri derslerinde kullanmak istediklerini ($f=131$; %100) belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra videoları öğrencilerin izlemesi için yönlendireceklerini ($f=129$; %98) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden video içeriğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorular bulunması gerektiği ($f=128$; %98) konusunda öneri gelmiştir.

Coğrafya Videolarının Öğrencilere Katkıları

Tablo 3: Coğrafya videolarının öğrencilere olan katkılarıyla ilgili öğretmen görüşleri

Sorular	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İzlediğim videoların etkileşimli tahtanın kullanılmasının faydalı olacağını düşünüyorum.	131	100	0	0	131	100
İzlediğim videolarda öğretmen anlatımının olmasının faydalı olacağını düşünüyorum.	74	56	57	44	131	100
İzlediğim videoların sınıf içi / sınıf dışı kullanılabilceğini düşünüyorum (ödev, ev çalışması, sınavlara hazırlık vs.)	126	96	5	4	131	100
İzlediğim videoların lise öğrencilerine uygun olduğunu düşünüyorum.	128	98	3	2	131	100
İzlediğim videoların ders esnasında öğrencilerin ilgisini çekeceğini düşünüyorum.	131	100	0	0	131	100
Coğrafya dersleri bu tür videolar ile desteklenir ise, öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumlarında (ilgi, istek, motivasyon düzeyi vb.) değişiklikler olacağını düşünüyorum.	130	99	1	1	131	100
Öğrencilerin bu tür hazırlanmış videoları düzenli olarak izleyerek derslerine çalışacaklarını düşünüyorum.	108	82	23	18	131	100
İzlediğim videoların öğrenci için internete yüklenerek öğrencinin kullanımına sunulmasının faydalı olacağını düşünüyorum.	122	93	9	7	131	100
İzlediğim videoların mobil/tablet cihazlarda izlenebilir olmasının öğrenciler için faydalı olacağını düşünüyorum.	123	94	8	6	131	100

Coğrafya videolarının öğrencilere olan katkıları incelediğinde, videoların sınıf içi / sınıf dışı kullanılabilceğini (f=126, %96), lise öğrencilerine uygun olduğunu (f=128, %98), videoda etkileşimli tahtanın kullanılmasının faydalı olduğunu düşündükleri (f=131, %100), ders esnasında öğrencilerin ilgisini çekeceğini (f=131, %100), öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumlarında (ilgi, istek, motivasyon düzeyi vb.) değişiklikler oluşturabileceğini (f=130, %99), internete yüklenmesinin (f=122, %93) veya mobil/tablet cihazlarda izlenebilir olmasının öğrencilere faydalı olabileceğini (f=123, %94) ifade ettikleri görülmektedir. Farklı araştırmacılar da eğitsel videoların öğrencilerin motivasyonu artırdığını söylemektedir (Kumar, 1991; Hagen, 2002; Pekdağ, 2009). Ayrıca öğrencinin dikkatini etkinleştirerek, konuya odaklanmayı sağlamaktadır (Duchastel, Fleury ve Provost, 1988). Ayrıca öğretmenlerin çoğu öğrencilerin bu tür hazırlanmış videoları düzenli olarak izleyerek derslerine çalışacaklarını da (f=108, %32) vurgulamaktadır. Buna karşılık, öğretmenlerin videolardaki öğretmen anlatımını çok desteklemediği (f=74, %56) görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı "Etkileşimli Tahtalar İçin Orta Öğretim Coğrafya Ders İçeriği Hazırlama ve Konu Anlatımı Projesi" kapsamında hazırlanan kazanım tabanlı coğrafya videoları hakkındaki 131 coğrafya öğretmenin görüşlerini ortaya koyulmuştur. Verilerek incelenerek coğrafya videolarının öğretmen ve öğrencilere katkılarıyla ilgili belirlenen iki tema çerçevesinde tartışılmıştır. Coğrafya videolarının öğretmenlere olan katkılarıyla ilgili öğretmenler videoların pek çok açıdan yararlı olduğu görüşünü belirtmiştir. Öğretmenler aynı zamanda öğrenciler için de yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Yalnızca videolardaki öğretmen anlatımının diğerlerine nazaran daha az yararlı olduğunu düşünmektedirler. İleriki çalışmalarda daha derinlemesine analizler yapılabilmesi için nitel araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin başarısı, motivasyonu vb. üzerindeki etkilerinin incelenmesi için deneysel araştırmalar yapılabilir. Videoların ve içerisindeki ayrı materyallerinin kullanılabilirlik analizleri gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A. ve Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). *Eğitimde FATİH Projesi*. Erişim: 17 Aralık 2011, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php>
- Güçükoğlu, B., Ceylan D. Y. ve Dursun, Z., (2013). *Etkileşimli Beyaz Tahtalar İçin Arayüz Tasarımı ve İçerik Geliştirme: Millî Eğitim Bakanlığı Coğrafya Dersi Örneği*. Erişim: 28 Ocak 2014, <http://inet-tr.org.tr/inetconf18/bildiri/81.pdf>
- Pekdağ, B. (2009). *Kimya Öğreniminde Alternatif Yollar: Animasyon, Simülasyon, Video ve Multimedya ile Öğrenme*. Erişim: 28 Ocak 2014, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/124770-20110902132056-6.pdf>
- Hagen, B. J. (2002). *Lights, camera, interaction: Presentation programs and the interactive visual experience*. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Nashville, TN.
- Duchastel, P., Fleury, M. ve Provost, G. (1988). Rôles cognitifs de l'image dans l'apprentissage scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 41(386), 667-671.
- Kumar, D. D. (1991). Hypermedia: A tool for STS education? *Bulletin of Science Technology & Society*, 11, 331-332.

THE EFFECTS OF USING AN INTERACTIVE WHITE BOARD IN TEACHING ENGLISH ON THE ACHIEVEMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Meral ŞEN*, Ahmet AĞIR**

ABSTRACT

In this study the effects of using interactive white board on primary school students' achievement in teaching English were examined. The sample of this study is comprised of 146 students doing 4th grade English classes at Şehit Teğmen Ali Yılmaz Primary School. According to the statistical analysis results, working group was divided into two groups as the experimental group and the control group.

The subject of the research was "Home Sweet Home" Unit 6, with the topics of "House rooms, furniture and prepositions", chosen from 4th grade English student's book were taught by using IWB to experimental group for 75 students and using blackboard to control group for 71 students. The success of experimental and control group students were investigated by English Achievement Test, a multiple choice test, which is divided into pre-tests and pro-tests. The results of the tests were evaluated by using SPSS 16.00 package program.

Findings, resulting in a significant difference, show that the use of IWB increases the students' English academic success when compared to the use of blackboard and using IWB in teaching English affects primary school students' achievement positively. As a result, this study will work useful for teachers and students at every field of education.

Key Words: Interactive whiteboard, Teaching English, Academic success, Attitude scale

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISINA ETKİSİ

ÖZ

Bu araştırmada İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkileri incelenmiştir. Şehit Teğmen Ali Yılmaz İlköğretim Okulu'nda ilköğretim 4. sınıf İngilizce derslerine devam eden 146 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. İstatistiksel analizler sonucu çalışma grubu deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır.

MEB ilköğretim 4. Sınıf İngilizce ders kitabından seçilen "Home Sweet Home - Evim Tatlı Evim" 6. ünitesi konuları olan "Evin odaları, ev eşyaları ve yer yön zarfları" Deney grubunda 75 öğrenciye akıllı tahta kullanılarak, Kontrol grubunda 71 öğrenciye kara tahta kullanılarak işlenmiştir. Deney grubu ve Kontrol grubu öğrencilerinin başarıları ön-test ve son-test şeklinde oluşturulan 25 soruluk çoktan seçmeli İngilizce başarı testi aracılığıyla ölçülmüştür. Nicel veriler SPSS 16.00 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

* Meral ŞEN, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, İngilizce Öğretmeni,
e-posta: meral_sevcan@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: agir@istanbul.edu.tr

Elde edilen verilere göre akıllı tahta kullanımının öğrencilerin İngilizce akademik başarıları üzerinde kara tahtaya göre anlamlı düzeyde bir fark oluşturarak İngilizce öğretiminde akıllı tahta kullanmanın öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırmanın, eğitimin her alanında öğretmenler ve öğrenciler için faydalı olacağı söylenilebilir.

Anahtar Kelimeler: Akıllı tahta, İngilizce Öğretimi, Akademik Başarı, Tutum ölççeği

INTRODUCTION

There have been some recent innovations in the academic field in the present age of information technology. Many technological devices help academic branches to operate in a more interactive manner and they visually enrich teaching sessions. The beginning of the technological era changed the education system by making the learning process more memorable for students, while allowing teachers to access more resources.

Academic success is directly proportional to the quality of the teaching materials. The use of technological products as teaching aids may increase the quality and success rate of teaching.

It can be seen that production and integration of technological devices are increasing by the day. The effects of these developments can be observed in various ways in Turkey. Alongside these developments, chronologically schools began to use the cyclops, projector and smart boards (Çiftçi, Taşkaya and Alemdar, 2013).

The new tool, the smart board, entered the academic environment in recent years. Known as the smart board in Turkey, it is also known as the interactive white board, or electronic board and is a white board (Shenton and Pagett, 2007).

Seventeen cities and 52 schools started using the smart board and tablet as an experimental application on February 6, 2012. At this moment, beside vocational high schools, all 3,657 high schools have received 85,000 smart boards and 13,500 tablet pcs which have been distributed to students and teachers (MEB, 2012).

In Turkey's elementary education institutions, foreign languages are compulsory lessons beginning from the 4th grade. (The Ministry of Education, Foreign Language Education and Training Regulations, 2006) Accordingly, in Turkey several training technologies should be supported in teaching English as a foreign language. For the realization of effective foreign language learning in schools, for foreign language classes to start in smaller classes could be evaluated as a positive development (Sağlam, Özüdoğru and Çıray, 2011).

Cravey's (2009) study stated that the usage of smart board by students of the English language English language, was successful and effective in their language acquisition, through the innovative use of smart decks.

Research Aim and Significance

The aim of the present research is to analyze the success of students who are learning English with smart board assistance. The significance of this research is to make the work of elementary students adequate with the help of modern teaching technologies.

Problem Sentence

“Do smart boards have any contribution to student English language learning at the elementary level?” was the core problem sentence, and some hypotheses are determined to measure the effects of smart board usage on the student success.

Hypothesis

- There is no important difference between the experimental group and the test group test scores.
- There is a meaningful grade difference between the pre and the after test scores of the control group.
- There is a significant difference between the experimental and the test group test scores.

Smart Board

In Turkish, and in the world’s literature, the smart board has received numerous names like the interactive board, the electronic board, and the interactive whiteboard. When we take a closer look at history of the smart board, we can see that the smart board manufacturer, the Smart Technologies Corporation’s name inspired the transformation of the name “interactive board” to that of “smart board” (Smart Technologies, 2010).

Functions of the Smart Board.

The history and functions of the smart board are explained fully in Taufik’s (2006) article. Smart board research was first conducted by David Martin and Nancy Knowlton in 1987 at the Smart Technologies Corporation.

Smart Technologies introduced the first smart board in 1991.

- Touch Feature: the mouse requires the touch to the surface of smart board or a screen. Apart from using the mouse, users are used to open and close documents with Windows applications, to be clicked web links, and also objects or pictures can be moved by finger swiping on the board.
- Writing and Deletion Feature: Smart board images and text to help existing users to write, draw and delete. Written text and images can be erased with a magnetic erase. It works like a hand eraser. In addition, the intelligent keyboard may be brought up on the board when needed.
- Save, Open and Print Features: Smart board is to save, open, and print the files. After recording on the smart board, writing notes or drawings of the notes, to re-opening, and to get output from the printer.
- Handwriting to Text Conversion Computer Feature: The benefit of smart board is transformed into computer text from text or notes which are written. In other words, handwriting in the format of text or writing in other formats can be converted to a computer text.
- Recording and Playback Feature: Users can record any application seamlessly onto the board. Recorded files can be replayed on any computer with a Windows Media Player. Users are able to save speeches and even their own voices, and are

able to listen to them again. In addition, video files, which would play on all types of computers, can be created by users.

- **Drag and Download Feature:** Suitable for any course that requires drawing, such as mathematics or engineering. These techniques are achieved by moving the stylus.
- **Storage and Discovering:** Users can store drawings and writing. Drawing and articles can be consulted when it's necessary. This feature can be used to store or to re-open any subject, idea or answer the question during this course.
- **Usage of the colors, shading and highlighting:** The features of color, shading, and highlighting are used for comprehensive, and effective graphics and fractions with this function, similarities and differences between words can be highlighted while learning English.
- **Matching Feature Article:** In vocabulary teaching, different versions of words, questions and answers can be found and match. It can be provided for matching pictures and spaces and also the answers can be dragged into answers' spaces.
- **Motion or Animation Feature** Motion and animation techniques provide depictions and illustration. Both techniques appear in the form of short videos. Images can be moved from one side to the other side. Animation features are used to create for more interesting photos which are needed in any particular section.
- **The smart board as an important tool** can be used to combine all subject areas. Whereas many emerging technological tools are used just specific subject areas, smart boards can be used in all subject areas, and classes (Sessoms, 2009).

Each worksheet can be recorded separately on the board and when it's necessary, moving between worksheets helps the student to recall things and reinforce student achievement. Furthermore, instead of re-drawing on blackboards, images can be instantly brought back from previous week's lessons in a few seconds (Levy, 2002). It gives different opportunities to the tapping on the board involved in various operations (move, delete, add notes, change the shape, etc.) for especially some students who prefer to touch for learning (Bell, 2002). Teachers can ensure that certain points can be more clearly seen and understood by use of the magnifying glass feature (this is especially useful for visually-impaired students), screens can be used to highlight certain areas and engage student attention (Smith, 2008). Smart boards allow users to spot problems, and avoid common conceptual errors during the course, and they offer the opportunity to go back to make corrections. The smart board is a tool that has an important place in education, it allows the rapid transfer of presentations, and it makes for very effective and efficient practice.

Smart Board Related Publications and Research

In an article, "Ways of Getting Attention towards in Education", teachers realized that smart boards had a positive and lasting effect on students. 5th grade teacher in an English class used a smart board to define new words and used images to illustrate them. A different page showed synonyms and antonyms for the words.

Al-Saleem's (2012)'s article published in the European Scientific Magazine "Foreign Language Class", explains how smart boards help class applications through editing the text and pictures, taking notes in a digital media form, web use, printing, or using e-mail to save notes, templates, photos and multimedia tools for later review, and they create

lesson activities digitally.

Sessoms's (2009) article, "Smart Board Research" allows readers to comprehend how smart board makes both small and larger groups interact and share experiences. In the article "A Smart Board Survey of Smart Boards" revealed that large and small groups could work together, and that it was possible for ideas and experiences to be shared. All field content can be used in an integrated manner and thus the smart board can be very useful in the classroom.

In the research activity conducted by Hopkins (2007), social studies students used smart boards to create and show time tables. Furthermore, they created mind maps to study animal adaptations in science and technology lessons.

In Beeland's (2002) research, "Student Participation, Visual Learning and Technology", students stated that they mostly liked applications with a touch interface and that smart board helped them to concentrate during class sessions.

In Cravey's (2009) study of smart boards, it was suggested that schools needed them for three reasons in the classroom:

- Smart boards increase student participation.
- They allow the use of multiple and simultaneous presentations.
- They make teachers use different teaching methods.

In the doctoral study by Kaya and Aydın (2011), "Students Opinions Concerning Smart Board Usage to Teach Geography Topics in Social Studies", students stated that the use of the smart board in social studies classes helped them to comprehend better, increased their attention in the lessons and kept them entertained. In "Smart Board and Teaching Applications", by Adıgüzel, Gürbulak and Sarıçayır (2011), it was predicated that smart boards improved the quality of science, mathematics and language teaching for different age groups, from kindergarten to universities, and they eased the learning process for people who could not enable standard education for various reasons.

In the "Effects on Learning by Using the Smart Board for Equation Solving in Mathematic Course", a process thesis by Tezer and Deniz (2009), the success rate of the smart board usage of the experimental group in mathematics was greater than that of the control group. According to the thesis by Akdemir (2009), "An Examination of Student Successes in Geography Lessons", the usage of smart board in geography classes increases the success rate of students when compared with blackboard usage.

In the research paper, "Effects of Smart Board Usage on Elementary School Student Success at Mathematics" study conducted by Ekici (2008), it was concluded that smart boards are useful in the teaching of mathematics.

In "Usage Of the Smart Board in Middle Schools Geography Lessons", a study by Ateş (2010) it was observed that smart board usage in geography lessons quickened the pace of lessons and allowed teachers to teach faster and be more efficient.

Foreign Language Teaching

Learning Foreign Language was made compulsory after the 4th grade in primary schools in Turkey. It can be seen that the ages of students affect their language learning processes. If the planning process for academic topics does not take account of the age of the student

group, it will not be successful enough.

The reason for using 4th grade related students as examples, is to deduce whether or not that age group is well for language learning.

Usage of the Smart Board in Foreign Language Teaching

According to Al-Saleem (2012), smart board supports the language learning process. There are 3 reasons for that. It:

1. Supports interaction and communication in class.
2. Helps in the presentation of new cultural and linguistic items.
3. Improves speaking abilities.

Due to the English Language Acquisition from Smart Technologies, the smart board helps teachers to eliminate the problems regarding language learning that are present in the students' minds. These interactive products can provide visual learning materials for English learning students. It motivates students by providing visual, audio and interactive lesson material.

METHOD

Research Model

A half experimental pattern was used in the present research. There are four classes of 4th grade in the school by the researcher as a teacher. There was no mixing of classes to create the control and experimental groups. This research process was conducted between November and December of the first term of the 2011-2012 academic year and lasted 5 weeks. "Home Sweet Home" was the application topic from the 4th grade English lessons, Unit 6. This unit was chosen as it contains many material usage options such as pictures, illustrations of "Rooms of the house, the common tools in the house and prepositions of places and direction etc." rather than using abstract terms. It has been suggested that smart board can be used to depict basic objects in the house which cannot be brought into class, and thus creates a more permanent teaching base for students. Fourth grade students have 3 hours of English lesson in a week. The research was conducted by the researcher teaching in both test groups for 3 hours in each week. A conventional teaching method was used on the control group, and was based on bringing various object illustrations of the house to the class according to the researcher's lesson program. In the experiment group, smart board (e-Beam technology) was used to provide an audio dictionary. Students drew their rooms and belongings with a smart board pencil. A PowerPoint presentation consisting of different objects in houses was shown to the students, and these teaching objects were presented while showing different animations, applications etc. via the internet.

Choosing Subjects

The English Success Test was used as a pretest for the 4th grade students of Şehit Teğmen Ali Yılmaz Primary School to create experimental and control groups. Classes 4-A and 4-B were chosen for the experimental group, 4-C and 4-D were chosen for the control group due to the similarities between their English Success Test Pre Test. Anova statistical analyzes were used on 4-A, B, C, D for this purpose.

Universe and Sample

Fourth grade students comprised the universe of the research. In the academic year 2011-2012, the control group was comprised of 4-A and 4-B class students, and the experimental group was comprised of 4-C and 4-D class students. The total number of students was 146; the students were from the Şehit Teğmen Ali Yılmaz Primary School of the Zübeyde Hanım neighborhood in the Sultangazi district of Istanbul.

Data Collecting Instruments

Success Test

Success Test of “Home Sweet Home”:

The purpose of creating a success test was to investigate the relation between the academic success rates of four 4th grade classes taught by same teacher. To deduce this relationship a test of 25 questions test was prepared by consulting the MEB’s 4th Grade English Lesson Book, Unit 6, “Home Sweet Home”, to decide how many questions should be asked on which topic. Appropriate regulations were made after consulting expert supervisors. To measure the reliability of the success test these pilot data were transferred to a computer database and by using the Cronbach α Test on the SPSS statistics program, a trust coefficient of 0.83 was found. The success test was used in accordance with this result. After reviewing the test questions by following qualification parameters such as its hardness and distinctness, it was decided not to remove any of those questions. Each of the 25 questions was worth 4 points, and graded out of 100

FINDINGS

Analyses and Findings According To Hypothesizes

There is no important difference between the experiment and the test group test scores

Table 1: Results of Independent Group T Test to Indicate the Difference of Pre Test Averages between Experiment and Control Group.

Point	Groups	N	X	SS	SH _x	t test		
						T	Sd	P
Pre-test	Experiment	75	28,01	5,610	,648	-1,303	144	,195
	Control	71	29,15	4,930	,585			

It can be seen in Table 1 that there is no important grade difference at success rates between the control and the experiment groups whose Success Test Pre Test is applied to find a significant difference between them ($p > .05$).

There is a significant difference between experiment groups pre-post test scores

Table 2: Results of Group T Test to observe the difference between pre-post tests score of Experiment Group

Groups	\bar{X}	N	SS	SH _x	t test		
					T	Sd	P
Success Test– Pre-test	28,01	75	5,610	,648	-14,972	74	,000
Success Test– Post-test	63,15	75	20,282	2,342			

It can be seen at Table 2 that there is a statistically significant difference between pre-post tests score of Experiment Group ($p < .05$). The hypothesis counted as valid due to this result. There is a significant difference between the control group’s pre-post test scores

Table 3: Results of Group T Test to observe the difference between pre-post tests score of the control group

Groups	\bar{X}	N	SS	SH _x	t test		
					T	Sd	P
Success Test– Pre test	29,15	71	4,930	1,585	-7,717	70	,000
Success Test– Last test	45,41	71	17,252	2,047			

It can be seen at Table 3 that there is a statistically significant difference between pre-post tests score of Control Group at Group T Test to observe the difference between their pre-post tests scores($p < .05$). Hypothesis counted as true due to this result.

There is a significant difference between experiment and test groups test scores.

Table 4: Results of Group T Test to observe the difference between post test score averages of Control and Experiment Group

Point	Groups	N	X	SS	SH _x	t test		
						T	Sd	P
Post test	Experiment	75	63,15	20,311	2,345	5,666	144	,000
	Control	71	45,41	17,237	2,046			

As can be seen from Table 4, the result of Group T Test which are used to show statically significant difference between the post test scores of the control and the experiment groups, are found the meaningful difference between their pre-post ($p < .05$).

DISCUSSION

By drawing on the research findings, the following discussion is reached. There was no difference between the groups, this allowed for a comparison of their pre-test and post-test scores. It can be seen that the smart board increased the success rate of students in their English lessons. It can be postulated that this resulted from their interest in technology. It has also been found that use of the blackboard in teaching also increases the success rate

in English classes. But it can be seen that smart boards increase the success levels more efficiently than blackboards. By these findings, a result in favor of the proposal in the research topic occurred.

The experiment group's pre-test scores came out lower than those of the control group, see Table 1. By comparing the before and after research results, the aim of the research problem was reached.

This situation shows that students' achievements are increased thanks to the smart boards in the English program.

The control group's success test pre-test came higher than their post test scores. This shows that blackboards can also be used efficiently in English teaching.

CONCLUSION

Smart boards which are used outside of Turkey, in both business and academic areas, have been at the disposal of Turkish schools over the past few years. The pros and cons of smart board usage at schools, its contribution to academic life, began to be investigated. For the purposes of this project, smart board advantages, disadvantages and functions at the 4th grade English teaching were researched. Hypotheses were created to review the research data. Unit 6 of the 4th grade lesson book was chosen for the course topic in the lesson in which the experiment group used smart boards and the control group used simple blackboards to learn. Over the course of 5 weeks, the experimental group's success test post-test was higher than that of the control group. It can be concluded that the visual, audio and interactive properties of smart board resulted in better teaching in the experimental group than in the control group. By using these receptors lessons can be operated with more efficiency. It can be seen from the research conducted by Kurt and et al. (2012) that teachers use the smart board frequently during class sessions. Teachers use smart board to share various kinds of lesson materials as well as the ones they made with their students. It can be said that the teaching process using more tools and a greater variety of techniques makes the lesson learning more permanent. Smart boards contribute an efficient way of teaching as visual sense by using different pictures/visual materials, sense of hearing by the use of various sound effects and the conducting group session; and also kinesthetic receptor by using touch (URL 1).

These conclusions have been reached by creating hypothesizes to deduce the effects of the research problem.

According to the research conducted by Taufik (2006), the smart board's colors, shading and highlighting tools can be used effectively in graphic activities and for fraction problems, while for teaching English, these properties can be used for indicating linguistic similarities between Turkish and English. For grammar teaching, smart boards can be used to match different versions of words, questions and answers.

It has been concluded that teachers' favorite tools for teaching are technologies such as the computer and the internet according to Baki and et al. (2009), conducted to find the perspective of teachers on teaching technology.

The research result shows us that the smart board can be used in any sort of academic area without difficulty. In Ayva's (2010) "Student Feedback for the Process of Learning and Teaching in Social Studies" after taking the opinions and criticisms of the students, it could be concluded that the smart board eased their learning process and made their

attitude towards lessons more positive. In an experimental study conducted by Weimer (2001), a class's motivation towards a lesson project was measured and it was observed that their motivation rose after using the smart board.

It has also been observed that the smart board increases student attention when used in scientific lessons such as teaching technologies, science and technology, as well as in social studies (Pektaş, Çelik and Katrancı, 2009: 652).

Taking a closer look at smart board functions, it becomes evident that these boards play a massive part in improving both teaching and learning experience across the academic range, from 1st level teaching to read, to higher level foreign language lessons. In this way, the quality of academic studies may be improved as well. To succeed in the use of smart boards in academia, the academic plan, the personal development of both the students and the academics should be viewed as a complete structure and harmony (Miller & Glover, 2006). As Sessoms (2010) stated, the smart board can provide new experiences for students in different learning experiences that it take a place for chalk.

There are not enough studies of smart board usage in Turkey. Regularizations about smart board usage in different lessons will give different opinions to teachers about new educational technology. It has been suggested that the subject demographic should be increased to make healthier analyzes in research. In the training processes of teachers, the importance and contribution of the smart board, or any sorts of technological devices, should be made clear. To make sure teachers get the proper abilities and knowledge concerning teaching technologies, education faculties should nurture teacher candidates in the usage and integration of technology.

REFERENCES

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. & Sarıçayır, H. (2011). "Akıllı Tahtalar ve Öğretim Uygulamaları", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, vol. 8, no. 15, pp. 457-471
- Akdemir, E. (2009). "Akıllı Tahta Uygulamalarının Öğrencilerin Coğrafya Başarıları Üzerine Etkisinin İncelenmesi", Master's thesis, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Al-Saleem, A. (2012). "Yabancı Dil Sınıfı", Avrupa Bilimsel Dergisi, vol. 3, no. 8, pp. 129-132
- Ateş, M. (2010). "Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Akıllı Tahta Kullanımı", Marmara Coğrafya Dergisi, vol. 22, pp. 409 – 427
- Ayva, Ö. (2010). "Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri", International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.
- Baki, A., Yalçınkaya A., Özpinar H., & Uzun, S. (2009). "İlköğretim Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerine Bakışlarının Karşılaştırılması", Turkish Journal of
- Beeland, W. (2002). "Student Engagement, Visual Learning and Technology: Can Interactive Whiteboards Help?", retrieved from http://chiron.valdosta.edu/are/Artmanscript/vol1no1/beeland_am.pdf, on 23.09.2011
- Bell, M. (2002). "Teacher feature: Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons!" Teachers.net Gazette, vol. 3, no. 1, retrieved from <http://teachers.net/>

- gazette/JAN02/mabell.html on 22.11.2011
- Cogill, J. (2002). "How is the interactive whiteboard being used in the primary school and how does this affect teachers and teaching", retrieved from http://virtuallearning.org.uk/whiteboards/IFS_Interactive_whiteboards_in_the_primary_school.pdf on 16.02.2012, pp. 31-42
- Computer and Mathematics Education, vol. 1, no. 1, pp. 67-85
- Cravey, A. (2009). "Smartboard Narration", EDUC 7101:Diffusion and m Integration of Technology in Education, retrieved from <http://technologyspecialist.wikispaces.com> on 12.09.2011
- Çiftçi S., Taşkaya S. & Alemdar M. (2013). "Sınıf Öğretmenlerinin Fatih Projesi İlişkin Görüşleri", Elementary Education Online, vol. 12, no. 1, pp. 227-240
- Ekici, F. (2008). "Akıllı Tahta Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Etkisi", Master's thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Hopkins, A. (2007). Journal of the Research Center for Educational Technology (RCET), Vol. 3, no.2
- Kaya, H. & Aydın, F. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersindeki Coğrafya Konularının Öğretiminde Akıllı Tahta Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri", Journal of Turks, vol.3, no. 1
- Kurt A., Kuzu A., Dursun Ö., Güllüpınar F. & Gültekin M.(2013). "FATİH Projesinin Pilot Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi: Öğretmen Görüşleri", Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, vol. 1, no.2, pp. 1-23
- Levy P. (2002). "Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: A developmental study", retrieved from <http://www.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards.htm> on 06.12.2012
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği Resmi Gazete (31.05.2006/26184), Tebliğler Dergisi (Haziran 2006/2585Ek) retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html on 15.08.2011
- Miller, D. & Glover, D. (2006). "Enhanced secondary mathematics teaching: gesture and the interactive whiteboard", BERA: Warwick , pp. 2-3
- Morgan, H. (2010). "Teaching With the Interactive Whiteboard: An Engaging Way To Provide Instruction", Focus on Elementary, pp. 2-3
- Pektaş, H. & Katrancı, M. (2009). "5. sınıflarda ses ve ışık ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi", Kastamonu Eğitim Dergisi, vol. 17, no. 2, pp. 649-658
- Sağlam, M., Özüdoğru, F. & Çıray, F. (2011). "Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri", Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, pp. 87-109
- Sessoms, D.(2009). "Interactive Teaching and Learning", retrieved from <http://www.edtech568.com//.htm> on 17.03.2011
- Shenton, A. & Pagett, L. (2007). "From 'bored' to screen: the use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England", Literacy, vol. 41, no.3
- Smart[SmartBoards] (2010). Smart Teknolojileri, retrieved from <http://www.smarttech.com> on 17.03.2011
- Smith, H. J. (2008) "Interactive whiteboards: boon or bandwagon?", A critical review of the literature, Journal of Computer Assisted Learning, vol.21, pp 91-101.
- Taufik, A. (2010). "The Use of Smartboard Technology as An Instructional Tool", Al-

Bayan, vol. 22, pp. 77-68

- Tekelioğlu, S., Sürücü, M., Uğur, B., Sönmez, A., Ok, M. & Eren, F. (2009). "Smart Board (Akıllı Tahta)'un Eğitime Entegrasyonu Sunum Raporu", 9th International Educational Technology Conference
- Tezer, M. & Deniz, K. A. (2009). "Matematik Dersinde İnteraktif Tahta Kullanarak Yapılan Denklem Çözümünün Öğrenme Üzerindeki Etkisi", Master's thesis, Yakın Doğu Üniversitesi
- URL 1. Akıllı Tahta Nedir?. Retrieved September 09, 2013 from <http://iys.inonuedu.tr/webpanel/dosyalar/445/file/akillitahta.pdf>.
- Weimer, M. J. (2001). "The Influence of Technology Such As a SMART Board Interactive Whiteboard on Student Motivationin the Classroom" retrieved from <http://www.smarterkids.org/research/paper7.asp> on 21.08.2013

İKİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİ VE PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Coşkun KÜÇÜKTEPE*, Seval Eminoğlu KÜÇÜKTEPE**
Yasemin BAYKIN***

ÖZ

Özellikle küreselleşmeyle birlikte dil öğrenme ve öğretimi gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle birçok ülke, yabancı dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yeni birtakım politikalar geliştirmektedir. Bu alanda öne çıkan politikalarından biri de yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlanmasıdır. Dil öğretimi ile ilgili olarak ülkemizde de yapılan birtakım düzenlemelerle yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin ilkökul ikinci sınıftan itibaren başlamasına karar verilmiştir. Bu düzeye uygun İngilizce dersi öğretim programı geliştirilerek, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilk defa uygulamaya konulan ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersine ve ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma desenine uygun olarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki ilkokulların ikinci sınıflarında görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 30 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve on sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler NVIVO 8 programıyla betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi programıyla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Programın kazanımları ve içeriğinin uygun veya kısmen uygun olduğunu düşünen öğretmenler, programın önerdiği öğretim yöntem, teknik ve etkinlikleriyle ilgili ölçme araç ve yollarına paralel yöntem, teknik ve etkinlikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi, araç-gereç ve materyal eksikliği, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun şekilde nasıl etkili öğretim yapabileceklerini bilememeleri gibi birtakım sorunlar yaşadıkları da araştırma sonunda saptanmıştır. **Anahtar Kelimeler:** İkinci sınıf İngilizce dersi, 2013 İngilizce dersi öğretim programı, öğretmen görüşleri

AN INVESTIGATION OF TEACHERS' VIEWS ON THE SECOND GRADE ENGLISH COURSE AND CURRICULUM

ABSTRACT

The countries that understand the importance of language learning and teaching better particularly with globalization have followed certain policy making approaches so as to be able to achieve foreign language instruction effectively. One of these

* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, ckucuktepe@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi-Atatürk Eğitim Fakültesi-Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: sevalek@marmara.edu.tr

*** Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, -Atatürk Eğitim Fakültesi-Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: ybaykin@gmail.com

policies is to start foreign language instruction at an early age. By means of certain regulations in our country, teaching English as a foreign language was decided to start at the second grade of the primary school and a new English language curriculum was developed accordingly. Within this context, the purpose of this study was to determine English language teachers' views of the second grade English course and the new English language curriculum that put into practice in 2013-2014 academic year for the first time. Study group of this qualitative study consists of 30 English language teachers who taught the second grade students in different regions of Turkey and participated in the study voluntarily. Developed by the researchers, a ten-question, structured interview form was used as the data collection instrument. The data obtained from the interview form was analyzed through descriptive analysis and content analysis with NVIVO 8 program. Results of the study demonstrated that English language teachers had positive views towards the new English curriculum in general. The teachers who thought that attainments and content of the new curriculum were appropriate or partially appropriate pointed out that they applied the methods, techniques and activities which were similar with the methods, techniques and activities suggested in the curriculum. However, the teachers encountered certain problems such as classroom management, lack of tools and materials, and being unable to know how to teach effectively to the target group.

Keywords: *The second grade English course, 2013 English language curriculum, teacher views*

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminin birçok ülkede yıllardır gündemde olan ve hep güncel kalan bir konu olduğu bilinmektedir. Küreselleşmenin neden olduğu birtakım etkilere tepki verebilme düşüncesiyle 1990'lardan beri birçok ülke, yabancı dil politikası olarak ikinci dil veya yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin erken yaşta başlaması kararını almıştır. Bu düşünce İngilizcenin uluslararası iletişimin ortak dili (linguafranca) olmasının yanı sıra bilim ve teknoloji dili olmasıyla da çok yakından ilişkilidir (Kırkgöz, 2010). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin hedefleri arasında ise, temelde iletişimi öğrenmek olmak üzere kültüre karşı olumlu bir tutum geliştirmek, dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmek ve nihai olarak ana dil ve İngilizceye karşı farkındalık kazandırmak bulunmaktadır (Brewster, Ellis ve Girard, 2002). Görüldüğü gibi erken yaşta yabancı dil öğretimiyle çocukların dil ve kültüre karşı farkındalık ve olumlu tutum geliştirmeye başlaması hedeflenmektedir. Dil gelişiminde 'kritik dönem (criticalperiod)' kavramı, yabancı dil öğretimine erken başlanması nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir (Singleton ve Ryan, 2004). Lenneberg (1967) tarafından ortaya konulan kritik dönem hipotezine göre dil edinimi için kritik dönem ergenlik dönemidir ve ergenlik döneminden sonra herhangi bir dili öğrenmek ilk dili öğrenmeye göre daha yavaş ve zor olacaktır (Krashen, 1975; Lenneberg, 1967, 1969; Scovel, 1969; Akt. Snow ve Hoefnagel-Höhle, 1978). Yabancı dil eğitime erken yaşta başlamayla ilgili kritik dönem hipotezini farklı boyutlarda destekleyen görüşler bulunmaktadır. Bir görüşe göre daha erken başlamak doğrudan daha iyi sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır. Diğer bir görüş, daha erken başlamanın öğrencileri telaffuz, biçimbilim (morphology) ve söz dizimi (syntax) gibi bazı alanlarda daha çok geliştirebileceğine dikkat çekmektedir. Üçüncü görüş ise daha erken başlamanın sonuçlarının uzun vadede görülebileceğini ileri sürmektedir (Johnstone, 2002: 9). Sonuç olarak yabancı dil eğitiminde yaş faktörünün

etkili bir gerekçe bir olabileceğini söylemek mümkündür.

Yabancı dil öğretiminin erken yaşta başlamasının diğer bir gerekçesi olarak çocukların bazı özellikleri de gösterilebilir. Bu özellikler kültürden kültüre değişiyor olsa da bazı ortak noktalar bulmak mümkündür. Öncelikle çocukların okula yeni başlaması, öğretmene öğrencilerin okul hayatına yönelik beklentilerini şekillendirme fırsatı vermektedir. İlkokul çağındaki çocuklar daha çok farklılık barındıran bir grup oluşturmaktadır. Çocuklar öğrenmeye karşı daha ilgili ve isteklidirler. Öğrenme süreci, düşünce ve kavram gelişimiyle çok yakından ilişkilidir. Fiziksel hareketlere, etkinliklere ve uyarıcılara ihtiyaç duyarlar (Brumfit, 1991). Bu özelliklerinden de anlaşılacağı üzere okulun ilk yıllarında çocukların öğrenmeye karşı istekli ve aktif olmalarıyla birlikte birtakım psikolojik engellerden de uzak olmalarının dil öğrenme için güzel bir fırsat olduğunu ifade etmek mümkündür.

Çocuklara yabancı dil öğretiminde önemli olan bir unsur da öğretmendir. Öğretmenlerin bilgi ve beceriler kapsamında birtakım yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Cameron'a (2003) göre bu bilgi ve beceriler dışında çocukların öğretmenlerinin (1) çocuğun nasıl düşündüğünü ve öğrendiğini anlaması, (2) tüm dersi İngilizce yürütecek şekilde konuşma diline hakim olması ve çocukların ilgisini çekebilmesi ve (3) İngilizcenin başlangıç becerilerini öğretebilme konusunda donanımlı olması gerekmektedir.

İngilizce'nin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretilmesi arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. İngilizce'nin baskın dil olmadığı, öğrencilerin aynı dili ve kültürü paylaştığı ve İngilizce'nin sınıf dışında kullanılabilmesi uygun fırsatların az olduğu veya bulunmadığı yerlerde İngilizce yabancı dil olarak öğretilirken, İngilizcenin baskın dil olduğu, öğrencilerin farklı dil ve kültürlere sahip oldukları ve İngilizce'nin sınıf dışında günlük hayatta kullanabileceği zengin olanaklara sahip olan yerlerde ise İngilizce ikinci dil olarak öğretilmektedir (Bell, 2011). İngilizcenin yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretildiği sınıflar öğrenci motivasyonu, etkinlik seçimi, anadilin kullanımı ve sınıf kültürü bakımından farklılıklar göstermektedir (Krieger, 2005). Bu bağlamda "İngilizcenin günlük hayatta iletişim amaçlı kullanılmadığı ve okullarda ders olarak öğretildiği" (Tatar, 2010:51) ülkemizde de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesini söylemek mümkündür.

Türkiye'de İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 01.02.2013 tarih ve 6 sayılı kararı ile 2013-2014 eğitim- öğretim yılından itibaren 2 ve 5. ,2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7. ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanmak üzere kabul edilmiştir (MEB, 2013). Programın gerekçesi olarak çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun olan güncel ve etkili bir program ihtiyacı ve Türk eğitim sistemindeki 8+4 eğitim modelinden 4+4+4 sistemine geçişle birlikte öğretim programlarının buna göre yeniden tasarlanması ihtiyacı gösterilmektedir. Ayrıca bu yeni sistemle birlikte İngilizce öğretiminin 4. sınıf yerine 2. Sınıfta başlaması uygun görülmüştür. Yeni tasarlanan 2. ve 3. sınıf programları İngilizce öğretimi için temel oluşturacağından 4. sınıftan 8. sınıfa kadar uygulanan programı yeniden gözden geçirme ihtiyacı hissedilmiştir. Son olarak var olan program 8-8.5 yaşlarındaki çocuklar için tasarlanmışken şimdi çocuklar 6-6.5 yaşlarında İngilizce ile tanışacaklarından yeni program küçük yaş grubundaki çocukların ihtiyaçlarını da dikkate almalıdır (MEB, 2013). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının tasarlanmasında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment-CEFR) ilke ve açıklayıcıları dikkate alınmıştır.

Programda ikinci sınıf düzeyinde yalnızca dinleme ve konuşma vurgulanmaktadır. Bu düzeyde öğretim materyalleri olarak flashcard vb. görsel-ışitsel materyallerin kullanılması önerilmektedir. Programın her düzeyindeki ölçme ve değerlendirmede ise, proje ve portfolyo değerlendirmesi, kağıt-kalem testleri, öz ve akran değerlendirme ve öğretmen gözlemi ile değerlendirme önerilmektedir (MEB, 2013). Bu haliyle bakıldığında, ilkokul ikinci sınıf İngilizce ders programının dil öğretimi ile ilgili çağdaş yaklaşımları içerdiği söylenebilir. Öğretim programları genelde kağıt üzerinde ideal nitelikleri taşıyor olsa da, programın etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek, gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programı değerlendirmek gerekir(Erden,1993). Genelde programa dayalı kaynakları kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verileceği bilgileri içeren program değerlendirme (Küçüktepe,1998), alan yazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Stufflebeam(2000), program değerlendirmeyi eğitimsel bir değerlendirme olarak görmekte; fikirler ileri sürmek ve karar vermek için gerekli bilgilerin sağlanması, kullanılması ve tanımlanması yöntemi, olarak tanımlamaktadır. Worthen ve Sanders (1987) program değerlendirmeyi genel anlamda değerlendirme kapsamında ele alarak, programın, ürünün, işlemlerin ya da nesnelerin değerini yargılamada kullanmak üzere bilgi elde edilmesi, olarak tanımlanmışlardır. Alan yazında daha pek çok farklı tanımına rastlanılabilen program değerlendirme, programın öğeleri ya da programın tamamının etkililiği hakkında karar verme süreci olarak görülebilir.Program değerlendirme, eğitim programlarının yenileşmesi, geliştirilmesini ve yürütülmesini desteklemek için gerçekleştirilir. Böylece programların sürekliliği sağlanmaya çalışılır(Klenowski, 2010). Program değerlendirmenin temel amacı, eğitim programında belirtilmiş olan hedeflere ya da kazanımlara ne kadar ulaşıldığını saptamaktır. Ancak, eğitim programının uygulamadaki performansını ve değiştirilmesi gereken öğelerinin neler olduğunu, programın etkililiğini, okullardan mezun olanların bir sonraki eğitim kademesinde ve iş hayatında başarılı olup olmadığını, programların ekonomik olup olmadığını ve mesleki akreditasyonu sağlamayı belirlemeyi amaçlar (Oliva, 2009; Wolf, Hill ve Evers, 2006). Herhangi bir programın değerlendirilme süreci ve bu süreçte programın nasıl değerlendirileceği, bir bakıma o programın hangi yaklaşıma dayalı olarak geliştirildiğine, temel yapısının ne olduğuna, başka bir ifadeyle nasıl bireyler yetiştirmeyi hedeflediğine göre tasarlanıp yürütülebilir(Özdemir,2009). Bu nedenle program değerlendirme ile ilgili farklı yaklaşım ve modellerden bahsetmek mümkündür. Cronbach program değerlendirme yaklaşımlarını, Bilimsel/deneysel yaklaşımlar ve Hümanistik yaklaşımlar(Ornstein ve Hunkins, 2004) olmak üzere ikiye ayırmaktadır. McNeil (2006)de, program değerlendirme yaklaşımlarını genel olarak, Konsensüs (Consensus) modeller ve Çoğulcu (Pluralistic) modeller iki başlık altında ele almıştır. Ertürk (1998)ise, program değerlendirme yaklaşımlarını, Program tasarısına bakarak, Ortama bakarak, Başarıya bakarak, Erişiyeye bakarak, Öğrenmeye bakarak ve Ürüne bakarak yapılan değerlendirmeler, olmak üzere altı grupta incelemektedir. Brinkerhoff (1985)program değerlendirmede farklı amaçlara uygun dokuz farklı program değerlendirme yaklaşımı olduğundan bahsetmektedir. Bunlar;1.Benzeşim ve uygunluk, 2. Karar alma, 3. Tepki verme, 4. Hedef temelli, 5. Kurumsal gelişim, 6. Uzman yargısı, 7. Deneysel, 8. Maliyet analizi, 9. Doğal yaklaşımdır. Bu çalışmada, Brinkerhoff(1985)'un ortaya koyduğu yaklaşımlardan “Doğal Yaklaşım” kullanıldığından, diğer yaklaşımların açıklamalarına yer verilmemiştir.

Doğal yaklaşımda, programı savunanlar ve uygulayanların önceden planlanan veri toplama

ma araçları olmaksızın uygulama sürecinde program tasarısı ve programın performansına yönelik deneyimlerinden hareketle programı eleştirmeleri esastır. Bu yaklaşım programın bütün öğelerinin uygulamadaki durumunun uygulayıcıların görüşlerine göre tanımlanması ve program etkililiğine etki eden tüm faktörleri açığa çıkarmak amacıyla kullanılabilir. Yaklaşımına uygun program değerlendirme modelleri, Guba ve Lincoln'ın "Geçerli Değerlendirme Modeli" ile Patton'un "Niteliksel Değerlendirme Modeli"dir (Brinkerhoff, 1985). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlanan ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersine ve yeni İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin programın kazanımlarına, içeriğine, eğitim durumlarına, ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırma, İngilizce öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan ikinci sınıf İngilizce dersi ve programına yönelik görüşleriyle ilgili var olan durumu görüşme yoluyla betimlemeyi amaçladığından nitel bir araştırmadır. 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 araştırma" olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu ise 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki ilkökulların ikinci sınıflarında görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 30 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yeni İngilizce dersi öğretim programı ve program değerlendirmeyle ilgili alanyazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Bölümlerinden iki uzmanın görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen görüşme formunda 10 soru bulunmaktadır. Bu sorular;

1. İngilizce dersinin kazanımları öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişim düzeyine uygun mu?
2. İngilizce dersinin içeriği öğrenci düzeyine uygun belirlenmiş mi?
3. a. İngilizce dersini işlerken programda önerilen etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikler uygun mu?
b. İngilizce dersini işlerken en çok hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?
c. İngilizce dersini işlerken en çok hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz?
4. İngilizce dersi programında belirlenen süreler konuların işlenmesi için yeterli mi?
5. a. İngilizce dersini işlerken programda önerilen araç, gereç ve materyaller dersin yapısına uygun mu?
b. İngilizce derslerinde siz en çok hangi araç-gereç ve materyalleri kullanıyorsunuz?
6. a. İngilizce dersini işlerken programda önerilen ölçme araç, yöntem ve etkinlikleri dersin yapısına uygun mu?
b. İngilizce dersini işlerken siz en çok hangi ölçme araç, yöntem ve etkinliklerini kullanıyorsunuz?

7. a. İngilizce dersinin ünite ve konularıyla, diğer derslerin konuları arasında ilişki kurabiliyor musunuz?
b. İngilizce dersini işlerken hangi derslerle ilişki kurabiliyorsunuz?
8. İngilizce dersini işlerken kazanımları gerçekleştirmek için uygun ortam (araç-gereç, materyal, kaynak kitap, laboratuvar vb.) bulabiliyor musunuz?
9. İngilizce dersinin 2. sınıflarda işlenmesi ve İngilizce dersi programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?
10. İkinci sınıflarda İngilizce dersi işlerken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak NVIVO 8 programı kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi, bir metnin belirli kodlamalarla daha küçük içerik kategorileri ile özetlenmesi olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013). İçerik analizi tek bir metni (tek bir romanı kitabı vb.) analiz etmekten ziyade sayıca fazla metinleri araştırma sorusu açısından ortak bilgileri tespit etmek ve değerlendirmek için kullanılır. Çok sayıda metinden sistematik ve ortak veriler elde etmek için kullanılır (Bilgin, 2006; Gökçe, 2006).

BULGULAR

Bu bölümde çalışma kapsamında görüşme formundan elde edilen verilere yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 1. İngilizce Dersinin Kazanımlarının Öğrencilerin Zihinsel ve Sosyal Gelişim Düzeyine Uygunluk Durumu

Tema	Kodlar	f	%
Kazanımların öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişim düzeyine uygunluk durumu	Evet	20	66,66
	Kısmen	8	26,66
	Hayır	2	6,68
	Toplam	30	100

Tablo1’de, “İngilizce dersinin kazanımları öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişim düzeyine uygun mu?” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (%66,66) kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı (%26,66) kazanımların öğrenci seviyesine kısmen uygun olduğunu düşünürken, az sayıda öğretmen (%6,68) kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan K1 ve K3 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K1: “Sınıfın genelini düşündüğümde kazanımlara ulaşmaları çok zor diyebilim. Sadece sınıfta daha çalışkan ya da daha zeki diye tabirettiğimiz öğrenciler bu kazanımlara ‘kısmen’ ulaşabiliyor. Çocuklar zaten okumayı ve yazmayı yeni öğrendikleri için ve İngilizce yazıldığı gibi okunmadığı için yazma ve okumada müthiş zorluk yaşıyorlar. Konuşma da ise ancak çok fazla tekrar ile istenen kazanıma az da olsa ulaşabiliyor.”

K3: “2. Sınıf İngilizce program öğrencilerin konuşma ve dinlemeleri temelinde oluşturulmuştur. Sadece dinleme ve konuşma alanlarına ait oluşturulmuş kazanımlar her ünite de belli bir temayı konu edinmiştir. Programdaki kazanımların çoğunun ulaşabileceği düzeyde olması öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayarak derse olan tutumlarını olumlu yönde geliştirecektir.”

Tablo 2. İngilizce Dersinin İçeriğinin Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
İçeriğin öğrenci düzeyine uygunluğu	Uygun	15	50,00
	Kısmen Uygun	8	26,66
	Uygun Değil	7	23,33
	Toplam	30	100

Tablo 2’de “İngilizce dersinin içeriği öğrenci düzeyine uygun belirlenmiş midir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin yarısının (% 50) dersin içeriğini öğrenci düzeyine uygun bulduğu ve kısmen uygun olduğunu belirtenlerin oranı (%26,66) ile uygun olmadığını belirtenlerin oranının (%23,33) birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan K1 kodlu öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K1: Ünite 4 (Numbers) ve Ünite 5 (Colours) öğrenci düzeyine uygun. Fakat Ünite 1’de broccoli ya da xylophone kelimeleri hiç uygun değil, kaldığı çocuklar Türkçe anlamını dahi bilmiyorlar. Ünite 3 ve Ünite 6 kelime bilgisi bakımından ortaokul öğrencilerinin bile zorlanarak öğrendiği kelimelerle dolu. Dinleme metinlerinin ve şarkıların da öğrencilerin seviyesine ne derecede uygun olduğu tartışılır.

Tablo 3a’da öğretmenlerin İngilizce dersini işlerken programda önerilen etkinlik, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygunluğuna ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3a. İngilizce Dersini İşlerken Programda Önerilen Etkinlik, Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Programda önerilen etkinlik, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygunluğu	Uygun	22	73,34
	Kısmen Uygun	8	26,66
	Uygun Değil	0	0
	Toplam	30	100

Tablo 3a’da “İngilizce dersini işlerken programda önerilen etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri uygun mu?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine göre, büyük bir çoğunluğunun (%73,34) programda önerilen etkinlik, öğretim yöntem ve tekniklerini uygun buldukları, diğerlerinin ise kısmen uygun (%26,66) buldukları görülmektedir. Programda önerilen etkinlik, öğretim yöntem ve tekniklerini uygun bulmayan öğretmen bulunmamaktadır.

Katılımcılardan K18 kodlu öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K18: Öğretmenin her gün materyal hazırlamak için bu kadar vakti olmayabilir. Yöntem

açısından 3 temel beceriye uygun, *dinleme bölümü bu yaş grubuna ağır geleceği için eksik.*

Tablo 3b. İngilizce Dersini İşlerken En Çok Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
En çok kullanılan öğretim yöntemi ve teknikleri	Eğitsel Oyun	11	26,19
	Drama	10	23,80
	Grup Çalışması	6	14,28
	TPR	5	11,90
	Soru-Cevap	5	11,90
	Bilgisayar Destekli Eğitim	3	7,14
	Gösterip Yaptırma	2	4,76
	Toplam	42	100

Tablo 3b’de “İngilizce dersini işlerken en çok hangi öğretim yöntemi ve tekniklerini kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersinde öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem/teknik eğitsel oyun(%26,19) olduğu görülmektedir. Bu yöntem/teknik sırasıyla drama(%23,80), grup çalışması(%14,28), TPR ve soru-cevap(%11,90) ve bilgisayar destekli eğitim(%7,14) izlemektedir. İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi işlerken öğretmenlerin en az tercih ettiği yöntem/ teknik ise gösterip yaptırma(% 4,76) olarak saptanmıştır.

Katılımcılardan K1 ve K7 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K1: En çok TPR kullanıyorum. Ve bunun en başarılı olduğunu savunuyorum. Çünkü çocuklar hareket etmek ve eğlenmek istiyorlar. Kimi zaman onları durdurmak çok zor. Fakat TPR ile bir kaç yönerge verdiğimde Jump, Dance, Skip a rope gibi severek katılıyorlar.

K7: İngilizce dersinde en çok oyun oynamak hoşlarına gidiyor. Kitapta yer alan “Teddy Lingo” adlı oyunu çok seviyorlar.

Tablo 3c. İngilizce Dersini İşlerken En Çok Kullanılan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
En çok kullanılan etkinlikler	Dinleme	17	24,63
	Şarkı Söyleme	17	24,63
	Konuşma	10	14,49
	El İşleri-Kesme Yapıştırma	8	11,59
	Boyama	7	10,14
	Dans-Ritim Tutma	5	7,24
	Eşleştirme	3	4,34
	Yazma	2	2,89
	Toplam	69	100

Tablo 3c’de, “İngilizce dersini işlerken en çok hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre, ilköküllükincisınıf İngilizce dersi öğrenme öğretme süreçlerinde en çok yapılan etkinliklerin dinleme ve şarkı söyleme (%24,63) olduğu görülmektedir. Bu etkinlikleri sırasıyla konuşma(%14,49), elişleri/kesme-yapıştırma(%11,59), boyama(%10,14), dans etme-ritim tutma(%7,24), eşleştirme(%4,34) ve yazma(%2,89) etkinliğinin izlediği saptanmıştır.

Tablo 4. İngilizce Dersi Programında Belirlenen Sürelerin Konuların İşlenmesi İçin Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Programda belirlenen sürenin uygunluğu	Yeterli	24	80
	Yeterli Değil	6	20
	Toplam	30	100

Tablo 4’de “İngilizce dersi programında belirlenen süreler konuların işlenmesi için yeterli mi?” sorusuna ilişkin öğretmen yanıtları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) belirlenen süreyi konuların işlenmesi için yeterli bulurken, bir kısmının (% 20) ise yeterli bulunmadığı saptanmıştır.

Katılımcılardan K1 ve K3 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K1: Her bir aktiviteyi yapmak zaten mümkün olmuyor. Bunun nedeni de material eksikliği ya da çocukların beklenen materyalleri getirmemeleri ve bu basit aktiviteleri yapamamaları (kesmek, yapıştırmak gibi...)

K3: Programda her ünite için 3 hafta (6 ders saati) gibi bir süre verilmiştir. Öğrenilen kelimelerin ve kalıpların tekrarı için uygun bir süre olarak görünüyor.

Tablo 5a. İngilizce Dersini İşlerken Programda Önerilen Araç-Gereç ve Materyallerin Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Programda önerilen araç-gereç ve materyallerin uygunluğu	Uygun	13	43,33
	Kısmen Uygun	11	36,66
	Uygun Değil	6	20,00
	Toplam	30	100

Tablo 5a’da “İngilizce dersini işlerken programda önerilen araç, gereç ve materyaller dersin yapısına uygun mu?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmının (%43,33) programda önerilen araç, gereç ve materyalleri uygun bulduğu, bir kısmının(%36,66) kısmen uygun bulduğu ve diğerlerinin (%20,00) ise uygun bulunmadığı görülmektedir.

Katılımcılardan K14 kodlu öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K14: Evet uygun. Çünkü çoğunlukla basit düzeyde gösterme, eşleştirme, söyleme ve çizim yapma gibi yöntemler o yaştaki çocukların yapmaktan hoşlandığı ve kendilerini en iyi ifade ettikleri yöntemler.

Tablo 5b. En Çok Kullanılan Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
En çok kullanılan araç-gereç ve materyaller	Flashcard	24	32,0
	CD	11	14,7
	Şarkı	10	13,3
	Bilgisayar	9	12,0
	Projeksiyon	9	12,0
	Poster	8	10,7
	Model ve numuneler	2	2,7
	Kukla	2	2,7
	Toplam	75	100

Tablo 5b’de “İngilizce derslerinde siz en çok hangi araç-gereç ve materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, İngilizce derslerinde en çok kullandıkları araç-gereç ve materyallerin flashcardlar (%32,0) olduğu, bu bulguyu sırasıyla CD (%14,7), şarkı (%13,3), bilgisayar (%12,0), projeksiyon (% 12,0), poster (% 10,7), model ve numuneler (%2,7) ve kukla (%2,7) gibi araçların-gereç ve materyallerin takip ettiği görülmektedir.

Katılımcılardan K16 kodlu öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K16: Program daha çok sesli araçlar kullanmış. Ancak günümüz 2.Sınıf düzeyi öğrencileri özellikle görselle zenginleştirilmiş araçlarla dikkati çekilebilen çocuklar. Kesinlikle video çekilmiş şarkılar kullanılmalı !daha dikkatle hazırlanmış flashcardlar olmalı.

Tablo 6a. İngilizce Dersini İşlerken Programda Önerilen Ölçme Araç, Yöntem ve Etkinliklerinin Dersin Yapısına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Programda önerilen ölçme araç, yöntem ve etkinliklerinin uygunluğu	Uygun	19	63,33
	Kısmen Uygun	7	23,33
	Uygun Değil	4	13,33
	Toplam	30	100

Tablo 6a’da “İngilizce dersini işlerken programda önerilen ölçme araç, yöntem ve etkinlikleri dersin yapısına uygun mu?” sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu (%63,33) uygun, diğerlerinin ise kısmen uygun (%23,33) ve uygun değil (%13,33) şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 6b. En Çok Kullanılan Ölçme Aracı, Yöntem ve Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
En çok kullanılan ölçme araç, yöntem ve etkinlikleri	Soru-Cevap	13	18,3
	Çiz-Boya	10	14,1
	Performans Ödevi	9	12,7
	Eşleştirme	8	11,3
	Kes-Yapıştır	7	9,9
	Gözlem	6	8,5
	Öğrenci Gelişim Dosyası	4	5,6
	Şarkılar	3	4,2
	Quiz	2	2,8
	Çoktan Seçmeli	2	2,8
	Doğru/Yanlış	2	2,8
	Kukla-drama	2	2,8
	Dinleme	2	2,8
	Oyun (Renk tombalası)	1	1,4
	Toplam	71	100

Tablo 6b’de “İngilizce dersini işlerken siz en çok hangi ölçme araç, yöntem ve etkinliklerini kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, soru-cevap yönteminin başta geldiği görülmektedir (%18,3). Bu bulguyu sırasıyla çiz-boya (%14,1), performans ödevi (%12,7), eşleştirme (%11,3), kes-yapıştır (%9,9), gözlem (%8,5), öğrenci gelişim dosyası (%6), şarkılar (%4,2), quiz (%2,8), çoktan seçmeli (%2,8), doğru-yanlış (%2,8), kukla-drama (%2,8), dinleme (%2,8) ve oyun (%1,4) gibi ölçme araç, yöntem ve etkinlikleri takip etmektedir.

Katılımcılardan K19 kodlu öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K19: Uygunama yetersizdir. Ben ölçme aracı olarak sözlü yöntemini kullanıyorum öğrencilere öğrendiklerimizin resimlerini göstererek ve ya taklit yaparak ne olduğunu söylemesini sağlıyorum.

Tablo 7a. İngilizce Dersinin Ünite ve Konularıyla Diğer Derslerin Konuları Arasında İlişki Kurabilme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Diğer derslerle ilişkilendirme durumu	Evet	19	63,33
	Hayır	8	26,66
	Sınırlı	3	9
	Toplam	30	100

Tablo 7a’da “İngilizce dersinin ünite ve konularıyla, diğer derslerin konuları arasında ilişki kurabiliyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,33) ilişki kurulabildiğine ilişkin görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmının (%26,66) ilişki kurulamadığını belirtirken küçük bir kısmının (%9) sınırlı bir şekilde ilişki kurulabildiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 7b. İngilizce Dersini İşlerken İlişki Kurulabilen Derslere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Diğer derslerle ilişkilendirme durumu	Türkçe	22	31,43
	Matematik	20	28,57
	Hayat Bilgisi	15	21,43
	Resim	6	8,57
	Beden Eğitimi	5	7,14
	Müzik	2	2,86
	Toplam	70	100

Tablo 7b’de “İngilizce dersini işlerken en çok hangi derslerle ilişki kurabiliyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en çok Türkçe dersiyle ilişki kurulabildiği görülmektedir (%31,43). Bu bulguyu sırasıyla Matematik (%28,57), Hayat Bilgisi (%21,43), Resim (%8,57), Beden Eğitimi (%7,14) ve Müzik (%2,86) dersleri takip etmektedir.

Katılımcılardan K12 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K12: 2. Sınıflar da kurulmuyor. Şu ana kadar matematik dersiyle bağlantı kuruldu.

Tablo 8. İngilizce Dersini İşlerken Kazanımları Gerçekleştirmek için Uygun Ortam Bulabilmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Dersleri işlerken uygun ortam bulma durumu	Evet	14	46,66
	Hayır	9	30
	Nadiren	7	23,33
	Toplam	30	100

Tablo 8’de “İngilizce dersini işlerken kazanımları gerçekleştirmek için uygun ortam (araç-gereç, materyal, kaynak kitap, laboratuvar vb.) bulabiliyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun (%46,66) uygun ortam bulduklarını belirttikleri, diğerlerinin ise uygun ortam bulamadıklarını (%30) ve nadiren bulabildiklerini (%23,33) ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcılardan K17 ve K19 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K17: Çalıştığım okulda bir dil laboratuvarı bulunmamakta. Fakat sınıflarda projeksiyon olmasından dolayı dersi görsel materyaller ile destekleyebiliyorum. Kaynak konusunda

internetten yararlanıyorum.

K19: Evet buluyorum ama kendi imkanlarım doğrultusunda.

Tablo 9. İngilizce Dersinin İkinci Sınıflarda İşlenmesi ve İngilizce Dersi Programı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Hizmet içi eğitim alma durumu	Hayır	30	100
	Evet	0	0
	Toplam	30	100

Tablo 9’da “İngilizce dersinin ikinci sınıflarda işlenmesi ve İngilizce dersi programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının İngilizce dersinin ikinci sınıflarda işlenmesi ve İngilizce dersi programı ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

Katılımcılardan K1 ve K11 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K1: *Hayır malesef böyle bir eğitim almadım. Ama almalydım. Çünkü bizler branş öğretmenleriyiz. Daha küçük çocuklarla ders işlemekte zorlanabiliyoruz. Hem bizi hem de öğrencileri bu duruma alıştırmaları gerekliydi.*

K11: *Hiç bir eğitim almadık. Bunun zorluğunu çok çektim ve eleştirdim. Eğitim almalydık.*

Tablo 10. İkinci Sınıflarda İngilizce Dersini İşlerken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Dersleri işlerken karşılaşılan sorunlar	Çabuk sıkılma	15	20,55
	Sürekli oyun oynamayı ve sınıfta dolaşmayı isteme	11	15,07
	Araç-gereç ve materyal eksikliği	8	10,96
	Yazı yazmada zorlanma	8	10,96
	Kelime telaffuzunda zorlanma	7	9,59
	Sınıf yönetimi	7	9,59
	Bu yaş grubuna nasıl İngilizce öğreteceğini bilememe	6	8,22
	Konuların çocukların düzeyinin üstünde olması	5	6,85
	Ders saatinin azlığı	3	4,11
	Çocukların ana dil becerilerinin yetersizliği	3	4,11
Toplam	73	100	

Tablo 10’da “İkinci sınıflarda İngilizce dersi işlerken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları

sorunların öğrencilerin çabuk sıkılmaları (%20,55) ve öğrencilerin sürekli oyun oynamayı ve sınıfta dolaşmayı istemeleri (%15,07) olduğu görülmektedir. Bu sorunları sırasıyla araç-gereç ve materyal eksikliği (%10,96), öğrencilerin yazı yazmada zorlanmaları (%10,96), öğrencilerin kelime telaffuzunda zorlanmaları (%9,59), sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar (%9,59), öğretmenlerin bu yaş grubuna nasıl İngilizce öğreteceğini bilememesi (%8,22), konuların çocukların düzeyinin üzerinde olması (%6,85), ders saatinin azlığı (%4,11) ve çocukların ana dil becerilerinin yetersizliği (4,11) gibi sorunlar takip etmektedir.

Katılımcılardan K7 ve K8kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

7: En çok konsantrasyon sorunu yaşıyor. Sürekli oyun oynamak istiyorlar ve heyecanlarını control edemiyorlar. Yazmakta zorlanıyorlar.

K8: Sınıflar kalabalık. Bireysel olarak her öğrenci ile ilgilenemiyoruz. Gönderilen kitap çok yetersiz, öğrencilerin ilgisini çekmiyor. İnternet olmuyor, yavaşlıyor ve video izleterek ilgiyi çekemiyoruz. Sadece ders içinde kalıyor İngilizce.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ve programına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak ikinci sınıf İngilizce dersi programıyla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. İkinci sınıf İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu İngilizce öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşünmektedir. İkinci sınıfın kazanımları renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, hayvanlar, meyveler, vücudun bölümleri ve evdeki oda ve eşyalarla ilgili temel kelimeleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmek ve selamlaşma, kendini tanıma, eşyalar hakkında konuşma gibi temel günlük dil işlevleriyle ilgili sözcükleri kullanma yoluyla yabancı dili severek öğrenmektir (MEB, 2013). Linse'e (2005) göre öğretmenler, çocukların gelişimsel olarak yapabilecekleri ve yapamayacakları şeylerin farkında olarak çocuklar için en uygun öğrenme yaşantılarını sağlamalıdır. İngilizce öğretmenlerinin yarısı ikinci sınıf İngilizce ders içeriğinin öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünmektedir. İkinci sınıf programında ünite/tema, iletişimsel işlev ve beceriler, kelimeler ve dilin kullanımı, materyal ve etkinlik türleri ve değerlendirme boyutları bulunmaktadır. Programda öğrencilere etkinlikler yoluyla İngilizceyi sevdiren güdülenme düzeylerini artırmak ve iletişime ağırlık vermek için sözcük ve yapı çeşitleri en az seviyede tutulmuştur. Derslerde özellikle Türkçe ve İngilizcede ortak olan kelimelerden (cinema, sinema gibi) yararlanmak önerilmektedir. Ayrıca içeriğin öğrencilerin yakın çevrelerini oluşturan sınıf, oyunlar, lunapark, piknik, ev, okul bahçesi gibi bağlamlarıyla uyumlu bir şekilde verilmesi ön görülmektedir (MEB, 2013). Bu noktadan hareketle İngilizce öğretmenlerin bir kısmının dersin içeriğinin öğrenci düzeyine uygun olduğunun farkında oldukları sonucu çıkarılabilir. Programda önerilen etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu olumlu düşüncelere sahiptir. İkinci sınıf İngilizce öğretim programında dili hem öğrenen hem de kullanan öğrencilerin görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlarla zenginleştirilen oyun temelli etkinlikler önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir öğrenme ve öğretme yöntemi, resimli sözlükler, şarkılar, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinlikler dikkate alınmıştır (MEB, 2013). Bu yöntem ve tekniklerin programın 'yabancı dil öğrenme sevgisi kazandırma' hedefine yönelik olarak daha çok küçük yaş grubu için uygun olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin de benzer görüşe sahip

oldukları anlaşılmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikler en çok kullanılan en az kullanılan doğru eğitsel oyun, drama, grup çalışması, Tüm Fiziksel Tepki (TPR), soru-cevap, bilgisayar destekli eğitim ve gösterip yaptırma şeklinde sıralanmaktadır. İkinci sınıf İngilizce programında ise Tüm Fiziksel Tepki, el işleri ve drama önerilmektedir (MEB, 2013). Buradan öğretmenlerin programın öngördüğü yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları etkinlikler en çok kullanılan en az kullanılan doğru dinleme ve şarkı söyleme, konuşma, el işleri ve kesme yapıştırma, boyama, dans etme-ritim tutma, eşleştirme ve yazma şeklinde sıralanmaktadır. İkinci sınıf İngilizce programında ise el işleri, tekerlemeler ve şarkılar, Türkçede ve İngilizcede benzer olan kelimeler (otel-hotel gibi), drama, çizme ve boyama, flashcardlar, oyunlar, dinleme, eşleştirme, yeniden sıralama, hikaye anlatma, tüm fiziksel tepki etkinlikleri, gerçek yaşam durumlarıyla ilgili görevler, soru cevap ve iletişim kurmaya yardımcı olacak etkinlikler önerilmektedir (MEB, 2013). Bu bulgulardan hareketle İngilizce öğretmenlerin kullandıkları etkinlikler ile programın önerdiği etkinlikler arasında paralellik bulunduğu söylenebilir. Çakır (2004) da çocuklar için en etkili etkinliklerin oyunlar, şarkılar ve el becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler olduğunu ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayacak bu etkinlikler sayesinde çocukların daha iyi öğrenebileceklerini ifade etmektedir.

Yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlamasıyla ilgili olarak yapılan araştırmalardan biri erken yaşta başlamanın çocuklarda konuşma becerilerine yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve konuşma becerilerinde daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Dominguez ve Pessoa, 2005). Yeni İngilizce dersi öğretim programında da etkinliklerinin asıl amacının dinleme ve konuşmayı geliştirmek ve on sözcüğü geçmeyen okuma yazma etkinliklerinin ders dışında (ev ödevi, proje, portfolyo gibi) kullanılabilmesi belirtilmektedir (MEB, 2013). Ancak bu çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının yazma etkinlikleri yaptırması dikkat çeken bir sonuçtur. Buradan bazı öğretmenlerin yazma etkinliklerini ders içinde kullanmaları programa yeteri kadar hakim olmadıkları çıkarılabilir. Cameron'a (2003) göre ikinci dilde okuma-yazma eğitimi konusunda çocuğun ana dilinde okuryazar olma durumuna karşı duyarlı olunmalıdır. Çocuklar konuşma aracılığıyla İngilizceyle tanışır, alıştırmaya yapar ve okuma yazma becerilerini de konuşma aracılığıyla kazanabilir; örneğin hikayeler yazma becerisine bir giriş olarak kullanılabilir. Yeni İngilizce programında da bu yaklaşım benimsenmiş ve ilk yıllarda konuşma ve dinleme vurgulanmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin çoğu ikinci sınıf İngilizce programında belirlenen sürelerin kolların işlenmesi için yeterli bulmaktadır. Programda süreye açık bir vurgu yapılmamasına rağmen öğrencilerin güdülenme düzeylerini artırmak ve iletişime daha çok ağırlık verilmesi için çok fazla sözcük ve yapı çeşidine yer verilmemesi (MEB, 2013) gibi nedenlerle çoğu öğretmen zamanın yeterli olduğu görüşüne sahip olabilir.

İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun programın önerdiği ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve etkinliklerini uygun veya kısmen uygun bulmaktayken az sayıdaki öğretmenin uygun bulmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları en çok kullanılan en az kullanılan doğru soru-cevap, çiz boya, performans ödevi, eşleştirme, kes-yapıştır, gözlem, öğrenci gelişim dosyası, şarkılar, quiz, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kukla-drama, dinleme ve oyun şeklinde sıralanmaktadır. İkinci sınıf

İngilizce programı ise proje ve portfolyo değerlendirmesi, kalem kağıt sınavları, öz ve akran değerlendirme ve öğretmen gözlem ve değerlendirmesinin kullanılması önerilmektedir (MEB, 2013). Öğretmenlerin kullandıkları bu kadar çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları, yöntem ve teknikler, programın önerdiği ölçme ve değerlendirme türleriyle büyük ölçüde uyum sağlamaktadır.

İngilizce dersinin ünite ve konularının diğer derslerle ilişkilendirilmesi konusunda öğretmenlerin çoğunluğunun ilişkilendirme yapılabildiklerini ifade ettikleri ve Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Resim, Beden Eğitimi ve Müzik dersleriyle ilişki kurdukları görülmektedir. İkinci sınıf İngilizce programında diğer disiplinlerle doğrudan ilişkilendirme yapılmamasına rağmen öğretmenlerin programın temalarından hareketle (okul, sayılar, renkler gibi) Hayat Bilgisi, Matematik, Resim gibi derslerin tema ve üniteleriyle ilişkiler kurdukları düşünülebilir.

İngilizce öğretmenlerinin yarısına yakını programdaki kazanımları gerçekleştirmek için uygun ortamı bulduklarını düşünürken yarıdan fazlası ise bu ortamı nadiren bulduklarını veya hiç bulamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak bazı okulların kaynak kitap, etkinlikler için uygun malzemeler, bilgisayar, projeksiyon cihazı gibi araç-gereç ve materyaller açısından sıkıntılar yaşadığı sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin hiçbiri yeni İngilizce programını tanıtan bir hizmet içi eğitim almamışlardır. Bu çalışmada ortaya çıkan bazı bulgular hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacı göstermektedir. Öğretmenlerin ikinci sınıflarda ders işlerken karşılaştıkları sorunlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin bir kısmının ikinci sınıfta okuyan öğrencilere (o yaş grubuna) nasıl İngilizce öğreteceğini bilemediğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgu İşpınar'ın (2005) çocuklara İngilizce öğretiminde öğretmenlerin farkındalığı hakkında yaptığı çalışmasındaki öğretmenlerin çoğunluğunun bilgi ve farkındalıklarını çocuklara etkili bir şekilde yansıtamadıkları bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar yaşamaları, yazı yazma ve telaffuzda yaşanan zorluklarla karşılaşmaları gibi birtakım sorunlar yaşadıkları da görülmektedir. Ancak programda yazma becerisi vurgulanmamaktadır. Bu durum yeni programa yönelik bir hizmet içi eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu eğitimle birlikte öğretmenler hitap ettikleri yaş grubunun ihtiyaçlarının daha çok farkında olarak yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolları bulabilir, programı ise daha iyi anlayarak öğretimietkili bir şekilde düzenleyebilir. Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin yeni İngilizce dersi öğretim programına yönelik olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen bazı önemli sorunlar yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bu sorunlarla başa çıkabilmek ve öğretimin niteliğini artırabilmek için çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- İngilizce öğretmenlerine yönelik yeni İngilizce öğretim programının tanıtım amaçlı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Okullardaki teknik altyapı geliştirilerek çocukları İngilizce öğrenmeye teşvik edecek araç-gereç, materyal, vs. sağlanabilir ve öğrenme-öğretme ortamı zenginleştirilebilir.
- Yeni İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili aynı düzeyde veya farklı düzeylerde daha kapsamlı çalışmalar ve değerlendirmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Bell, K. (2011). How ESL and EFL classrooms differ. Erişim: 23 Eylül 2014, Oxford University Press English Language Teaching Global Blog. <http://oupeltglobalblog.com/2011/07/12/how-esl-and-efl-classrooms-differ/>.
- Bilgin, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi, Teknikler ve Örnek Çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The primary English teachers guide* (new ed.). England: Pearson Education Limited & Penguin Books Ltd.
- Brinkerhoff, R.O. (1985). *Program Evaluation*. Massachusetts: Kluwer Nijhoff Publishing Kluwer Baston Inc.
- Brumfit, C. (1991). Introduction: Teaching English to children. In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.) *Teaching English to children: From practice to principle* (pp. iv-viii). London: Harper Collins Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırmaya yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112.
- Çakır, İ. (2004). Designing activities for young learners in EFL classrooms. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 101-112.
- Domínguez, R. & Pessoa, S. (2005). Early versus late start in foreign language education: Documenting achievements. *Foreign Language Annals*, 38(4), 473-483.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Gökçe, O. (2006). İçerik Analizi - Kuramsal ve Pratik Bilgiler. Siyasal Kitabevi.
- İşpınar, D. (2005). "A Study On Teachers' Awareness Of Teaching English To Young Learners". Unpublished master thesis. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Johnstone, R. (2002). Addressing 'the age factor': Some implications for language policy. Council of Europe, Strasbourg.
- Kırkgöz, Y. (2010). Teaching English at primary education: From policy planning to practice. In B. Haznedar & H. H. Uysal (Eds.), *Hand book for teaching foreign languages to young learners in primary schools* (s. 23-41). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Klenowski, V. (2010). Curriculum evaluation: Approaches and methodologies. International Encyclopedia of Education. Elsevier Ltd.
- Krieger, D. (2005). Teaching ESL versus EFL: Principles and practices. *English Teaching Forum*, 43 (2), 8-16.
- Küçüktepe, C. (1998). "Ergenlik Tarafından Geliştirilen Hayat Bilgisi Programının Program Geliştirme İlkelerine Uygunluk Derecesi". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Linse, C.T. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- McNeil, J.D. (2006). *Contemporary curriculum*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.

- Ornstein, A. C., & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allynand Bacon.
- Özdemir, S.,M(2009).Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarının Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2),126-149.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). (2nd ed.). England: Multilingual Matters Ltd.
- Snow, C. E & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-1128.
- Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model forevaluation. D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, & T. Kellaghan (Ed.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tatar, S. (2010). İngilizce’nin yabancı dil olarak öğretiminde anadili ingilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 49-57.
- Wolf, P., Hill, A., & Evers, F. (2006). *Hand book for curriculum assessment*. Guelph, Ontario: University of Guelph Publications. <http://www.tss.uoguelph.ca/resources/pdfs/HbonCurriculumAssmt.pdf> 15.8.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational Evaluation*. New York: Longman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 9. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMINDA TİYATRO VE DRAMA DERS MÜFREDATININ MODEL ANALİZİ*

Bülent SEZGİN**

ÖZ

Türkiye’de eğitimde drama ve tiyatro alanındaki en temel eksikliklerden birisi sistematik program oluşturma konusunda yaşanan aksaklıklardır. Oyun, drama ve tiyatroyu bir bütün olarak düşünmek ve birbiriyle bağlantısını koparmadan bir müfredat modeli oluşturmak için öncelikle araştırma yapılması gerekmektedir. Bu makalenin amacı dünyada en geçerli eğitim modellerinden birisi olarak kabul edilen IBO (Uluslararası Bakalorya) programı kapsamındaki drama ve tiyatro derslerinin içeriğine dair bir analiz yapmaktır. IBO müfredatında eğitim gören bir öğrenci anaokulundan liseye kadar farklı düzeylerde drama ve tiyatroyla tanışır. İlk yıllar programı kapsamında çapraz müfredat uygulamalarında drama çok önemli iken, lisede iki yıl boyunca bağımsız bir tiyatro dersi olarak yer alır. Lisedeki iki yıllık tiyatro ders programı uygulama, teori ve kültürlerarasılık bağlamında oldukça kapsamlı bir içeriktedir. Makalede temel olarak eğitim alanındaki tarihsel gelişmeler ışığında, IBO sistemi ve IBO sisteminde eğitimde drama ve sanat olarak tiyatronun yapılanması analiz edilecektir.

Anahtar Sözcükler: IB programı, eğitimde drama, tiyatro

MODEL ANALYSIS OF INTERNATIONAL BACCALAUREATE PROGRAMME’S DRAMA AND THEATRE COURSE CURRICULUM

ABSTRACT

In the field of drama and theatre in education in Turkey, one of the basic defects is the lack of creating systematic curriculum programme. To construct a deep relationship between play, drama, and theatre, and to produce a curriculum model without breaking the interconnectivity we need to examine the drama and theatre literature and conduct a lot of research. The aim of this paper is to analyze the content of theatre and drama courses in the International Baccalaureate Programme’s (IBO) curriculum, which is accepted as one of the most recognized education models.. In IBO programme, one student has drama and theatre course from early childhood education to high school, but every year the content of the course differs. Especially in primary levels of IBO, drama has an important role for cross-curriculum application. However, in high school theatre becomes a distinct course. A two-year theatre course program in high school has a comprehensive content in the concept in the context of practice, theory, and interculturalism. In this paper, IBO system, drama in education, and the structuring of theatre as an art were analysed in the light of the historical development in the history of education.

Keywords: International Baccalaureate programme, drama in education, theatre

* Bu yazı 18-19-20 Nisan 2011 tarihinde Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi Doç.Dr. Nihal Kuyumcu tarafından düzenlenen ve İstanbul Üniversitesi’nde yapılan Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Sempozyumunda sözlü olarak sunulan ilk versiyonundan hareketle geliştirilmiştir.

** Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yarı-Zamanlı Öğretim Görevlisi, Dr.Bülent Sezgin,
bulentsezgin1976@gmail.com

GİRİŞ

20. yüzyıl boyunca, eğitim felsefesi anlamında iki ana eğilimin olduğu söylenebilir. ‘Boş kap’ metaforu ile betimlenen geleneksel eğitim anlayışı ile ‘çiçek açan tohum’ metaforu ile betimlenen ‘hümanist’ eğitim anlayışı birbiriyle dinamik bir şekilde etkileşim içinde olmuştur.

Geleneksel eğitimin amacı kişiye bilgi ve değer aktarımı sağlamaktır. Sözlük tanımlarına bile yerleşen bu anlayışa göre, bilgi genele aittir ve gerçekler değişmezdir. Eğitimin amacı kültürün bir kuşaktan diğerine aktarımını devam ettirmektir. Geleneksel eğitim aynı zamanda ulus-devlet kapitalizmin çıkarları doğrultusunda birey yetiştirilmesi amacıyla yapılandırılmış, çoğunlukla devletin güçlü ideolojik aygıtlarından birisi olan formel okul sistemini içinde konumlanmıştır. Boş bir sürahi olarak düşünülen bireylerin amacı eğitim yoluyla ‘doldurulmak’ ve ‘beceri kazanmaktır’. Geleneksel eğitim davranış denetimi ve beceri kazandırma anlayışı üzerine kuruludur. Beceri kazanmak isteyen pasif konumdaki öğrencinin, eğitimin aktif öznesi olan öğretmenden gerekli donanımları alması gerekir. Öğretmenin verdiği donanımları ölçme aracı ise sınavlar ve testlerdir.

Hümanist eğitim anlayışı ise, geleneksel eğitimin argümanlarına karşı bir anlayışla hareket eder. Noam Chomsky’nin terimleriyle konuşursak bir birey istenildiği gibi şekillendirilebilecek, üzerine istenildiği gibi yazılabilecek boş bir zihinsel levhadan (*tabula rasa*) ibaret değildir. Birey kendine özgü doğası olan bir varlıktır ve eğitmen eğitim sürecinde öğrenciye tıpkı bir bahçıvanın genç bir ağaca baktığı gibi olarak yaklaşmalıdır.

Froebel’in metaforuyla eğitmen boş bir kaba su dolduran kişi değil, tam aksine bir çiçeğin kendi bildiği yoldan büyümesine yardımcı olan ve tevazu içinde davranan kişidir. Hümanist eğitim anlayışı romantizm, liberalizm ve anarşizm düşüncelerinin etkisindedir. Wilhelm von Humboldt, John Dewey, Bertrand Russell, Noam Chomsky gibi düşünürler bu anlayışı destekleyici yayınlar yapmışlardır. Bireysel gelişime önem verilmeli, farklı öğrenme stillerine saygı duyulmalıdır. 20.yüzyılda geleneksel eğitimin alternatifi olarak, öğretmen merkezli bir eğitimden ziyade, çocuk ve birey merkezli bir eğitim sistemi önerisi de ortaya çıkmıştır.

Hümanist eğitim felsefesi çıkışı itibarıyla ulus-devlet kapitalizmine eleştirel yaklaşımlarda bulunmaktadır. Bertrand Russell’in deyiimiyle “*üretimin nihai amacı mal üretmek değil, birbirleriyle eşit bir şekilde ilişki kuran özgür insanlar yaratmaktır*” ve John Dewey’in deyiimiyle “*üretimin nihai hedefi meta üretimi değil, birbirleriyle eşitlik temelinde ilişkilenen özgür insanların üretimi olmalıdır*”. (Chomsky, 2007)

Ancak hümanist eğitim düşüncesinin statik bir şekilde kaldığını söylemek yanlış olacaktır. Felsefi yaklaşımlar onu kullananlar tarafından istenildiği gibi manipüle edilebilecek bir yapıdadır. 20.yüzyıldan günümüze eğitimin reforme edilmesiyle ilgili yeni yaklaşımların hem devletlerin kendi varlığını sürdürmesi nezdinde, hem de alternatif kurumlar tarafından kullanıldığı daha gerçekçi bir yorum olacaktır.

Eğitim felsefesi konusunda günümüz açısından geline nokta da, geleneksel eğitim anlayışının dünya genelinde hâkimiyetini sürdürdüğü söylenebilir. Ancak küreselleşme çağında toplumsal, kültürel ve bilgi yapılarındaki değişimin eğitimin geleneksel normlarla devam etmesini zora soktuğu, sistemsel ve alternatif eğitim düzeyinde yeni arayışların sürdüğü belirtilmelidir. Dr.Karin Tusting’e göre; 1970’li yıllar sonrasında hem nörolojik araştırmalardaki değişimler hem de toplumsal-sosyal değişimler, öğrenme konusunda yenilikçi yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. 1970 sonrasında beş yeni yaklaşım ortaya

çıkıştır. Bunlar;

- a. **Öz-Yönelimli Öğrenme:** Öğrenenlerin eğitime katılmalarında bireysel motivasyonu vurgular ve öz-yönelimli özerk öğrenmeye eğilimi olduğunu belirtir. Bireysel öz yönelim aynı zamanda toplumsal bağlama sahiptir. Öz-yönelimli öğrenmenin kurumsal yapıların dışında kendini yetiştirme (autodidaxy), öğrenmenin denetimi, kişisel tutum ve özellikler, öz-yönetim gibi dört ana özeliği vardır.
- b. **Öğrenmeyi Öğrenme:** Bu kavram kişinin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varması ve bu farkındalığı yönetme süreci olarak tanımlanır. Öğrenmeyi öğrenme kavramı, yaşam boyu öğrenme politikalarının gelişmesiyle daha popüler hale gelmiştir.
- c. **İnformal Öğrenme:** Öğrenmenin derslik ve formel öğrenme ortamları dışında da oluşabileceğinin farkına varılmasını vurgulayan yaklaşımdır. Bazı araştırmalarda formel eğitim süreçlerinde bile, rastlantısallığın ve informal öğrenmenin oldukça etkili bir bileşen olduğu belirtilir.
- d. **Düşünümsel ve Deneyimsel Öğrenme:** John Dewey’in çalışmaları düşünümsel (reflective thinking) ve deneyimsel (experiantal thinking) öğrenme kavramlarının temelini oluşturur. John Dewey’in 1933 yılında yazdığı “Nasıl Düşünüyoruz?” adlı çalışmada, düşünümsel düşünce ve eğitim ilişkisini incelemektedir. John Dewey, gerçek yaşamda insanın bir sorun ya da ikilem ile karşılaştığında düşünümsel düşünce sürecinin harekete geçtiğini belirtir. John Dewey’e göre, düşünmenin beş evresi vardır:

“(1) Öneriler evresi; zihin muhtemel bir çözüme doğru sıçrar; (2) bir probleme ilişkin hissedilen (doğrudan deneyimlenen) zorluğun ya da yanıtı aranan sorunun çözümü için karmaşanın düşünselleştirilmesi (intellectualization) evresi; (3) ilk önerinin kullanımından sonra, yol gösterici bir başka fikir ya da hipotez geliştirmek için gözlemi başlatmak ve devam ettirmek ya da diğer gerçek materyalleri toplamak, (4) düşünce ya da varsayımı zihinsel olarak elden geçirmek (nedenselleştirme; sonuç çıkarma açısından nedenselleştirmenin tamamı değildir ama parçasıdır) ve (5) hipotezi açık veya örtük eylemle test etmek.” (Tusting, 2011: 61)
- e. **Dönüştürücü Öğrenme:** Öğrenmenin dönüştürücü potansiyeline odaklanan modeller, deneyimin eleştirel düşünümü esas almasına vurgu yapmaktadır. Dönüştürücü modellerde, öğrenme temel olarak bireysel ve toplumsal dönüşümün bir yoludur. Bu modelin gelişiminde ABD’li eğitim sosyoloğu Jack Mezirow ve Brezilya’lı muhalif eğitimbilimci Paulo Freiera’nın görüşleri etkili olmuştur. Jack Mezirow perspektif dönüşümü adlı öğrenme modelinde, düşünümün üç temel aracı olduğunu söyler. Eyleme yol göstermek, alışılmamış olana tutarlılık kazandırmak ve zaten bilinene dair olumlamayı gözden geçirmek. Bu üçüncü amaç, eleştirel düşünmeyi harekete geçirerek, toplumsal ve bireysel varsayımların sorgulanmasını sağlar.

Dr.Karin Tusting’in eğitimde beş eğilim saptaması, eğitim dünyasında ciddi bir iç mücadelenin olduğunu göstermektedir. Global kapitalizm çağında tüm devletler, eğitim sistemlerini hem reforme etmek mecburiyetinde hem de statükonun korunması için eşitsiz ve demokratik olmayan eğitim uygulamalarını devam ettirmek zorundadır. Kapitalizm çağında iktidar odaklarının kendi pozisyonları korumak için sadece baskı yapmadığı, ‘incelikli’

kültürel propaganda teknikleriyle yenilikçi çalışmaların içeriğini boşaltarak 'ehlileştirildiği' herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Özetle 20.yüzyıl başından bu yana eğitim ile ilgili tartışmaların felsefi ve politik anlamda okunmasında yarar vardır.

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO)

Yukarıdaki tartışmalar ışığında, ilk olarak IBO programının genel paradigmasına dair bazı tanımlamalar yapılmalıdır. Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO), 1968 yılında İsviçre'nin Cenevre kentinde kültürlerarası ve evrensel geçerliliği olan bir eğitim müfredatını hayata geçirmek için kuruldu. Avrupa ülkelerindeki ulusal eğitim müfredatlarının en iyi yönleri incelenerek oluşturulan IBO müfredatı, özünde birey merkezli eleştirel düşüncüyü hayata geçirmeyi, sıkı bir ölçme değerlendirme ile akademik dürüstlüğü sağlamayı ve farklı düşünce ve inançlara hoşgörüyü sahip öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Dünya genelinde 2147 eğitim kurumunun uyguladığı bu program, Türkiye'de de uluslararası akreditasyon almış 24 okul tarafından resmi olarak uygulanmaktadır. Türkiye'de IBO programını uygulayan 23 özel okul, bir tane de devlet okulu (İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi) bulunmaktadır. Türkiye'de programı uygulayan okulların nitelikli ve seçkin özel okullar olduğunu da vurgulamak gerekmektedir.

Programın resmi kitapçıları incelendiğinde sürekli olarak IBO'nun misyonu, vizyonu ve oluşturulmak istenen yeni bir öğrenci profilinden bahsedilir. IBO öğrenci profili on maddeyi içerir; bunlar *araştıran, bilgili, düşünen, iletişim kurabilen, ilkeli, açık fikirli, duyarlı, öğrendiğini yansıtabilen, dengeli ve risk alabilen* kavramlarıdır.

Disiplinlerarası bir şekilde meseleye bakıldığında, IBO sisteminin 1960'lı yıllar sonrasında gelişen kapitalist modernleşmenin dönüşüm geçirdiği dönemde, hâkim sınıfların bir ihtiyacı sonunda ortaya çıktığı iddia edilebilir. Küresel sermayenin ve globalizmin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yapılandırılan eğitim programı, yenilikçi liberal bir paradigmayı kendine baz alır. Küresel sermaye özünde dünyanın her ülkesinde görev yapabilecek, farklı etnik ve dinsel kimliklerle uzlaşmaya açık, risk alabilen, lider özellikleri olan yaratıcı bireylere ihtiyaç duyar. IBO eğitim sistemindeki birey tipi, yeniliğe ve değişime açık, kendini geliştiren ve risk almaya eğilimli bir kişilik modelini baz alır. Bu model de, aslında neo-liberal kapitalizm döneminin istediği yönetici sınıf profilini oluşturmaktadır.

Ayrıca ulus-ötesi şirketlerin dünya çapında hızlı gelişimi, bu şirketlerde çalışan üst düzey yöneticilerin ve devlet görevlilerinin (diplomat, elçi, üst düzey şirket yöneticisi vs.) çocukları için de bir eğitim sorunu ortaya çıkarmıştır. IBO'nun devreye girmesiyle bu kesimler için sorun büyük ölçüde çözülmüştür. IBO'nun yaygınlaşmasıyla bir çocuk ya da genç dünyanın hangi ülkesine giderse gitsin aynı eğitim sistemini uygulamaya devam edebilme şansına sahiptir. Bu sistem elit yönetici sınıfların aile yaşamını düzenleme açısından son derecede önemlidir.

IBO sisteminde yetişen bir çocuk oldukça kapsamlı, nitelikli ve seçkin bir eğitim almaktadır. IBO özünde ulusal eğitim sistemlerindeki ezberciliğe ve statükoculuğa karşı yapılandırılmıştır. Özellikle gelir düzeyi yüksek ailelerin çocukları ve sınav baskısından uzak öğrenciler için IBO oldukça işlevsel bir programdır. Çoklu-zekâ kuramlarından da etkilenen IBO müfredat modelinde sanat oldukça önemli bir yerde durmaktadır. IBO ilk yıllar programı (IB-PYP) 3-12 yaş aralığını, ortaokul programı (IB-MYP) 12-16 yaş aralığını, diploma programı (IB-DP) ise 16-18 yaş aralığını kapsar. Bu makalede, esasen IBO kapsamındaki drama ve tiyatro ders içeriklerinin nasıl yapılandırıldığı üzerinde durulacaktır.

IB-PYP (IBO İlk Yıllar Programı) kapsamındaki tüm dersler çapraz müfredat uygulaması dâhilinde aşağıdaki üç açık uçlu soruya yanıt vermeye çalışır:

1. Ne öğrenmek istiyoruz?
2. En iyi nasıl öğreniriz?
3. Öğrendiğimizi nasıl anlarız?

IB-PYP kapsamında tüm derslerin ortak sorgulama yaptığı ana temalar da şunlardır:

1. Biz kimiz?
2. Zaman ve mekândaki yerimiz?
3. Kendimizi ifade etme biçimimiz?
4. Dünyanın işleyişi
5. Kendi kendimizi organize etmek
6. Gezegeni paylaşmak

IB-PYP (IBO İlk Yıllar Programı) Drama Çalışması: Kapsam ve İçerik

IB-PYP kapsamında drama çapraz müfredat uygulamalarında çok önemli bir işleve sahiptir. Buna göre drama seçmeli bir ders olarak değil, müzik ve görsel sanatlarla beraber çapraz müfredat uygulaması için tüm derslerin içinde kullanılır. Yani drama bağımsız bir ders değil, bir öğrenme aracıdır. Öğrenilen şey ise *sanatın kendisini öğrenme* ve *sanat yoluyla öğrenme* olarak ikiye ayrılabilir. IB-PYP'deki drama mantığı, öğrencinin üzerinde çalıştıkları sorgulama ünitesinden alınmış kavramları drama yoluyla incelemesidir. IBO bir yandan ticari bir organizasyon olduğu için, sadece akredite olmuş okullara kendi özgün materyallerini kullanma hakkı vermektedir. Ancak günümüzde internet kanalıyla tüm bilgilerin yayınlandığı görülmektedir. Bu makalede incelenen IBO PYP Drama Scope and Sequences adlı müfredat materyali (<http://www.drsacct.com/Admin/PYP/scopesequence/drama.pdf>) linkinden incelenebilir.

IB-PYP drama, daha çok eğitimde drama (DIE: Drama in Education) uygulamalarına odaklanır, ancak bunu yaparken öğrenciye drama yoluyla eğlenerek öğrenme perspektifi verir. Aynı zamanda öğrencinin tiyatro sanatına dair bilgilenmesini de sağlar. Bu anlamda IB-PYP drama özgün bir içeriğe sahiptir.

Bir öğretmenin drama yoluyla sorgulama programı oluşturması için kendisine dört temel soruyu sorması gerekir:

1. Öğrencinin neyi öğrenmesini istiyoruz?
2. Öğretmenler bu konuyla ilgili ne öğrenmelidir?
3. Öğrenciler en iyi nasıl öğrenir?
4. Öğrencilerin ne öğrendiğini nasıl anlarız?

PYP'de drama kapsamındaki ana beklentiler altı başlık altında toplanabilir:

- a. Yaratıcı araştırma ve ifade etme,
- b. Tekniği içselleştirme,
- c. Performans,

- d. Kişisel ve sosyal gelişim,
- e. Yansıtma-değerlendirme-zevk alma,
- f. Toplumun içindeki drama.

Pratikte bu altı başlık birbiriyle iç içe ve iletişim içinde olmasına rağmen her biri oldukça detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Drama programındaki altı başlığın 3-5, 5-7, 7-9 ve 9-12 yaş aralığında nasıl geliştiği tablolarla tanımlanmıştır.

Yaratıcı araştırma ve ifade etme sürecinde öğrenciler hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirme şansı elde ederler ve bunları çeşitli drama durumlarına uygulayabilirler. *Tekniği içselleştirme* sürecinde öğrenciler senaryo yazma, sahne yönetme ve kostüm, özel efekt ve set düzenleme gibi bazı teknik durumlara karşı becerilerini geliştirirler. *Performans* sürecinde öğrenciler bir karakter geliştirir ve ses, jest ve mimiklerini kullanarak verilen duruma uygun rol oynama ediminde bulunurlar. *Kişisel ve sosyal gelişme* sürecinde öğrenciler tartışma becerilerini geliştirirler ve küçük gruplar içinde bağımsız ve ortak grup çalışması yaparlar. *Yansıtma, değerlendirme ve zevk alma* sürecinde öğrenciler performanslarını geliştirmek için kendilerinin ve başkalarının çalışmaları üzerinde düşünmek için zaman harcarlar. *Toplumun içindeki drama* sürecinde öğrenciler, performans sanatlarıyla ilgili deneyimlerini tartışır, öykünün anlatımını açıklar, üretimdeki elementlerin etkili olup olmadığını tanımlarken farklı kültür ve dönemlere ait teatral gelenekleri analiz ederler. Özetle PYP kapsamındaki drama bir disiplin olarak yaratıcı yeteneklerin, sözlü ve sözsüz anlatımların, başkalarının bakış açılarına farkındalık oluşturmanın ve estetik zevk ve hazzın gelişmesini içerir.

Program okullar tarafından öğretmen niteliğine bağlı şekilde, mekân ve süre bakımından esnek tanımlanmıştır. PYP'deki drama anlayışı eğitimcilere ilkesel bir çerçeve sunar. Ortak kavramlar için 21 kelimededen oluşan bir sözlük bile hazırlanmıştır. Programı uygulamak isteyen öğretmenler anahtar kavramlardan yola çıkarak kendi özgün tarzlarını ortaya çıkarmalıdır. Bunun için ise drama tekniğini kullanacak öğretmenin işlenecek konulara dair ön bir fikri ve hazırlığı olmalıdır. Ayrıca öğrencilere kendi çalışmalarını drama yoluyla aktif bir şekilde yansıtma fırsatı verilmelidir. Örneğin yaşı daha büyük öğrencilerin drama yaparak kendi öğrendiklerini küçük yaşta öğrencilere açıklama ve ifade etmesi tavsiye edilmeli ve böylelikle küçük yaşta öğrencilerin yeni bir deneyim kazanması sağlanmalıdır. Öğretmen çocuğun drama sürecindeki gelişimini kayıt altına almalı, yönergelere uygun portfolyo çalışmaları yapmasını teşvik etmelidir.

Yaş gruplarına göre dramanın ne tür bir gelişim evresi geçirdiği Türkiye'de çok fazla incelenmemiş alanlardan birisidir. Özellikle uygulama düzeyinde drama çalışmaları yapılırken yaş ve gelişim özellikleri analiz edilememektedir. PYP drama bu anlamda okul öncesinden ortaokula kadar en azından araştırmacılara bir tartışma zemini sağlar. Örneğin bir çocuğun hangi yaşta tiyatro yapabileceği ya da sahne performansını seyirci ile hangi dönemde paylaşacağı tartışmalı konulardan birisidir. PYP drama çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate alan bir yaklaşım içermektedir. PYP drama kitapçığında, performans konusu yaş gruplarına göre incelenir, aşağıdaki bölüm örneklem oluşturmak için kitapçıktan özetlenmiştir.

Performans başlığında 3-5 yaş aralığının sonuna doğru bir çocuk:

Pek çok sesi taklit eder örneğin; yüksek ya da alçak ses çıkaran bir kuşu, hırıltı ve ya kükremeyi. Hareketleri veya mekân kullanımını keşfeder. Fikirleri tek bir formatta paylaşır Örneğin; sözsüz tiyatro. Ön prova süresi ve zaman hazırlığı olmadan mış' gibi yapar.

Performans başlığında 5-7 yaş aralığının sonuna doğru bir çocuk:

Verilen bir durumdaki karakterin portresini çizer. Bir performans için kendi sonlarını oluşturur. Problem çözücü bir araç olarak performansı kullanır. Ses ve beden arasındaki ilişkiye dair deneyimsel bir farkındalık süreci geliştirir. Drama tekniklerini kullanarak izleyiciye bir mesaj ulaştırır. Birden fazla formatta fikirlerini paylaşır örneğin; bedeniyle bir başka kişiyi taklit ederek veya sadece kuklalarla. Partneriyle beraber dramatik aksiyonu kullanarak doğaçlama yapabilir.

Performans başlığında 7-9 yaş aralığının sonuna doğru bir çocuk:

Verili bir durumdaki karakterin portresini çizer ve bunu sürdürebilir. Bir performansın olası sonuçlarını tahmin eder. Performansı problem çözücü bir araç olarak kullanır. Belirli bir izleyici kitlesi ya da bir amaç için bir performans yaratır. Karakter seslerinde, doğaçlamalarda ve aksanlarda kullanılan ses kontrolü kavramını deneyimler ve geliştirir. Birden fazla formatta düşüncelerini sanat yoluyla yansıtır örneğin; taklit ederek, kuklalarla veya hikâye anlatıcılığıyla, resmi ve resmi olmayan performans çeşitlerinin ayırt edilmesiyle. Doğaçlamayı kullanarak küçük gruplar içinde bir bölüm yaratır.

Performans başlığında 9-12 yaş aralığının sonuna doğru bir çocuk:

Performansı problem çözücü bir araç olarak kullanır. Pek çok formatı ve performans çeşitlerini uygun bir şekilde seçer ve kullanır; örneğin çalışılmış bir müzik ve doğaçlanmış taklit. İkna edici teknikleri vücut dilinde ve yüz ifadelerinde kullanır. Kendilerine güvenerek ve hayal güçleriyle özgür ve ani olarak doğaçlama yapar.

IB-DP (IBO Lise Diploma Programı) Tiyatro Dersinin Kapsam ve İçeriği:

IBO programında lise döneminde grup 6 dersi (sanat dersi kategorisinde) olarak tanımlanmış ve iki yıl süresi olan bağımsız bir ders olarak yapılandırılmış, oldukça kapsamlı bir içeriğe sahip tiyatro dersi söz konusudur. Öğrenci haftada beş saatten az olmamak üzere tam iki yıl boyunca tiyatro dersini alır.

Program http://www.stjulians.com/media/16987/IB_theatre-guide.pdf linkinden incelenebilir. Tiyatro dersi öğrencinin kültürün bileşeni olarak tiyatro sanatını tanımasını ve kendisini entelektüel anlamda geliştirmesini hedefleyen bir müfredat içeriğine sahiptir. Bu anlamda klasik bir yaratıcı drama çalışmasından ya da prodüksiyon üretimini başat sayan tiyatro kulübü faaliyetinden oldukça farklıdır. Temel amaç dersi alan öğrencinin ulusal ve global ölçekte, çok boyutlu bir şekilde tiyatro sanatını yorumlayabilmesi ve ezberci bir mantıktan uzak bir şekilde teatral yaratıcılığını geliştirmesidir. Ders haritasına bakıldığında amaçlar şu şekilde tanımlanır:

1. Birden fazla kültüre ait tiyatro geleneklerini teorik ve pratik bir şekilde anladığını göstermek
2. Prodüksiyonun öğelerini ve teatral pratiği anladığını göstermek
3. Farklı türdeki performansları eleştirel bir şekilde değerlendirmek
4. Bir performansın yapım ve sunumunda pratik olarak bulunmak ve temel seviyede teknik uzmanlık kazanmak
5. Tiyatro çalışmalarındaki kişisel gelişimini düzenli olarak değerlendirmek ve bunu kaydetmek
6. Çalıştığı tiyatro konuları hakkında yeterli bir araştırma yapmak ve bunları uygulamak

7. Oyun metinlerini ve farklı performans içeriklerini analitik ve imgesel düzeyde yorumlamak
8. Bireysel çalışmaya önem vermek ve grup çalışmasına yatkınlığını geliştirmek

IBO tiyatro dersinin (standart seviyede) içeriği ve kapsamı beş ana başlıktan oluşmaktadır:

1. **Bir tiyatronun yapım sürecine katılmak** (öğrenci bir tema seçer ve performans için bir eylem planı çıkarır, buradaki temel amaç düşünsel bir konsept oluşturmaktır.)
2. **Tiyatroda performans görevi almak** (öğrenci en az iki projede iki farklı fonksiyonla yer almak zorundadır, bu bölüm birebir uygulama içermelidir.)
3. **Dünya tiyatrosu ile ilgili araştırma yapmak** (öğrenci en az iki farklı kültüre ait araştırma yapmak zorundadır.)
4. **Bağımsız Proje** (öğrenci özgün ve yaratıcı bir sanatsal çalışma yapmak zorundadır)
5. **Günlük** (öğrenci ders sürecindeki bireysel gelişimini görsel-yazılı ve işitsel şekilde kayıt altına almak zorundadır)

Ders içeriği bu anlamda ne salt oyunculuk çalışması, ne de sadece tiyatroya dair bir konuda teorik araştırma yapmaktır. IBO tiyatro dersinde uygulama, teori ve kültürlerarası çalışmanın iç içe geçtiği oldukça zengin bir içerik söz konusudur. Teori ve uygulamayı iç içe geçiren bu program, aynı zamanda disiplinler arası çalışmayı, sanat felsefesini ve eleştirel düşünceyi de gündemine alır. IBO tiyatro dersinde Bilgi Kuramı (TOK: Theory Of Knowledge) adı verilen konsept ile de bağlantı kurularak, sanatın önemi, teatral değerlendirme kriterleri, sanatçı ve etik ilişkisi, tiyatronun toplumsal bağlamı sorgulanır.

Dersi özgün kılan önemli araçlardan bir tanesi de ölçme ve değerlendirme yönüdür. Genel IBO programında oldukça katı ve akademik dürüstlüğü ön plana çıkaran bir ölçme anlayışı vardır. Buna göre her dersin okul içi ve okul dışı olmak üzere iki değerlendirme aracı vardır. Değerlendirmede asıl önemli olan okul dışı değerlendirmedir. Yapılan tüm ödev ve sınavlar IBO kurumunun Galler'in Cardiff kentindeki genel merkezinde okunmaktadır. Yani bir öğrenci, IBO programındaki farklı öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir. Hatta öğretmenin verdiği not bile farklı bir öğretmen tarafından notlandırılmakta ve denetlenmektedir. Sistem sadece öğrenciyi değil, öğretmeni veya idarecileri de denetlemektedir. Tüm öğrenciler lise 11.sınıfta IBO programına başlamadan önce akademik dürüstlüğü uyacaklarına dair imza verirler. Yapılan ödevlerde intihal ve akademik hırsızlığı önlemek için sıkı önlemler uygulanmaktadır. Tiyatro dersinin ölçme değerlendirmesi ise aşağıdaki gibidir:

IB-DP Tiyatro Dersi Standart Seviye Ölçme-Değerlendirmesi:

Okul Dışı Değerlendirme %50 ağırlığındadır.

1. Öğrenci 1500-1750 kelimedenden oluşan bir araştırma ödevi hazırlar. (%25 etkisi vardır) *Örneğin Brecht tiyatrosunda yabancılaştırma öğesinin kökenleri vs.*
2. Öğrenci pratik uygulamayı düşünerek yaratıcı bir fikir ve bir performans teklifinde bulunur. Bu teklif görsel materyal destekli bir şekilde 250 kelimelik yazılı sunumu içerir. (%25 etkisi vardır) *Örneğin Godot'u Beklerken oyununu bir alışveriş merkezinde nasıl kurgulardım? vs.*

Okul İçi Değerlendirme %50

1. Tiyatro performansı ve prodüksiyon sunumu için 5 ya da 7 görselle desteklediği 20 dakikalık sözel bir konuşma yapar. (%25 etkisi vardır) *Örneğin izlediği bir oyunun eleştirisini yapar*
2. En az 2000 kelimedenden oluşan bağımsız bir portfolyo çalışması yapar (%25 etkisi vardır)

İki yılın sonunda iç ve dış değerlendirmeye tabi olan bir öğrenci 7 üzerinden puan alır, dersi geçebilmesi için en az 3 ya da 4 notunu almalıdır.

IB-DP programı tiyatro dersi öğretmene içerik oluşturma özgünlüğü sağlamaktadır. İki yıllık müfredat üç ana başlığa (yapım, performans ve dünya tiyatrosu) da yer verecek şekilde öğretmen tarafından yapılandırılır. Programı uygulayacak öğretmenler için hazırlanmış yönerge kitapçığında müfredat oluşumu için dört yöntem önerisi sunulmuştur.

1. **Modüler yaklaşım:** Tiyatro dersinin içeriği birçok ünite dizisine göre hazırlanabilir. Bu üniteler birbiriyle kopuk da olabilir, birbiriyle tamamlayıcı bir ilişki içinde de olabilir.
2. **Sıralama yaklaşımı:** Tiyatro dersinin içeriği hazırlanırken bir sömestr dönemi özel zaman dilimlerine ayrılır, her zaman diliminde farklı konuda çalışmalar yapılabilir.
3. **Tematik yaklaşım:** Tiyatro dersinin içeriği hazırlanırken her sömestr dönemi için ana bir tema seçilir, tüm içerik de bu temayla ilişkili bir şekilde yapılır. Örneğin komedi konusu ana tema ise, öğretmen yapım olarak tiyatro sürecinde mask konusu üzerine çalışabilir, dünya tiyatrosunda Commedia Dell'art başlığını seçebilir ve performans olarak da komedyaya türüne ait bir oyunda öğrencilere oyunculuk sorumluluğu verebilir.
4. **Başlangıç noktası yaklaşımı:** Tematik yönetime benzer olan bu tarzda, öğretmen bir yetenek, bir estetik gelenek, bir oyun metni ya da yazar, bir tiyatro türü, aşk, ritüel, savaş gibi ana temalardan yola çıkarak ders planı hazırlar.

IB-DP programında yer alan tiyatro eğitimcileri, öncelikle resmi olarak IBO programını uygulayan ya da programa başvuru yapmış aday okullarda çalışan eğitimciler olmak zorundadır. Program başlamadan önce zorunlu bir eğitim sürecine katılır ve sertifikasını alır. Ben Haziran 2009'da Almanya'nın Berlin kentinde İngiliz eğitimci Jim Morrissey'in liderliğinde yapılan çalışmaya katılarak sertifikamı aldım. Türkiye'den IBO tiyatro dersi konusunda ilk eğitim alan kişi olduğumu da belirtmek isterim. Yirmi kişinin katıldığı üç günlük çalışmada IBO tiyatro dersi hakkında model analizi yapıldı. Ayrıca IBO, Uluslararası Okul Tiyatroları Birliği (ISTA) ile de bağlantılı çalışmalar yapmakta ve dünyanın birçok kentindeki okullarda workshoplar düzenlemektedir.

SONUÇ

IBO programındaki drama çalışmasının yapılandırılması ve tiyatro dersinin içeriği ülkemizdeki sanat eğitimcileri tarafından dikkatle incelenmelidir. Seçkin bir anlayışla, çoklu zekâ ve çapraz müfredat ilkelerinden hareketle oluşturulmuş program, yaş grubu

özelliklerini de dikkate almasıyla önümüzde önemli bir model olarak durmaktadır. IB-PYP kapsamındaki drama temel olarak eğitimde drama çalışmasına dönüktür. Drama çalışması dersler arası ilişkiyi sağlamak için kullanılan bir araçtır, bağımsız bir sanat formu olarak düşünülmez. Sadece drama öğretmenleri tarafından değil, tüm öğretmenler tarafından kullanılabilir. Kuru ve didaktik bir yaklaşımdan uzaklaşıldığı ölçüde, dramanın eğitim kalitesini artırdığı bilinen bir gerçektir. Bu anlamda tema bazlı bir çalışma olan IB-PYP drama uygulamaları analiz edilmelidir.

IB-DP kapsamındaki tiyatro dersi ise sadece liseler için değil Türkiye’deki tiyatro bölümleri, eğitim fakültesindeki drama dersleri ve de konservatuarlara da model oluşturabilecek bir içerik ve kapsamda hazırlanmıştır. Lise programında iki yıl süren, haftada beş saati kapsayan program gerek içerik gerekse de yaklaşım açısından çok değerli bir yerde durmaktadır. Ayrıca IB-DP tiyatro programı, resmi ve devletçi bir eğitim yaklaşımından uzaklaşmak ve yenilikçi arayışları oluşturmak açısından öğretmenlere manevra şansı sağlamaktadır. Türkiye’de tiyatro ve drama alanında sistematik yaklaşımlar konusunda sıkıntı yaşandığı herkes tarafından bilinen bir gerçekliktir. Bu anlamda IB-DP programı önümüzde incelenmesi gereken bir model olarak durmaktadır. Ancak bu model incelenirken, Türkiye koşullarındaki ihtiyaçlar, öğrencilerimizin yabancı dil seviyeleri ve felsefi-düşünsel bilgi birikimlerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Sanat derslerinin bilimsel ve metodolojik yaklaşımlarla zenginleştirilmesi, disiplinler arası bir boyut kazanması ve Türkiye’ye özgü elitist olmayan bir modelin ortaya çıkması için IBO programının yorumlanması gerekmektedir.

Kapitalizm gelişmesi adına, seçkin ve nitelikli bir eğitim sistemi olarak ortaya çıkan IBO programı, biçimsel ve düşünsel anlamda alternatif açılım olanakları sağlama potansiyeline de sahiptir. Makalenin başında da belirtildiği gibi, reformlar hem devletler hem de bireyler tarafından kullanılmaya uygun düzenlemelerdir. Sanat eğitimi alanındaki yenileşme için de, özgün modeller geliştirilmesi gerektiği açıktır. Örneğin Prof.Dr.Selda Öndül, sanat eğitiminde yenilikçi bir çalışma yapabilmek için öncelikle kültür endüstrisine bağımlılık ilişkisinin reddedilmesini ve disiplinler arası ve hiyerarşik olmayan bir yapılanma ile sanat eğitiminin güncellenmesi gerektiğini savunur:

“21.yüzyıl insanından beklenen, sorunları bir disiplinden ötesine geçerek çözmesi; bilinmeyen alanlarda araştırmalar başlatmak için cesareti olması; tekil-disiplin hakkındaki derinlemesine bilgisini öğrenimini görmediği alanlara taşıması; meseleleri daha geniş çerçeveler içinde ele alması; çoklu bakış açılarını tartışabilmesi; farklılıkların uzlaşma alanlarını keşfetmesi; birlikte çalışma alışkanlığını edinmesi; yükümlülüğü, sorumluluğu, otoriteyi paylaşmayı öğrenmesi; daha önce hiç sorulmayan soruları sormayı akıl etmesi; eleştirel sorgulama alışkanlığını edinmesi, analitik beceriler geliştirmesi; problem çözmede yaratıcı olması; birbirinden bağımsız bilgi blokları arasında yolunu bulması ve öğrenim gördüğü alana tutunarak kendi yolunu bulmasıdır.” (Öndül, 2010:71)

Liberal paradigmayı savunan IBO eğitim reformu girişiminin, sanat eğitimcileri ve tiyatro ve drama eğitimcileri tarafından model analizi yapılarak incelenmesi biçimsel ve düşünsel yeniliklerin önünü açabilecek niteliktedir. Özellikle geleneksel kurumların okul ve eğitim paradigmasını yenileme adına, IBO sisteminden yararlanması düşünülmelidir. Dünya genelinde akademilerinin değişim geçirdiği, digital bilgi yapılarının ve akademik dürüstlük ilkelerinin öne çıktığı bir dönemde, IBO sistemi önümüzde önemli bir müfredat modeli olarak durmaktadır.

KAYNAKÇA

- Chomsky, Noam, (2007) *Demokrasi ve Eğitim*, İstanbul: BGST Yayınları
- IB-PYP Drama Scope and Sequence*, Haziran 2004, (<http://www.drscact.com/Admin/PYP/scopesequence/drama.pdf>)
- International Baccalaureate Organisation PYP-Guide, (www.ibo.org)
- International Baccalaureate Organisation Theatre-Guide, 2007, http://www.stjulians.com/media/16987/IB_theatre-guide.pdf
- International Baccalaureate Organisation, Jim Morrissey Course Outline, Haziran 2009
- Öndül, Selda, (2010) *Tiyatro Eğitimi-Öğretimi Nasıl Bir Yapılanma İçinde Yer Almalı?* İstanbul: İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı Yayınları
- Tusting, Karin, (2011) *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme*, Ankara: Dipnot Yayınları

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN ZİHİNLERİNDE OLUŞTURDUKLARI ÖĞRETİM MODELİNİN BELİRLENMESİ

Hakan Şevki AYYACI*, Suat ÜNAL**
Mehmet YILDIZ***, Hasan BAKIRCI****

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü öğrencilerinin zihinlerinde oluşturdukları öğretim modelinin belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören 24 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada, beş adet açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılarak veriler toplanmıştır. Anketten elde edilen veriler betimsel-yorumsal analizden geçirilmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin görüşleri üç aşamalı bir modelde betimlenmiştir. Bu aşamalar; hazırlık aşaması, öğrenme-öğretme faaliyetleri aşaması ve değerlendirme aşaması dizisince sıralanmıştır. Her bir aşamada, lisansüstü öğrencilerinin öğrenci sorumluluklarına, öğretmen sorumluluklarına ve kullanılmasında uygun görülen yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri kodlanmıştır. Bu görüşlerde öğretim yaklaşımlarının ve öğrenme-öğretme stillerinin izlerine ulaşılmıştır. Lisansüstü öğrencilerinin zihinlerinde oluşturdukları öğretim modelinde ağırlıklı olarak yapılandırmacı yaklaşımın ve 5E öğrenme modelinin izlerine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim modeli, öğretim yaklaşımı, öğrenme-öğretme stilleri, lisansüstü öğrencileri

TO EXPOSE THE POSTGRADUATE STUDENTS' TEACHING MODEL IN THEIR MIND

ABSTRACT

The aim of this study is to expose post graduate students Teaching Model in their mind. The study was carried out with 24 post graduate students who study in Educational Science Institute of Karadeniz Technical University within 2013-2014 academic year. In the study, a questionnaire composed of five open-ended questions was used as data collection instrument. The data obtained from the questionnaire were analyzed descriptively-interpretatively. The post graduate students' teaching model were introduced in three phases; preparation phase, learning-teaching activities phase and evaluation phase. In each phase, the views of post graduate students about teacher responsibilities, student responsibilities and methods-techniques were presented. Traces of teaching-learning approaches and teaching-learning styles were determined on the opinion of post graduate students. Signs of constructivist and 5E learning model was heavily reached in teaching models that graduate students build in their minds.

Keywords: Teaching model, teaching approach, learning-teaching styles, post graduate students

* Doç. Dr., KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.hsayvaci@gmail.com

** Doç. Dr., KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMA, Trabzon.

*** Dokt. Öğr., KTÜ, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Email: mhmt.yildiz@yahoo.com

**** Yrd. Doç. Dr., YYÜ, Eğitim Fakültesi, Van. Email:hasanbakirci09@gmail.com

GİRİŞ

İnsanlar etkileşim halinde buldukları çevrelerindeki olay, olgu veya varlıkları algılar ve algıladıklarını zihinlerinde yapılandırır. Zihinlerinde yapılandıkları bilgileri gerektiğinde davranışlara dönüştürürler. İnsanların zihinlerinde yapılandıkları bilgileri davranışa dönüştürmeleri öğrenmenin gerçekleştiğine işaret etmektedir (Senemoğlu, 2012; Varış, 1988). Öğrenme yaşamsal bir süreçte kendiliğinden gerçekleşebileceği gibi formal bir şekilde planlı bir eylem olarak da yürütülebilmektedir (La Belle, 1982; Türkmen, 2010). Doğal ortamda kendiliğinden gerçekleşen öğrenme yaşantıları bireylerin kavram yanılgılarına sahip olmalarına neden olabilmektedir (Soh & Meerah, 2013). Bu nedenle, öğrenme faaliyetleri doğal ortamda kendiliğinde gerçekleşen bir yaşamsal sürece terk edilmemelidir. Diğer bir deyişle, öğretme-öğrenme faaliyetleri planlı ve programlı olarak yürütülmelidir. Öğretim programları, yürütülmesi hedeflenen öğretim süreçlerini teorik anlamda düzenlemektedir. Öğretim süreçlerinde; öğretme-öğrenmeye hazırlık faaliyetleri, öğretme-öğrenme faaliyetleri ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirilmektedir (Senemoğlu, 2012). Öğretim süreçlerinde gerçekleştirilmesi hedeflenen bu faaliyetler bireysel niteliklere ve toplumsal ihtiyaçlara uygun olmalıdır (Hand, Treagust & Vance, 1997). Bunun yanı sıra, bu faaliyetler öğrencilerin öğretimi amaçlanan özellikleri elde etmelerini sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine veya gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin birçok öğrenme-öğretme yaklaşımı ileri sürülmüştür. Bu yaklaşımlar içerisinde yaygın olarak kullanılanları genel anlamda davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Davranışçı yaklaşımlara göre öğrenme kalıcı izli davranış değişikliklerini kapsamaktadır. Bununla birlikte, öğrenme uyarıcı-tepki ilişkisi içerisinde gerçekleşmektedir (Bacanlı, 2001). Bilişsel yaklaşımlar ise öğrenmeyi bireylerin zihinlerinde meydana gelen değişimlerle ilişkilendirmektedirler (Ausubel, 1968; Osborne & Wittrock, 1983). Diğer bir ifadeyle, duyu organları tarafından alınan bilginin performansa dönüştürülmesi arasındaki içsel süreçleri irdemektedirler (Özmen, 2004). Bunun yanı sıra, öğrenmenin gerçekleşmesini öğrenenlerin aktif çabalarıyla bağdaştırmaktadırlar (Airasian & Walsh, 1997; Bodner, 1986). Bu yaklaşımlar programlı öğrenme yaşantılarının teorik altyapısını şekillendirmektedir. Öğretim programlarında bu yaklaşımların izlerini taşıyan ilkelere ulaşılabilmektedir (Ayvacı ve Bakırcı, 2012). Bu ilkeler öğretim süreci tasarımlarıyla öğretim ortamlarına yansıtılmaktadır.

Öğretim süreci tasarımları, hedeflenen bilgi ve becerilerin belirli bir düzen içerisinde öğrencilere kazandırılması için bir araya getirilen uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri dizisidir (Çakır ve Karataş, 2012). Öğretim süreçlerinde işe koşulan model, strateji, yöntem ve teknikler öğretim süreci tasarımlarına örnek teşkil etmektedirler. Öğretim süreci tasarımları öğretim sürecinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini betimlemektedirler. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin önceden belirlenen hedeflere uygun olarak düzenlenmesine ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşma düzeylerinin belirlenmesine olanak tanımaktadırlar.

Öğretim programlarında, öğretim faaliyetlerinin benimsenen öğretim süreci tasarımları uyarınca gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Fakat bu tasarımlarının öğretim ortamlarına aktarılmadığı durumlara rastlanabilmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri öğretim anlayışlarının farklı oluşu merkezi tasarımların öğretim ortamına aktarılmasını sınırlandırabilmektedir. Fischer & Fischer (1979), öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle olan etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak izledikleri birtakım davranışlara sahip olabildiklerini ifade etmişlerdir. Diğer yandan, öğrencilerin öğrenme anlayışları da

merkezi tasarımların öğretim ortamlarına aktarılmasını güçleştirebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerine uygun programların hazırlanması göz önünde bulundurulması gereken bir durum olarak önümüze çıkmaktadır.

Literatürde birçok öğretim yaklaşımı yer alsa da öğretmenlerin öğrenme-öğretme inançlarını; sosyokültürel yaşam, öğretimi kapsayan gelenek ve görenekler, öğretme sürecinin sınıflarda gerçekleştirilmesine yönelik model aldıkları kişiler, yaşamsal tecrübeleri gibi faktörler etkilemektedir. Öğretme-öğrenme süreciyle ilgili konularda uzman olan ve bu alanda lisansüstü eğitim alan veya almaya devam eden bireyler bile birçok yaklaşım, model ve yöntemi bilmelerine veya uygulamalarına rağmen zihinlerinde öznel modellerini oluşturmakta ve sınıf içi öğretim faaliyetlerinde uygulamaktadırlar. Lisansüstü öğrencilerinin öğretim sürecinin planlanmasına ve yürütülmesine ilişkin genel eğilimleri, benimsedikleri öğretim yaklaşımlarının veya modellerinin gelecekteki eğitim sistemimizi etkileyeceği belirgindir. Bu bağlamda, lisansüstü öğrencilerinin öğretim sürecinin yürütülmesine ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü öğrencilerinin zihinlerinde oluşturdukları öğretim modelinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda, istatistiksel işlemler gerçekleştirilmeden veriler üretilmektedir. Bununla birlikte, nitel araştırma yaklaşımının; araştırmacıyı katılımcı rolüne sevk etmesi, bütüncül olması, araştırma deseninde esnekliği ve tümevarımcı bir analizi gerektirmesi bu çalışmanın nitel anlamda desenlenmesine yol açmıştır (Çepni, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubunun konuyla ilişkili ve küçük olması gerekmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, amaçlı örnekleme çeşitlerinden benzeşik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Benzeşik örnekleme, amaca bağlı olarak öncelik verilen sadece benzeşik bir alt grubun seçilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu örnekleme biçiminde, birtakım ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklem seçimi gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde fen alanlarında lisansüstü öğrenim gören araştırma sürecine istekli olarak katılmak isteyen 24 eğitmen seçilmiştir. Araştırma etiği gereğince katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle katılımcı eğitmenler; E-1, E-2, E-3, E-4....., E-24 kodlarıyla isimlendirilmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Lisansüstü Öğrencilerinin Özellikleri

Cinsiyet	Bölüm								Toplam	
	Fen Eğitimi		Fizik Eğitimi		Kimya Eğitimi		Biyoloji Eğitimi			
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR
Bay	2	2	-	1	1	-	1	1	4	4
Bayan	4	4	-	2	1	-	2	3	7	9

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin zihinlerinde oluşturdukları öğretim modellerinin belirlenmesi amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Bu teknik zihinsel modellerin belirlenmesi gibi sınırları net olmayan durumların ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Çepni, 2009). Anket, demografik bilgiler ve sorular olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Başlangıçta 6 lisansüstü öğrencisiyle anketin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda belirlenen sorularla nitelikli veriler toplanabildiği tespit edilmiştir. Pilot uygulama sonrasında, 2 öğretim elemanının görüşlerine başvurularak ankette yer alan sorular sınırlandırılmıştır. Bununla birlikte, soruların açık ve anlaşılır hale getirilmesine yönelik olarak bir dil bilimcinin görüşlerine başvurulmuş ve ankete son şekli verilmiştir (EK-1).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel-yorumsal analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler indirgenerek, temalar belirlenmiştir. Veriler bu temalar altında toplanarak okuyucu için anlamlı bir hale getirilmiştir. Kodlama ve kategorileştirme işlemi iki farklı araştırmacı tarafından tekrarlı olarak yapılmıştır. Böylece araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak gerekli görülen kısımlarda yeni temalar eklenmiştir.

Araştırmanın Niteliğinin Arttırılmasına Yönelik İşlemler

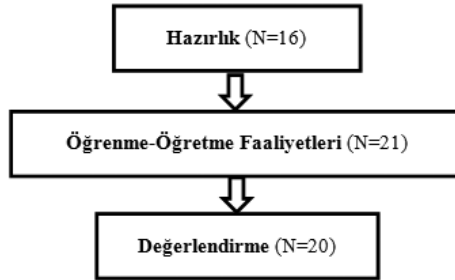
Bilimsel araştırmaların niteliğinin arttırılması amacıyla güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmaktadır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarının yerine araştırmaların inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik durumları irdelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmalar bilimsel stratejilere uygun olarak yürütülmekte ve izlenen stratejiler göz önünde bulundurularak önlemler alınmaktadır. Tablo 2’de araştırmanın niteliğinin arttırılmasına yönelik olarak gerçekleştirilen işlemler sunulmaktadır.

Tablo 2. Araştırmanın Niteliğinin Arttırılmasına Yönelik İşlemler

Özellik	Strateji	İşlem
İnanırcılık (İç geçerlik)	Uzman incelemesi Katılımcı teyidi	Ölçme aracı geliştirilirken uzman görüşleri alındı Ölçme aracına ilişkin pilot uygulama gerçekleştirildi
Aktarılabirlik (Dış geçerlik)	Amaçlı örnekleme Araştırma sürecini ayrıntılı betimleme	Amaçlı örneklemeye gidildi Araştırma süreci detaylı bir biçimde raporlandı
Tutarlılık (İç güvenilirlik)	Tutarlılık incelemesi	Ölçme aracına ilişkin dil bilimciden görüş alındı Kodlamalar iki kişi tarafından yapılarak karşılaştırma yapıldı Ölçme aracında yer alan her bir soruya verilen cevaplar kendi içlerinde karşılaştırıldı
Teyit edilebilirlik (Dış güvenilirlik)	Teyit incelemesi	Veriler, kodlamalar ve alınan notlar muhafazaya alındı Ham veriler örnek öğrenci cevaplarıyla sunuldu

BULGULAR

Birinci soruda lisansüstü öğrencilerinden akış şeması biçiminde belirli aşamalardan oluşan bir öğretim modeli çizmeleri istenmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin bu soruya verdikleri cevaplar Şekil 1'deki süreç-akış kategorilerinde sınıflandırılmıştır.



Şekil 1. Lisansüstü Öğrencilerinin Akış Şemalarının Betimlenmesi

Lisansüstü öğrencilerinin zihinsel akış şemalarının incelenmesi sonucunda Şekil 1'deki süreç-akış şeması tasarlanmıştır. Süreç-akış şeması incelendiğinde; lisansüstü öğrencilerinden 16 kişinin (%67) hazırlık aşamasına, 21 kişinin (%88) öğrenme-öğretme faaliyetlerine ve 20 kişinin (%83) değerlendirme aşamasına vurgu yaptığı anlaşılmaktadır.

Lisansüstü öğrencilerinin görüşleri süreç-akış şemasında gösterilen aşamalara uygun bir şekilde; öğrenci sorumlulukları, öğretmen sorumlulukları, öğretim yöntem ve teknikleri dizisine detaylandırılmıştır. Ankette yer alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sorular bu

amaçlara hizmet etmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin hazırlık aşamasında betimlenen görüşleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Hazırlık Aşamasında Betimlenen Görüşler

	Kategoriler	Öğrenci Görüşleri	Dağılımlar	
			N	%
HAZIRLIK AŞAMASI	Öğrenci Sorumlulukları (N=12)	Öğrenmeye yoğunlaşır	6	25
		Derse karşı güdülenir	5	21
		Öğretmenin verdiği sorumlulukları yerine getirir	4	17
		Öğrenme ortamının hazırlanmasına katkıda bulunur	3	13
		Kapasitesinin farkına varır	1	4
	Öğretmen Sorumlulukları (N=13)	Öğretim sürecini programlar	6	25
		Öğrenme ortamın hazırlanmasına katkıda bulunur	5	21
		Öğrencilerin dikkatlerin dikkatlerini çeker	4	17
		Öğrencileri motive eder	4	17
		Öğrencilerin ön bilgilerinin farkına varmasını sağlar	3	13
	Yöntem ve Teknikler (N=16)	Fıkra	4	17
		Soru-cevap	4	17
		Düz anlatım	3	13
		Model sunma	2	8
		Hikâye	2	8
		Bağlam kurma	1	4
Slayt gösterileri		1	4	
Resim kullanma		1	4	

Lisansüstü öğrencilerinin hazırlık aşamasında değerlendirilen görüşleri; yöntem ve teknikler, öğretmen sorumlulukları ve öğrenci sorumlulukları kategorilerinde betimlenmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin öğrenci sorumluluklarına ilişkin en fazla (%25) öğrenmeye yoğunlaşmaları gerektiği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. E-2 kodlu öğrenci, “Öğrenciler öncelikle öğretilecek konuya yoğunlaşmalıdır.” şeklinde düşüncesini aktarmıştır. Bununla birlikte, E-15 kodlu öğrenci “Öğrenciler, öğretim ortamının düzenlenmesine katkıda bulunmalı ve öğretmenin verdiği diğer sorumlulukları yerine getirmeli.” şeklinde görüş bildirmiştir. Lisansüstü öğrencileri öğretmen sorumluluklarına ilişkin olarak en fazla (%25) öğretmenlerin öğretim sürecini programlamaları üzerinde yoğunlaşmışlardır. E-4 kodlu öğrenci “Öğretmen öğretim sürecini programlamalı ve öğrenme ortamını düzenlemeli.” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır. Lisansüstü öğrencilerinin büyük bir kısmı (%67) dersin başında öğrencilerinin hazır bulunuşluğunun sağlanmasına yönelik yöntem ve tekniklerin (soru cevap, düz anlatım, model sunma vs.) kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. E-7 kodlu öğrenci “Öğretim sürecinin başında bağlamlardan yararlanılarak öğrencilerin dikkati çekilebilir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Lisansüstü öğrencilerinin öğretim sürecinin yürütülmesine ilişkin düşünceleri sonucu

oluşturulan modelin ikinci aşaması öğrenme-öğretme faaliyetleri aşamasıdır. Lisansüstü öğrencilerinin bu aşamada değerlendirilen görüşleri Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğrenme-Öğretme Faaliyetleri Aşamasında Betimlenen Görüşler

Kategoriler	Öğrenci Görüşleri	Dağılımlar	
		N	%
Öğrenci Sorumlulukları (N=16)	Öğretim faaliyetlerini aktif bir şekilde gerçekleştirir	10	41
	Bilgiyi keşfeder	8	33
	Bilgiyi işbirliği içinde yapılandırır	6	25
	Bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirir	4	17
	Öğretmenin verdiği sorumlulukları yerine getirir.	3	13
	Disiplinli davranır	1	4
	Sistemli hareket eder	1	4
Öğretmen Sorumlulukları (N=17)	Öğrencilere rehberlik eder	7	29
	Öğrencileri derse karşı güdüler	6	25
	Gerekli gördüğü yerde açıklamalarda bulunur	6	25
	Öğretim ortamının etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar	4	17
	Öğrencilerin dikkatlerini toplar	4	17
	Pekiştirme yapar	4	17
	Tekrar yapar	4	17
	Eksik öğrenmeleri giderir	4	17
	Öğrencilere ipucu verir	3	13
	Öğretim faaliyetlerini öğrenci özelliklerine göre yürütür	2	8
	Öğrencilerin demokratik bir şekilde görüşlerini ifade etmelerine olanak sağlar	1	4
	Disiplini sağlar	1	4
Yöntem ve Teknikler (N=19)	Deney	8	33
	İş birlikçi öğrenme	5	21
	Kavram karikatürleri	5	21
	Düz anlatım	4	17
	Argümantasyon	4	17
	Soru cevap	4	17
	Simülasyon	3	13
	Drama	2	8
	Altı şapkalı düşünme	2	8
	Beyin fırtınası	2	8
	Kavram haritası	2	8
	Hikâye	2	8
	Bağlam kurma	1	4

Lisansüstü öğrencilerinin öğrenme-öğretme faaliyetleri aşamasında değerlendirilen görüşleri; yöntem ve teknikler, öğretmen sorumlulukları ve öğrenci sorumlulukları kategorilerinde betimlenmiştir. Öğrenci sorumluluklarına ilişkin olarak lisansüstü öğrencilerinin yarısına yakını (%41) öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde aktif olmaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. E-12 kodlu lisansüstü öğrencisi “Öğrenciler konuyu daha iyi öğrenebilmeleri için kendilerine sunulan etkinliklere aktif katılım sağlamalıdır.” şeklinde görüş bildirmiştir. E-5, E-12 ve E-23 kodlu öğrencilerin görüşleri öğretmenin verdiği sorumlulukların yerine getirilmesi teması altında kodlanmıştır. Öğretmen sorumluluklarına ilişkin olarak lisansüstü öğrencileri en fazla “Öğrencilere rehberlik eder.” görüşünde birleşmişlerdir. Öğretmen sorumluluklarına ilişkin E-3, E-4, E-7 ve E-16 kodlu lisansüstü öğrencileri; “Öğretmen öğrencilere rehberlik yapar ve gerekli gördüğü yerlerde açıklamalarda bulunur.” ifadesine yakın açıklamalar yapmışlardır. Bununla birlikte, E-5, E-7, E-11 ve E-23 kodlu öğrenciler düz anlatım, deney ve soru-cevap gibi yöntem ve tekniklerinden yararlanması gerektiği yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.

Lisansüstü öğrencilerinin öğretim sürecinin yürütülmesine ilişkin düşünceleri sonucu oluşturulan modelin üçüncü aşaması değerlendirme aşamasıdır. Lisansüstü öğrencilerinin bu aşamada değerlendirilen görüşleri Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Değerlendirme Aşamasında Betimlenen Görüşler

	Kategoriler	Öğrenci Görüşleri	Dağılımlar	
			N	%
DEĞERLENDİRME AŞAMASI	Öğrenci Sorumlulukları (N=14)	Değerlendirme sürecine etkin katılım sağlar	7	29
		Öğrendiklerini açıklar	2	8
		Öğrendiklerini fark eder	2	8
		Akran değerlendirmesi yapar	4	17
		Öğrendiklerini ölçme araçlarına aktarır	13	54
	Öğretmen Sorumlulukları (N=19)	Değerlendirme işlemini planlar	6	25
		Ölçme araçlarını temin eder	8	33
		Dönütler yapar	7	29
		Düzeltilmelerde bulunur	7	29
		Öğrencileri denetler	1	4
		Öğrenci gelişimlerini takip eder	4	17
		Öğretim sürecini değerlendirir	4	17
		Değerlendirme sürecine ilişkin denetlemelerde bulunur	8	33
		Güvenirlilik ve geçerlilik çalışmalarında bulunur	4	17
		Yöntem ve Teknikler (N=17)	Akran değerlendirmesi	4
	Alternatif ölçme değerlendirme araçları		12	50
	Geleneksel ölçme değerlendirme araçları		6	25
	Süreç temelli değerlendirme		11	46
	Performans değerlendirmesi		7	29
	Ev ödevleri		8	33

Lisansüstü öğrencilerinin değerlendirme aşamasında sunulan görüşleri; yöntem ve teknikler, öğretmen sorumlulukları ve öğrenci sorumlulukları kategorilerinde betimlenmiştir. Öğrenci sorumluluklarına ilişkin olarak lisansüstü öğrencileri en fazla (%54) “Öğrencilerin öğrendiklerini ölçme araçlarına aktarmaları.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerinin %29’u da “Öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımında bulunmaları” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Diğer taraftan, E-1 ve E-22 kodlu lisansüstü öğrencileri ise “Öğrendiklerini fark eder.” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmen sorumluluklarına ilişkin olarak ise, en fazla (%33) “Değerlendirme sürecine ilişkin denetlemelerde bulunur.” ve “Ölçme araçlarını temin eder.” görüşünde birleşmişlerdir. Bununla birlikte, E-8, E-10, E-14 ve E-21 kodlu lisansüstü öğrencileri, öğretmenlerin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer yandan lisansüstü öğrencilerinin bir kısmı da (%17) “Öğrenci gelişimlerini takip edilmesi ve öğretim sürecini değerlendirilmesine ilişkin” görüş bildirmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerinin yarısı alternatif ölçme değerlendirme araçlarıyla ölçme işlemlerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. E-2, E-7, E-12, E-14, E-19 ve E-23 kodlu lisansüstü öğrenciler geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının (çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, açık uçlu sorular, eşleştirme) kullanılması hususunda birleşmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

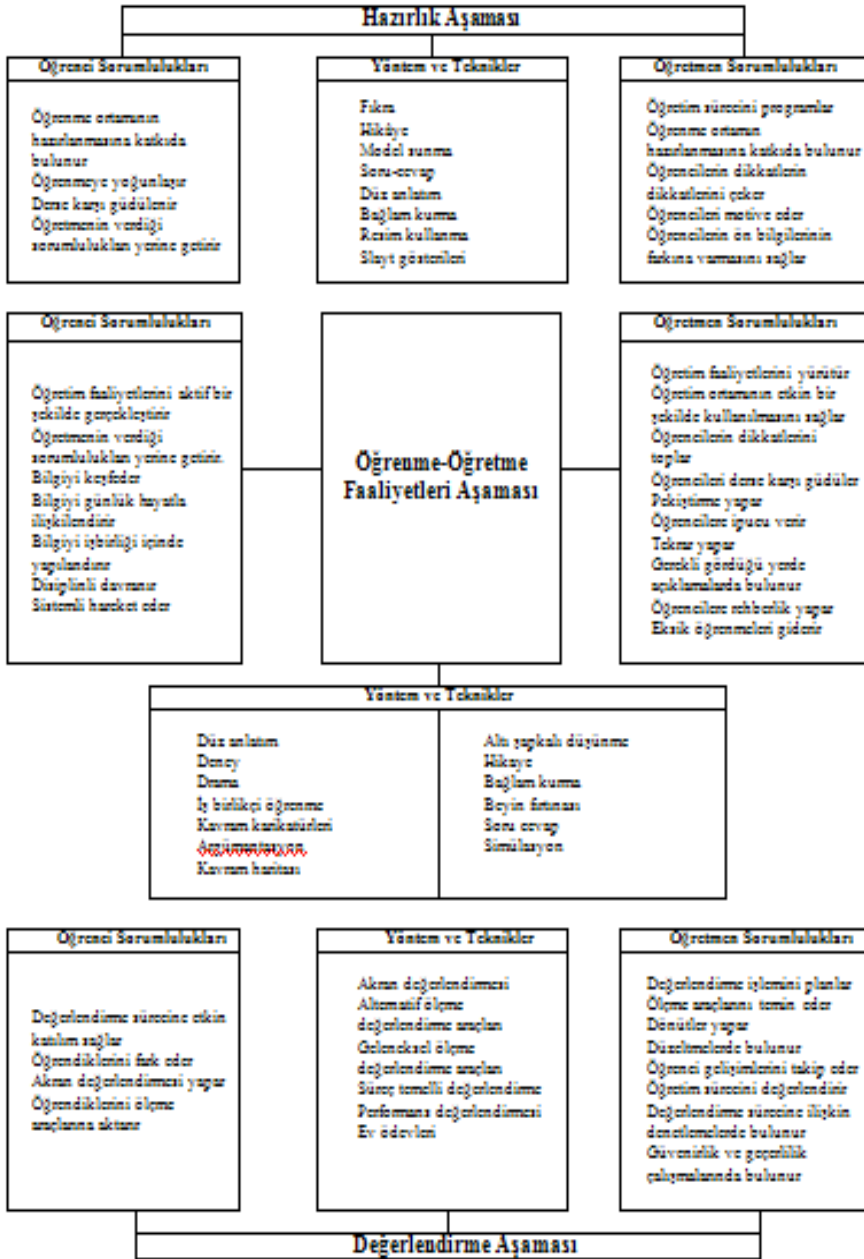
Bu çalışma, lisansüstü öğrencilerinin zihinlerinde oluşturdukları öğretim modelinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu bölümde, çalışma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak lisansüstü öğrencilerinin zihinlerinde oluşturdukları öğretim modellerinden yararlanılarak ortak bir model ortaya çıkarılmaya çalışılacak ve bu model tartışılacaktır. Lisansüstü öğrencilerinin öğretim sürecinin yürütülmesine ilişkin olarak oluşturdukları akış şemaları göz önünde bulundurulduğunda şekil bakımından üç aşamalı bir öğretim modeli ortaya koydukları görülmektedir. Bu aşamalar; hazırlık, öğrenme-öğretme faaliyetleri ve değerlendirme aşamaları olarak sıralanmıştır.

Lisansüstü öğrencilerinin; öğretimin programlanmasına, öğretim ortamının düzenlenmesine ve hazır bulunuşluğun sağlanmasına yönelik görüşleri “Hazırlık aşamasında sunulan temalar” altında kodlanmıştır. Lisansüstü öğrencileri öğretimin başlangıcında öğrencilerin “Öğrenmeye yoğunlaşmaları, derse karşı güdülenmeleri, öğretmenin verdiği sorumlulukları yerine getirmeleri ve kapasitelerinin farkına varmaları” gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise “Öğretim sürecinin programlamaları, öğretim ortamını düzenlemeleri, öğrencilerin dikkatlerini çekmeleri, öğrencileri motive edilmeleri ve öğrencilerin ön bilgilerinin farkına varmalarını sağlanmaları” gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarının sağlanması amacıyla çoğunlukla fıkra, hikaye, model sunma, bağlam kurma gibi öğrencileri aktif katılıma teşvik eden yöntem ve tekniklerden yararlanılmasını uygun görmüşlerdir.

Lisansüstü öğrencilerinin yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesine yönelik esas faaliyetlere ilişkin görüşleri “Öğrenme-öğretme faaliyetleri aşamasında sunulan temalar” altında sınıflandırılmıştır. Yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesi sırasında lisansüstü öğrencileri ağırlıklı olarak öğrencilerin “Bilgiyi keşfetmeleri, bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmeleri, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmeleri ve bilgiyi iş birliği içinde yapılandırılmaları” gerektiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Öğretmenlerin ise “Öğretim ortamının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaları, öğrencilere rehberlik etmeleri, öğrencilerin dikkatlerini

toplamları, öğrencileri derse karşı güdülemeleri ve tekrarlarda bulunarak eksik öğrenmeleri gidermeleri” gerektiğini ifade etmişlerdir. Yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesi sırasında özetle; deney, işbirlikçi öğrenme, kavram karikatürleri, argümantasyon, soru cevap, düz anlatım gibi yaygın olarak kullanılan yöntem ve tekniklere başvurulabileceğini beyan etmişlerdir.

Lisansüstü öğrencilerinin; yeni öğrenmelerinin gerçekleşme durumunun belirlenmesine yönelik yapılması gerekenlerle ilgili görüşleri ise “*Değerlendirme aşamasında sunulan temalar*” altında betimlenmiştir. Lisansüstü öğrencileri öğretimin değerlendirilmesi sırasında öğrencilerin “*Öğrendiklerini ölçme araçlarına aktarmaları, akran değerlendirmeleri yapmaları, öğrendiklerini fark etmeleri, öğrendiklerini açıklamalarını ve değerlendirme sürecine aktif katılımda bulunmaları*” gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin ise “*Değerlendirme sürecini planlamaları, ölçme araçlarını temin etmeleri, değerlendirme sürecinde denetlemelerde bulunmaları, dönüt ve düzeltmelerde bulunmaları*” gerektiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Değerlendirme işlemlerinin de alternatif ölçme değerlendirme araçları, süreç temelli değerlendirme, ev ödevleri, performans değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntem ve teknikler yoluyla gerçekleştirilmesini belirtmişlerdir.



Şekil 2. Lisansüstü Öğrencilerinin Öğretim Modelleri

Öğretim modeli incelendiğinde ağırlıklı olarak bilişsel yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleriyle örtüşen görüşlere ulaşılmaktadır. Lisansüstü öğrencilerinin;

öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesine, öğretim sürecine aktif katılımlarına, öğretmenlerin öğretim sırasında rehber rolünü üstlenmesine ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmasına ilişkin görüşler yapılandırmacı yaklaşımının izlerini yansıtmaktadır (Bodner, 1986; Laverty & McGarvey, 1991; Airasian & Walsh, 1997; Matthews, 2002; Çepni ve Çoruhlu, 2010). E-12 kodlu lisansüstü öğrencisinin öğrenme-öğretme faaliyetleri aşaması kapsamında değerlendirilen; “Öğrenciler konuyu daha iyi öğrenebilmeleri için kendilerine sunulan etkinliklere aktif katılım sağlamalıdır” şeklindeki görüşü bu durumu örneklendirmektedir. Son yıllarda ulusal literatürde öğrenme yaklaşımları içerisinde ağırlıklı olarak yapılandırmacı yaklaşımla ilişkili çalışmalara ulaşılmaktadır. Bu çalışmalar ülkemizde öğretim programlarının yaygın olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel alınarak tasarlanmalarına yol açmıştır. Öğretim programlarında temel alınan yapılandırmacı yaklaşımın 5E öğrenme modeli yoluyla öğretim ortamlarına aktarılması hedeflenmiştir. Öğretim modeli incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin 5E modelinin aşamalarına uygun öğretmen ve öğrenci sorumluluklarına da değindikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ön bilgilerinin farkına varmaları, bilgileri keşfetmeleri, bilgileri açıklamaları, bilgileri günlük hayatla ilişkilendirmeleri ve değerlendirmede bulundurmalarına yönelik yanıtlar 5E öğrenme modelinin aşamalarıyla uygunluk göstermektedir (Ayvacı ve Bakırcı, 2012; Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007; Bybee, 1993; Çepni ve Şahin, 2012; Özsevgeç, 2006). Fen bilimleri eğitimi alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin eğitim bilimlerine ilişkin bilimsel araştırmalarda bulunmaları ve mesleki yaşantılarının zihinlerinde oluşturdukları öğretim modelinde ağırlıklı olarak yapılandırmacı yaklaşımın ve 5E öğrenme modelinin izlerine ulaşılmasına neden olduğu söylenebilir. Feyzioğlu ve Demirci (2014), öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada benzer sonuçlara ulaşarak, öğretmenlerin mesleki yaşantılarının öğretim sürecinin yürütülmesine ilişkin görüşlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretim modelinde bilişsel yaklaşımların yanı sıra kısmen de olsa davranışçı yaklaşımların ilkeleriyle örtüşen görüşlere de ulaşılmaktadır. Lisansüstü öğrencilerinin; öğretmenlerin dönüt-düzeltilmelerde bulunmalarına, eksik öğrenmeleri gidermelerine, tekrar yapmalarına, ipucu kullanmalarına, pekiştirme yapmalarına ve öğrencilerin güdülenmelerini sağlamalarına ilişkin görüşler davranışçı yaklaşımların ilkeleriyle örtüşmektedir (Ertmer & Newby, 1993; Özden ve Şimşek, 1998; Özmen, 2004). E-18 kodlu lisansüstü öğrencisinin öğrenme-öğretme faaliyetleri aşaması kapsamında değerlendirilen; “Öğretmenler öğrencileri derse karşı güdülemeli, gerektiğinde tekrar yaparak ve pekiştirmelerden yararlanarak öğretimi sağlamlaştırmalıdır.” şeklindeki görüşleri davranışçı yaklaşımlarının ilkelerini örneklendirmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan lisansüstü öğrencilerinin yaşları göz önünde bulundurulduğunda uyarıcı-tepki ilişkisini temel alan, öğretmen merkezli, ezbere dayalı ve öğrenci başarılarının sonuç odaklı sınavlarla ölçüldüğü bir eğitim anlayışıyla yetiştirilmişlerdir. Bununla birlikte, lisansüstü öğrencileri eğitim hayatları boyunca davranışçı yaklaşımları konu edinen birçok derse katılmışlardır. Bu bağlamda, lisansüstü öğrencilerinin öğrenme-öğretme yaklaşımlarından sadece birini tam anlamıyla içselleştirmelerinin beklenmesi akılcı değildir. Ayvacı ve Bakırcı (2012) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin öğretim sürecinin yürütülmesine ilişkin görüşlerinde yapılandırmacı yaklaşımın yanı sıra yetiştirilme biçimlerinin etkisinin olduğunu da tespit etmişlerdir.

Lisansüstü öğrencilerinin öğretim sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin inançlarını öğrenme stillerinin etkilediği modelden anlaşılmaktadır. Lisansüstü öğrencilerinin;

öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini öğrenci özelliklerini dikkate alarak planlamalarına, öğrencilerin kapasitelerinin farkına varmalarına ve sistemli hareket etmelerine ilişkin görüşleri öğrenme stilleri kapsamında değerlendirilmektedir (Felder & Silverman, 1988; McCarthy, 1990). Öğretim süreçlerinin öğrenenlerin sahip oldukları bireysel farklılıklara uygun olarak yürütülmesiyle öğrenenlerin bilgiyi daha kolay yapılandıracakları düşünülmektedir. Öğrenenler, bilgiyi alma ve işleme sırasında bireysel farklılıklara sahiptirler (Kolb, 1981). Öğrenme stillerinin yanı sıra lisansüstü öğrencilerinin öğretim sürecinin yürütülmesine ilişkin zihinsel modellerinde öğretme stillerinin de izlerine ulaşılmaktadır. Lisansüstü öğrencilerinin; öğrencilerin demokratik bir şekilde görüşlerini ifade etmelerinin sağlanmasına, disiplinli davranılmasına ve öğrencilere rehberlik edilmesine ilişkin görüşleri öğretme stillerinin izlerini yansıtmaktadır (Fischer & Fischer, 1979; Grasha, 1996). Öğreticilerin karakteristik özelliklerini öğretim süreçlerine yansıtmasının öğretim süreçlerinde sergiledikleri davranışların sürekli ve tutarlı olmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Oral (2003) benzer sonuçlara ulaşarak öğreticilerin öğrenmeye ilişkin inançlarını ve karakteristik özelliklerini öğretim ortamlarına yansıttıklarını ifade etmiştir.

KAYNAKÇA

- Airasian, P. W. & Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78, 444-449.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Ayvacı, H. Ş. ve Bakırcı, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin 5e modeli açısından incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 132-151.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. (4. Baskı), Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873-878.
- Bozdoğan, E. A. ve Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5e öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 579-590.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün ve Diğ. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Birinci Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Bybee, R. (1993). *Instructional model for science education, in developing biological literacy*. Colorado Springs, CO: Biological Sciences Curriculum Studies.
- Çakır, H. ve Karataş, S. (2012). Öğretim sistemleri geliştirilmesi sürecine bir bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 19-35.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Genişletilmiş Dördüncü Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 117-128.
- Çepni, S. ve Şahin, Ç. (2012). Effect of different teaching methods and techniques embedded in the 5e instructional model on students' learning about buoyancy force. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 4(2).
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement*

- Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Feyzioğlu, E. Y. ve Demirci, N. (2014). Sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin 5e öğrenme modeliyle ilgili bilgileri, farkındalıkları ve görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24).
- Fischer, B. B. & Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245-254.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- Hand, B., Treagust, D. F. & Vance, K. (1997). Student perceptions of the social constructivist classroom. *Science Education*, 81(5), 561-575.
- Kolb, D.A. (1981). *Learning styles and disciplinary differences*. In Checkering A. (ed.), *The modern American college*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- La Belle, T. J. (1982). Formal, non formal and in formal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28(2), 159-175.
- Laverty, D. T. & McGarvey, J. E. B. (1991). A constructivist approach to learning. *Education in Chemistry*, 28, 99-102.
- Mathews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(3), 418-435.
- Osborne, R. J. & Wittrock, M. C. (1983). Learning science: A generative process. *Science education*, 67(4), 489-508.
- Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmaçılığa: “Öğrenme” paradigmasının dönüşümü ve türk eğitimi. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1, 71-82.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 36-48.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. 21. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Soh, T. M. T. & Meerah, T. S. M. (2013). Outdoor Education: An alternative approach in teaching and learning science. *Asian Social Science*, 9(16).
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimi-mize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK-1

Anket Soruları

1. Akış şeması biçiminde belirli aşamalardan oluşan bir öğretim süreci modeli tasarlayınız?

2. Öğretim süreci modelinizde öğretmene düşen sorumluluklar nelerdir? Süreç akış şemanıza uygun bir şekilde açıklayınız.
3. Öğretim süreci modelinizde öğrencilere düşen sorumluluklar nelerdir? Süreç akış şemanıza uygun bir şekilde açıklayınız.
4. Öğretim süreci modelinizde hangi yöntem ve teknikler kullanmaktasınız? Süreç akış şemanıza uygun bir şekilde açıklayınız.

A CONTENT ANALYSIS ON PROBLEM-BASED LEARNING APPROACH

Mahir BİBER*, Esen ERSOY**, Sezer KÖSE BİBER***

ABSTRACT

Problem Based Learning is one of the learning models that contain the general principles of active learning and students can use scientific process skills. Within this research it was aimed to investigate in detail the postgraduate thesis held in Turkey about PBL approach. The content analysis method was used in the research. The study sample was consisted of a total of 64 masters and PhD thesis made between the years 2012-2013 and reached over the web. A "Content Analysis Template" prepared by researchers was used with aim to examine the thesis. All the thesis were examined and classified in the computer environment. As a result of the investigation, the topics, study groups, data collection tools and data analysis methods and techniques of the thesis made in Turkey about PBL research to be similar in terms, as well as quantitative research methods and experimental models has been shown to greatly preferred.

Key Words: Problem Based Learning, Active Learning, Content Analysis

PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ

ÖZ

Aktif öğrenmenin genel ilkelerini içeren ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanabilecekleri öğrenme modellerinden birisi probleme dayalı öğrenmedir. Araştırma kapsamında PDÖ yaklaşımı ile ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini web üzerinden ulaşılan ve 2002-2013 yılları arasında yapılmış toplam 64 yüksek lisans ve doktora tezi oluşturmuştur. Tezlerin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan bir "İçerik Analizi Şablonu" kullanılmıştır. Ulaşılan tüm tezler bilgisayar ortamında incelenmiş ve sınıflanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, Türkiye’de PDÖ yaklaşımı ile ilgili yapılan tez çalışmalarının konu başlıkları, çalışma grupları, kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntem ve teknikleri bakımından benzerlikler gösterdiği, bunun yanında nicel araştırma yöntemlerinin ve deneysel modellerin fazlasıyla tercih edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Probleme Dayalı Öğrenme, Aktif Öğrenme, İçerik Analizi

* Istanbul University, Hasan Ali Yucel Faculty of Education Department of Primary Mathematics Education, PhD, Assistant Professor, mahir.biber@gmail.com

** 19 Mayıs University, Faculty of Education Department of Primary Mathematics Education, PhD, Assistant Professor, esene@omu.edu.tr

*** Istanbul University, Hasan Ali Yucel Faculty of Education Department of Computer Education and Instructional Technology, Lecturer, sezer@istanbul.edu.tr

INTRODUCTION

Today's educational mentality is based on students' reaching certain meaningful conclusions through their own experiences and acquiring new knowledge by constructing what they learn in their minds. That requires students to be active in learning environments. In this regard, Problem-Based Learning (PBD) is a learning method that makes students active in educational practices, provides them with opportunities, and allows them to use their individual and physical capacities.

Problem-Based Learning adopts the idea that learning must be complete and based on competence as life is full of efforts to recognize the problems encountered, to be aware of the importance of these problems, to understand the causes of such problems, to solve the problems, and to eliminate possible problems in advance (Biber, 2012).

Finkle&Torp (1995) define PBL as a programme development and teaching system that both improves students' problem-solving strategies and enables them to acquire core knowledge and skills about their disciplines simultaneously by attributing a role to them as an active problem-solver in the face of a problem situation not structured well that reflects real life situations confronted by them.

Savery&Duffy (1995) regard PBL as one of the best models of constructivist approach environments. Barrows associates PBL with Bruner's Discovery Learning Theory and argues that constructing knowledge around a real phenomenon may facilitate recalling such knowledge in similar situations (Tootle&McGeorge, 1998).

PBL focuses on real life problems. This method consists of three main components involving curriculum and education strategy that complement one another. These components are as the following (Torp&Sage, 2002);

- Students facing a problem situation,
- The fitness of the problem that enables students to learn and makes relevant ways for learning for the curriculum,
- Establishing teacher's creative learning environment that will enable students to think and search in order to facilitate their comprehension.

The philosophy, "students learn by working/studying like a scientist" underlies PBL. Thus, PBL process starts with problem-solving. In this way, students become individuals who can solve problems and think creatively and critically within the framework of learning (Roh, 2003). PBL environments are constructed to enable students to work in small groups and communicate with one another so that they can solve problems, think creatively and critically, and make decisions.

PBL process, which includes real-life problems, starts with focusing on problems. In this process, students try to formulate and analyze problems. PBL is a process where problems are presented and defined; questions to be searched are determined; suggestions and information collected by students through autonomous learning and thus problem-solving are handled; and evaluations are made through small group discussions. In PBL, students work in groups made up of 5 to 7 people by directing themselves in order to solve real world problems. In groups, students undertake one of the following roles: group leader, organizer, clerk, and group member. Students play different roles in different sessions so that they can learn the responsibilities required by all roles (Bridges, 1992). PBL is conducted

on the basis of problem-solving sessions carried out in company with a special tutor. A problem-solving session has four main components (Karaöz, 2008);

- Problem (Scenarios)
- Learner
- Tutor
- Evaluation

PBL requires intense use of information sources by students. In problems, their definitions and the conditions giving birth to them are clearly stated. Problems are generally presented as scenarios that report events on related subjects. Being an educational tool, scenarios are the fictions that contain various problems which may arouse curiosity among students, make them think what such problems result from, and provide them with new clues and keep their learning motivations alive continuously on their way to their targets. In PBL, scenarios are given to students in sessions. PBL sessions are the processes where each problem is presented to students in the problem-based education system; expectations from students are defined; and knowledge and skills are improved (Açıkgöz, 2007).

In PBL, tutor has a role different from that of traditional teacher. In this process, tutor acts like a team captain: poses problems, controls the process, assigns students, and provides them with small clues for accessing the information. In addition, s/he determines adequate time for the solution of problem by students and allows them to reach sources that are needed for accessing the information. Among his/her roles, the most important one is to guide students through solving problems and learning how to think and use the information (Şenocak and Taşkesenligil, 2005).

PBL introduces a new role to students in the classroom. In PBL process, students work in small groups and make decisions about their own learning. Moreover, students can exchange views with one another and express their opinions comfortably in groups (Ersoy, 2012). There are considerable differences between PBL approach and direct instruction approaches employed in today's education system in terms of aim, teacher's role, student's role, and acquisition of knowledge. PBL method has important contributions to both affective and cognitive learning products. The present study aimed to examine thesis studies on PBL approach conducted in Turkey through content analysis and thus to determine the fields and age groups in/for which the method was used frequently or rarely as well as the quality of the results obtained and the trends in the research methods employed. It was considered that the research results would light the way for future studies and experts engaged in this field. In this respect, the study made an attempt to answer the below-mentioned research questions;

1. What is the distribution of the master's theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey between 2002 and 2013 by years?
2. What is the distribution of the master's theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey between 2002 and 2013 by thesis types?
3. What is the distribution of the master's theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey between 2002 and 2013 by research methods?
4. What is the distribution of the master's theses and the PhD theses on PBL conducted

- in Turkey between 2002 and 2013 by research models?
5. What is the distribution of the master's theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey between 2002 and 2013 by writing languages?
 6. What is the distribution of the master's theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey between 2002 and 2013 by study groups?
 7. What is the distribution of the master's theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey between 2002 and 2013 by data collection tools?
 8. What is the distribution of the master's theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey between 2002 and 2013 by research subjects?
 9. What is the distribution of the master's theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey between 2002 and 2013 by data analysis methods?
 10. What is the distribution of the master's theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey between 2002 and 2013 by the results obtained?

METHOD

Research Model

Content analysis was used for examining the theses on PBL approach conducted in Turkey in detail. Content analysis refers to bringing together similar data within the framework of specific concepts and themes and interpreting them in an order understandable by readers (Yıldırım and Şimşek, 2006). Being a technique frequently used in social sciences, content analysis can be defined as a systematic and repeatable kind of analysis where some words of a text such as a book, a book chapter, a letter, a historical document, a newspaper heading, and a newspaper article are summarized in smaller content categories through codes based on specific rules (Sert et al., 2012). According to Yıldırım and Şimşek (2006), main purpose in content analysis is to reach concepts and relationships that may explain the collected data.

The Scope of the Study and Data Collection Process

The present study was limited to the master's theses and the PhD theses on PBL approach conducted in Turkey. The theses included in the study were accessed through the Internet, "Council of Higher Education Thesis Center" being in the first place. Accordingly, 64 master's theses and PhD theses conducted between 2002 and 2013 were included in the study. All such theses were examined and classified in the computer environment.

A "Content Analysis Template" prepared by the researchers was used for examining the theses accessed within the scope of the study. The prepared template consists of thesis' name and type, publication year and writing language, the name of university and the institute where the thesis was conducted, problem statement, sub-problems and hypotheses, model and design, universe-sample or study group, sample selection method, data collection tools, data analysis techniques, and results. The prepared "Content Analysis Template" is given in the Annex 1.

The master's theses and the PhD theses included in the study were accessed by the researchers separately. The researchers worked together in the classification process. In this way, disagreements encountered in the classification process were settled instantly thereby finalizing the classification without any delay.

FINDINGS AND INTERPRETATION

This section presents the findings obtained from the master’s theses and the PhD theses examined within the scope of the study and the interpretations concerning such findings. The distribution of the theses on PBL approach conducted in Turkey between 2002 and 2013 by years was examined. The obtained findings are given in Figure 1:

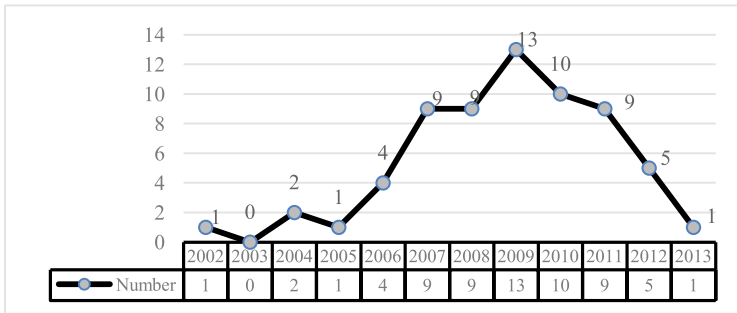


Figure 1: The Distribution of the Master’s Theses and the PhD Theses on PBL Approach Conducted in Turkey between 2002 and 2013 by Years

According to the Figure 1, PBL started to attract attention in Turkey in 2004. It is evident from the continuous increase in the number of studies on this subject until 2009. It is seen that many thesis studies were carried out on this subject between 2006 and 2012 in particular. Figure 2 shows the distribution of the theses on PBL conducted in Turkey by thesis types;

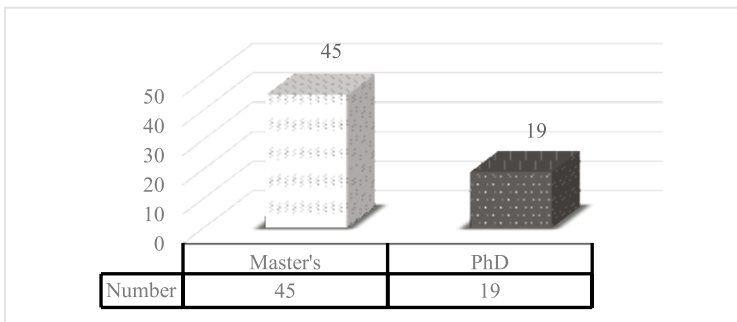


Figure 2: The Distribution of the Theses Constituting the Research Sample by Thesis Types

According to the Figure 2, 45 master’s theses and 19 PhD theses were found in relation to PBL between 2002 and 2013. It is clear that more researchers adopted this subject in their master’s theses.

The distribution of the theses constituting the research sample by research methods was examined. The obtained findings are given in Figure 3:

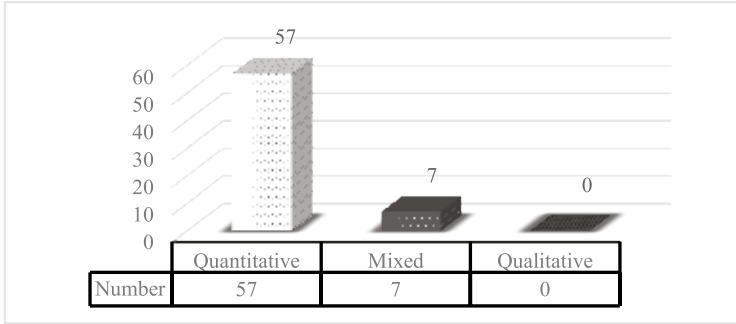


Figure 3: The Distribution of the Theses Constituting the Research Sample by Research Methods

According to the Figure 3, most of the researchers employed quantitative methods. In addition, mixed methods where quantitative research methods were supported by qualitative methods were used in recent years, too. However, it is interesting that there is no thesis study on this subject that adopted qualitative methods alone.

The distribution of the thesis studies on PBL by research models is given in Figure 4:

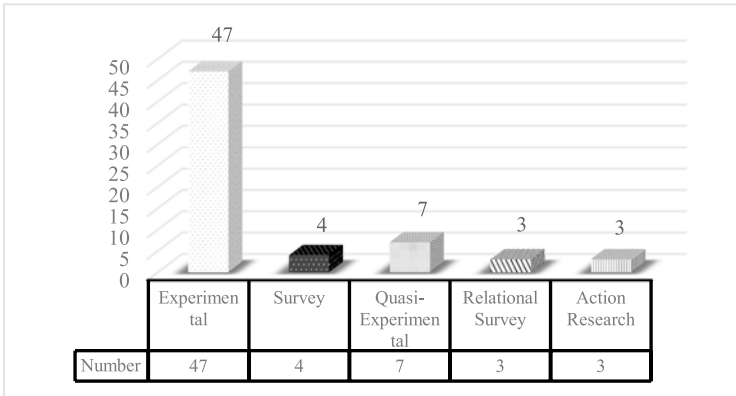


Figure 4: The Distribution of the Master’s Theses and the PhD Theses Constituting the Research Sample by Research Models

According to the Figure 4, majority of the thesis studies employed the experimental model. There were also some quantitative studies that employed quasi-experimental, survey, and relational survey research models. In general, the qualitative aspects of the studies involved the action research model. When the experimental designs of the studies using the experimental model or the quasi-experimental model were examined, it was seen that most of these studies employed the pretest-posttest control group design, and a small number of studies employed the nonequivalent control group design, the single-group pretest-posttest design, or the three-group pretest-posttest mixed experimental design.

The distribution of the theses examined within the scope of the study by writing languages was examined. The obtained findings are given in Figure 5;

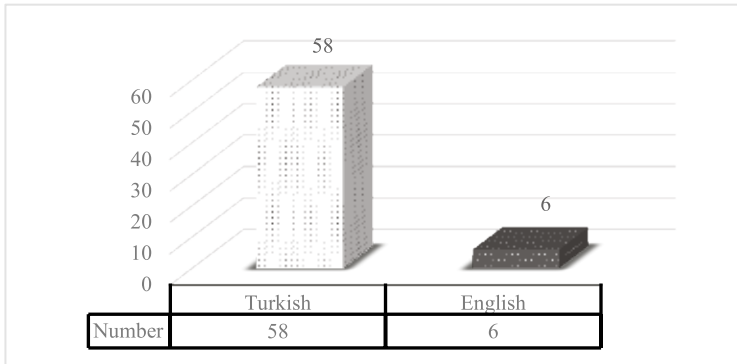


Figure 5: The Distribution of the Master’s Theses and the PhD Theses Constituting the Research Sample by Writing Languages

According to the Figure 5, majority of the theses on PBL conducted in Turkey between 2002 and 2013 were written in Turkish, and only 6 theses were written in English. The distribution of the theses on PBL under examination by study groups is presented in Figure 6:

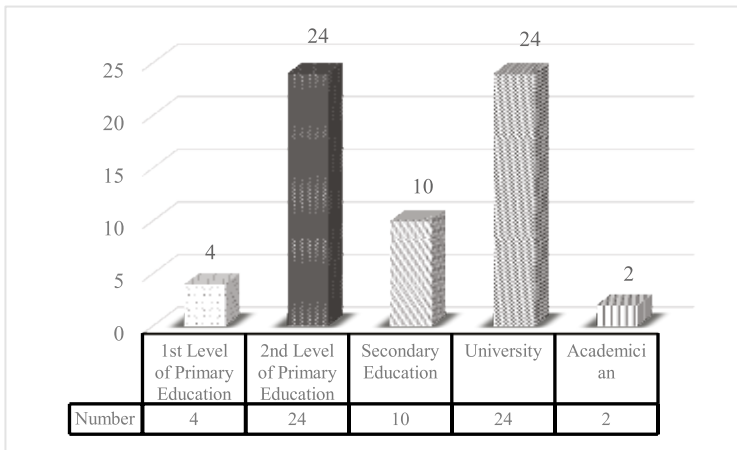


Figure 6: The Distribution of the Master’s Theses and the PhD Theses Constituting the Research Sample by Study Groups

According to the Figure 6, most of the thesis studies on PBL focused on primary education 2nd level students and university students, and some (less frequently) covered secondary education students. Just a small number of studies included primary education 1st level students and academicians.

The distribution of the master’s theses and the PhD theses on PBL by data collection tools was examined. The obtained findings are given in Figure 7:

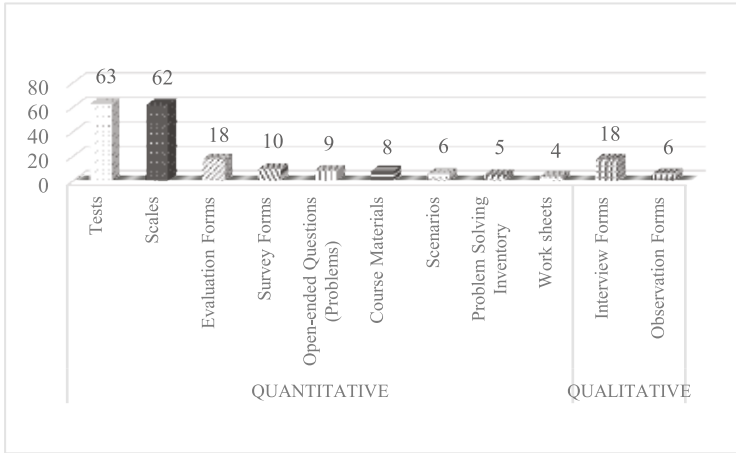


Figure 7: The Distribution of the Master’s Theses and the PhD Theses Constituting the Research Sample by Data Collection Tools

According to the Figure 7, mostly tests and scales were used as data collection tools in the quantitative parts of the thesis studies on PBL. A considerable number of the tests used were academic achievement tests. Apart from that, the Scientific Process Skill Test was used in many studies, too. Some studies employed the Motivation Styles Test, the Concept Test, or the Permanence Test. Most of the scales used were attitude scales. Among such attitude scales were scales about attitude towards PBL (The Attitude Towards Problem-Based Learning Scale, etc.), scales about attitudes towards various courses and topics in which PBL was employed (The Attitude Towards Mathematics Scale, The Attitude Towards the Chemistry Course, The Attitude Towards the Biology Course, The Attitude Towards Renewable Energy, etc.), or scales about attitudes towards different teaching methods whose relationships with PBL were investigated (The Attitude Towards Web-Based Instruction Scale). Other scales used in the studies under examination were creativity scales, self-efficacy scales, scales for determining students’ views, acquisition scales, problem-solving skill scales, and PBL environment scales. The theses under examination gave considerable coverage to evaluation forms and questionnaire forms, too. Among the evaluation forms used were PBL Practices Evaluation Form, Group-mate Evaluation Form, and Scenario Evaluation Form that aimed to evaluate various components of PBL process. Among the questionnaire forms used in the examined theses were the Constructivist Learning Model Questionnaire, the Motivation Styles Questionnaire, and The Personal Information Questionnaire Applied in Normalizing. What is more, some studies employed open-ended questions, course materials, scenarios that were the educational tools of PBL, problem-solving inventories, and worksheets in order to obtain quantitative data. In general, interview forms were used for obtaining qualitative data. However, some thesis studies employed observation forms, too.

The distribution of the theses examined within the scope of the study by research subjects is given in Figure 8:

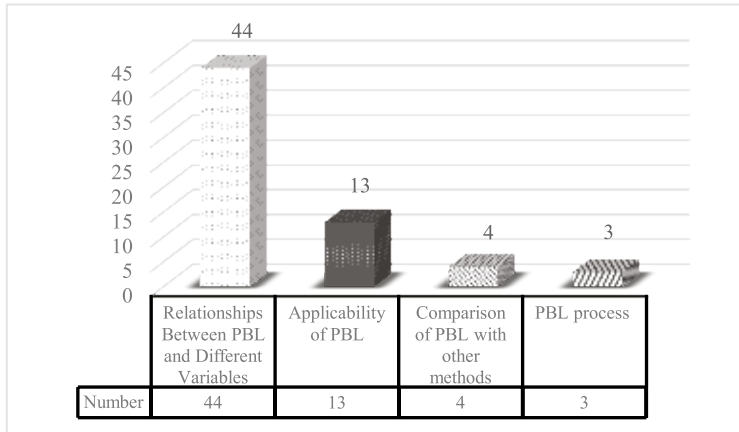


Figure 8: The Distribution of the Master’s Theses and the PhD Theses Constituting the Research Sample by Research Subjects

According to the Figure 8, majority of the master’s theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey dealt with the relationships between PBL and different variables. Many studies investigated the influence of PBL process on students’ academic achievement levels and attitudes towards courses. There were also studies investigating the applicability of PBL. These studies made an attempt to obtain results in regard to the applicability of PBL in such courses as mathematics, geography, science, and music. A small number of studies focused on PBL process or the relationships between PBL and other methods. Some studies compared PBL method with traditional teaching methods. The studies dealing with PBL process attempted to examine the contributions of the process to students’ mathematical acquisitions, clinical reasoning levels, etc.

The distribution of the theses examined within the scope of the study by data analysis methods was examined. The obtained findings are given in Figure 9:

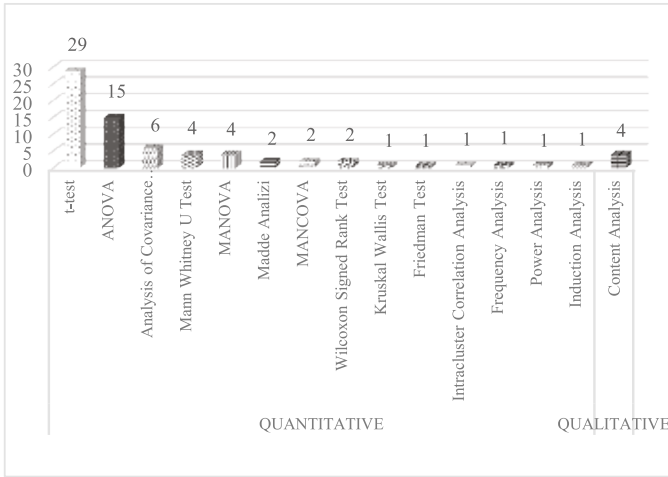


Figure 9: The Distribution of the Theses Constituting the Research Sample by Data Analysis Methods

According to the Figure 9, t-test was the data analysis technique used in the quantitative parts of the theses most frequently. On the other hand, many thesis studies employed the variance analysis. The qualitative parts of the thesis studies under examination, however, mostly analyzed data through content analysis to obtain research findings. The distribution of the theses examined within the scope of the study by results was examined, too. The obtained findings are given in Figure 10;

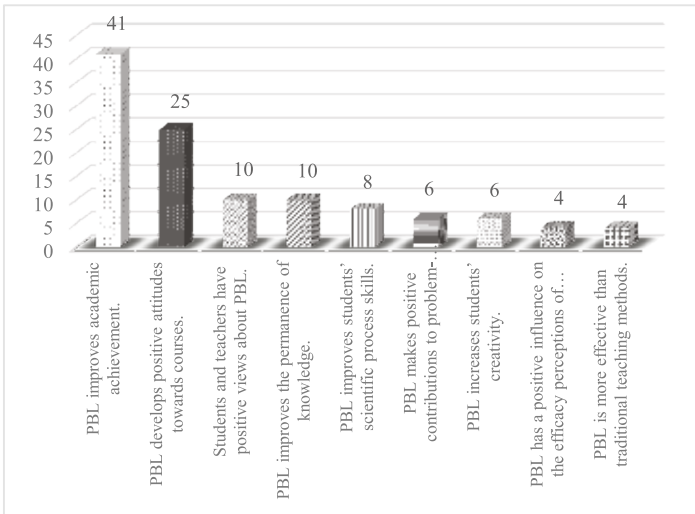


Figure 10: The Distribution of the Theses Constituting the Research Sample by Results

According to the Figure 10, a considerable number of master's theses and PhD theses on PBL under examination in the present study focused on the influence of the method on students' academic achievement and concluded that PBL improved students' academic achievement. A large part of the theses examined found out that PBL improves students' attitudes towards courses. The results obtained in the qualitative parts of the theses under examination revealed that students and teachers liked PBL method and participated in the learning process eagerly and with interest. A considerable number of the thesis studies demonstrated that PBL improved students' scientific process skills and the permanence of knowledge. Some studies indicated that PBL made positive contributions to students' problem-solving skills and competence perceptions and increased their creativity. Some studies compared PBL with traditional teaching methods and concluded that PBL was more effective in making students gain acquisitions.

CONCLUSION AND DISCUSSION

This study examined the master's theses and the PhD theses conducted on PBL in Turkey between 2002 and 2013 through content analysis.

The examination of the distribution of the theses examined by years indicated that the first thesis study on PBL approach in Turkey was conducted in 2002, and this subject attracted wide attention as of 2006. The results of Alper et al. (2014) support that, too. The research findings demonstrated that interest in PBL approach in Turkey decreased gradually after 2009. However, such decrease may not reflect the truth. This is because; the theses on this subject may not have been entered in the system of the Council of Higher Education Thesis Center yet.

The number of master's theses on PBL approach was much more than that of PhD theses on PBL. In Turkey, the number of master's students is much more than that of PhD students. That may have led to a bigger number of master's theses than that of PhD theses. In addition, the theses examined in the present study were accessed through the Council of Higher Education Thesis Center, and the contents of PhD theses in particular could not be reached due to the limitations imposed by the authors of such theses. That may have been influential on this finding.

It was seen that the theses conducted on PBL in Turkey mostly employed quantitative research methods, but rarely used mixed methods. The results of Ulutaş and Ubuz (2008), Sert et al. (2012), Çiltaş et al. (2012), and Alper et al. (2014) support the above-mentioned result of the present study. Hart et al. (2009) examined 710 studies selected from educational journals published abroad and determined that 50% of the said studies employed quantitative methods, 21% employed qualitative methods, and 29% employed mixed methods. That implies that different research method trends prevailed abroad. It is remarkable that no thesis examined within the scope of the present study employed qualitative research methods alone. That may be explained by the fact that qualitative research tradition has started to develop in Turkey only in recent years, and researchers mostly used qualitative methods for supporting the obtained quantitative results rather than using qualitative methods alone until recently.

It was observed that the research models used in the theses under examination most frequently were experimental and quasi-experimental models. However, survey and action

research were used quite rarely. PBL approach does not have a long history in Turkey. Thus, researchers are curious about the results to be obtained when the method is applied in different age groups and different disciplines. That may be the reason why the conducted studies employed the experimental model. The results of Alper et al. (2014) support this result of the present study, too.

It was found out that most of the theses on PBL approach were written in Turkish, and there were only a small number of theses written in English. Ulutaş and Ubuz (2008) examined 129 studies on mathematics education published in Turkey and revealed that a great majority of such studies were written in Turkish. That may be a reflection of the problems about foreign language experienced in Turkey.

It was determined that the master's thesis studies and the PhD thesis studies were mainly conducted on primary education 2nd level students and university students. Such thesis studies were conducted on high school students, too. It is interesting that these studies were not conducted on primary education 1st level students and postgraduates. The reason for non-use of this method in primary education 1st level may be the fact that this method requires high-level thinking skills which are not held by primary education 1st level students. However, this method was not adopted much at secondary education level, either. In fact, PBL approach is suitable for the secondary education level. The reason for inadequate use of this approach at this level may be the fact that secondary education institutions provide university entrance exam-oriented education in parallel with the education system adopted in Turkey.

It was detected that among quantitative data collection tools various tests and scales were widely used in the theses examined; and among qualitative data collection tools interview form was widely used in the theses under examination. Since tests and scales allow reaching large masses and collecting data from such masses, they are frequently used by researchers. Among the tests used in the theses, achievement tests were in the foreground. Among the scales employed in the theses, attitude scales came to the forefront.

It was understood that the master's theses and the PhD theses on PBL conducted in Turkey mostly investigated the relationships between PBL method and different variables and thus the applicability of the method in learning environments. Many studies attempted to examine the effects of PBL approach on students' academic achievement and their affective characteristics in relation to courses. That may have resulted from the fact that PBL approach came to the forefront in Turkey in recent years. Prerequisite for a learning method to be used in educational environments is its making positive contributions to student achievement and improving students' interest in and eagerness for courses. Therefore, researchers applying PBL approach in various courses investigated the influence of the method on students' achievement and attitudes frequently. Ronis (2001) stated that PBL approach was influential on student learning as it strengthened the features of learning in conformity with the brain (Günhan and Başer, 2009). The main structure of education provided through PBL method involves students' learning the information that is considered necessary and has a professional priority with curiosity and suspicion through a search based on learning targets and using such information for solving a problem (Ersoy and Başer, 2010). Therefore, PBL tries to provide prerequisites that are necessary for motivational situations concerning learning to come about in many respects.

It was seen that among the quantitative data analysis techniques, t-test and ANOVA were

frequently used in the theses examined in the present study; and among the qualitative data analysis techniques, content analysis was frequently employed in the theses under examination. Göktaş et al. (2012) reported that t-test and ANOVA were widely used in the educational studies carried out in Turkey. The reason for inadequate use of different data analysis methods, multivariate methods being in the first place, in Turkey may result from lack of sufficient knowledge about such methods among researchers.

A great majority of the theses constituting the research sample concluded that PBL method improved the academic achievement of students. The fact that students learn concepts by associating them with their daily lives in PBL approach may be an important factor influential on increased achievement levels. Apart from that, high social interaction in PBL process may contribute to students' achievements. Açıkgöz (2003) also mentioned that patterns of interaction among students had a positive effect on the effectiveness of process and the development of students. Another important result obtained in the theses was that PBL approach developed positive attitudes towards courses among students. That may be because; PBL allows students, who are accustomed to rote learning because of the traditional methods employed in lessons, to learn by themselves by means of a scenario that may arouse curiosity in them. In parallel with that, Norman and Schmidt (1992) stated that what underlay PBL approach were students' conducting learning tasks and activities with pleasure and excitement without any external influence and exerting an internal effort to learn, and that PBL had positive effects on the learning motivation of students.

The present study carried out a comprehensive examination of the master's theses and the PhD theses conducted on PBL approach in Turkey, revealed current trends concerning this approach in Turkey, and tried to determine what research methods and what data analysis techniques were employed and what study groups were included in the theses under examination. Although PBL approach was a subject attracting big attention in Turkey in recent years, it was seen that researchers mostly focused on similar subjects, did not administer the method to different study groups adequately, and did not give coverage to different analysis methods and techniques. From this perspective, the present study may light the way for future studies. Furthermore, it is believed that reviewing the studies on PBL approach published in scientific journals in Turkey and revealing foreign trend on this subject may allow reaching more meaningful results.

REFERENCES

- Açıkgöz, K. (2003). Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, 5. Baskı, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). Aktif Öğrenme. 9. Baskı, Kaan Yılmaz Matbaası, İzmir.
- Alper, A.; Öztürk, S.; Akyol Altun, C. (2014). Problem Based Learning Studies in Turkey, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 47-1, 397-422, Ankara.
- Biber, M. (2012). Duyuşsal Özelliklerin Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Matematiksel Kazanımlarına Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Matematik Öğretmenliği Programı, Doktora Tezi, İzmir.
- Bridges, E. M. (1992). Problem Based Learning for Administrators. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403-5207.
- Cantürk Günhan, B. ve Başer, N. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Öğrenci,

- Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), Cilt 3, Sayı 1, Haziran 2009, 134-155.
- Ciltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de Matematik Eğitimi Araştırmaları: Bir İçerik Analizi Çalışması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 565-580.
- Ersoy, E. (2012). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Üst Düzey Bilişsel Düşünme Becerileri ve Duyuşsal Kazanımlarındaki Değişim, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Matematik Öğretmenliği Programı, Doktora Tezi, İzmir.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2010). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi, Turkish Studies, Cilt5, Sayı4.
- Finkle, S. L. & Torp, L. L. (1995). Introductory Documents. Available from the Center for Problem-Based Learning, Illinois Math and Science Academy, 1500 West Sullivan Road, Aurora, IL 60506-1000.
- Hart, L. C., Smith, S. Z., Swars, S. L. ve Smith, M. E. (2009). An examination of research methods in mathematics education: 1995–2005 *Journal of Mixed Methods Research*, 3 (1) 26–41.
- Karaöz, M. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi “Kuvvet ve Hareket” Ünitesinin Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımıyla Öğretiminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri, Başarıları ve Tutumları Üzerine Etkisi, Muğla Üniversitesi Beşeri ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Muğla.
- Norman, G. & Schmidt, H. (1992). The Psychological Basis of Problem-Based Learning: A Review of the Evidence. *Academic Medicine* 67(9), 557-565.
- Roh, Kyeong Ha (2003). Problem Based Learning. ERIC Clearing house for Science Mathematics and Environmental Education ED482725
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35 (5), 31-37.
- Sert G.; Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanma Durumlarını İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış: Bir İçerik Analizi Çalışması, Akademik Bilişim 2012, Uşak Üniversitesi, 1-3 Şubat 2012.
- Şenocak, E. ve Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme ve Fen Eğitiminde Uygulanabilirliği, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 13, No 2, 359–366.
- Tootle, K. & Mc George, D. (1998). An investigation of the use of problem based learning in Professional degrees, AARE Conference. (<http://www.swin.edu.au/aare/98pap/too98077.htm>)
- Torp, L. & Sage, S. (2002). Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education, 2nd Edition, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.
- Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası, İlköğretim Online 7(3), 614-626.

ANNEX 1**CONTENT ANALYSIS TEMPLATE**

Research Name

Publication

Date of Publication

Language

Scope of the Research

Problem Statement

Sub-Problems

Method

Research Model

Research Design

Population and Sampling

Study Group

Sample Selection Method

Data Collection Tools

Data Analysis

Conclusion

THE CONTRIBUTION OF EDUCATION TO THE SPECIAL EDUCATION QUALIFICATIONS AND NEEDS OF TEACHER CANDIDATES

Marilena Z. LEANA-TAŞÇILAR*

ABSTRACT

An overview of special education literature indicates that teacher training about exceptional students has vital importance. The aim of this study is to investigate the contribution of an informational undergraduate course to the opinions toward special education qualifications and needs of all teacher candidates of education faculty. A pretest-posttest quasi - experiment non-equivalent group design was used in the research. In addition a qualitative interview method was used with 5 teacher candidates. The experimental group consisted of teacher candidates from eleven different undergraduate programs (n=420) and the control group from two different undergraduate programs one from education faculty and the other from faculty of arts (psychology department) (n=107). Special Education Qualification and Need Analysis questionnaire developed by Izci (2005) was used to collect the data. The questionnaire was administered before and after the training. Informational course includes knowledge about special education, exceptional students' features and inclusion. Findings indicated that the course has affected the opinions of teacher candidates about their qualifications and needs. At the end of the study, it was found that in the experimental group 9 of 11 teaching fields had shown significant difference between the pre and posttest results in .05 level. Also there was significantly difference between experimental and control groups in .001 level. In addition, the semi-structured interviews were also emphasized the need for special education training to teacher candidates.

Key words: *Special Education, Inclusion, Qualification and Needs of Teacher Candidates*

EĞİTİMİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİM HAKKINDAKİ YETERLİKLERİNE VE İHTİYAÇLARINA ETKİSİ

ÖZET

Özel eğitim literatürü incelendiğinde, sıra dışı öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerinin çok önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde okuyan tüm öğretmen adaylarına uygulanan bilgi temelli eğitim programının özel eğitim konusundaki yeterliklerine ve görüşlerine etkisini ortaya koymaktır. Yarı deneysel, denk olmayan kontrol gruplu yöntem benimsenmiştir. Ek olarak 5 öğretmen adayı ile derinlemesine görüşme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Deney grubu, 11 farklı bölümdeki öğretmen adayından oluşmaktadır (n=420), kontrol grubu ise bir tanesi eğitim fakültesinde diğeri ise fen-edebiyat fakültesinde okuyan (psikoloji öğrencileri) iki ayrı bölümün öğrencilerinden oluşmaktadır (n=107). Veriler Izci (2005) tarafından geliştirilen Özel Eğitim Yeterlik ve İhtiyaç Analizi ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçek eğitim programından önce ve sonra uygulanmıştır. Bilgiye dayalı eğitim programında, özel eğitim, özel eğitime muhtaç öğrencilerin özellikleri

* İstanbul University, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Special Education Department, Gifted Teacher Training Program mleana@istanbul.edu.tr

ve kaynaştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bulgular, eğitim programının öğretmen adaylarının özel eğitim yeterliliklerini etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları 11 öğretmen adayı grubundan 9 tanesinin özel eğitim ile ilgili yeterliliklerinin $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, deney ve kontrol grupları arasında $p < .001$ düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları, öğretmen adaylarının özel eğitim konusunda bilgilendirilmelerinin önemini destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma, Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri ve İhtiyaçları

Introduction

Teachers represent the most fundamental components of special education and inclusion. It is teachers who are mainly responsible for individualized education programs, who ensure that students included within the scope of special education are admitted into the classroom, and who monitor the development of special education students. In Turkey, faculties produce nearly 1200 teachers of special education per year. Nevertheless, they meet exceptional students not in the classroom but in rehabilitation centers. In addition, there are a greater number of teachers who are expected to meet inclusion students in the traditional school environment. Considering this, the Council of Higher Education stipulated that students at faculties of education, regardless of their departments, have to take the course in special education as of 2010.

The fact that the course in special education has been made obligatory for all students of teaching is significant for a country with almost 4 million exceptional students (0-18 years old) (Ure, 2012). At the First Council of Disabled People held in Turkey in 1999, it was declared that only 3% of the whole population of exceptional students could benefit from special education (The Ministry of National Education, 1999). Hopefully, enabling teachers of varying disciplines to become more conscious in this respect will raise the public awareness and yield an increase in the percentage.

In their research on the synthesis of 10 other studies, Scruggs and Mastropieri (1996) made an attempt to identify how knowledgeable classroom teachers were about special education and inclusion and how much they had been trained in this respect. To do so, they analyzed the opinions of people in nine US states between 1975 and 1994. Only 847 of the 2900 participants (29%) stated that classroom teachers were satisfactorily knowledgeable about special education and qualified for inclusion. Similarly, only 91 of the 355 teachers of special education (22.8%) noted that classroom teachers were competent in the matter. More recently, Izci (2005) worked with 132 prospective classroom teachers in Turkey and demonstrated that they lacked basic knowledge about and qualifications for special education and inclusion. The author recommended that undergraduate students should take the special education course for at least two terms.

Although there are countless studies on the needs of exceptional students and the type of education they should be provided with, no research has been found on how prospective teachers should be trained and, thus, enabled to meet the requirements of exceptional students. Considering the gap in the literature, the purpose of the present study is to identify the qualifications and requirements of prospective teachers of various departments

concerning special education, and to present an undergraduate curriculum in accordance with these qualifications and requirements.

Literature Review

The rationale behind inclusion has long been discussed. Scholars have contemplated how exceptional students can be educated in the best way possible (Goldstein, Moss and Jordan, 1972; Gottlieb, 1991; Gresham, 1982; Johnson, 1961). Some have maintained that exceptional students can benefit more from a school that provides special education (Gottlieb, 1991; Gresham, 1982; 1991) while others have advocated that they should be educated along with their peers (Giangreco and Putnam, 1988; Smith, Polloway, Patton and Dowdy, 1995; Wilcox and Sailor, 1980). The traditional educational environment is preferred over special schools not only because they eliminate segregation but also they provide a number of opportunities (communication with peers, improving relationships with friends, identification of strengths and weaknesses and learning how to cope with them) (Lewis and Doorlag, 1987; Stainback and Stainback, 1992).

After similar philosophical discussions in Turkey, a decision was made to implement inclusion in 1983 (Sucuoglu, 2004). According to the Turkey Disability Study, 12.29% of the population was comprised of people with special needs in 2002 (TUIK, 2009). The study also revealed that 4.15% of disabled people were 0 to 9 years old while another 4.63% of them were 10 to 19 years old. As stated by Sart, Ala, Yazlik and Yilmaz (2004), a project was launched in the 1992/1993 Academic Year to improve the quality of inclusion practices in Turkey. Within the scope of the project, 88 schools from 12 provinces were identified as pilot schools, where inclusion was administrated for preschool, primary school and secondary school students. Apart from these promising studies, another study conducted by the General Directorate for Special Education and Counseling, the Ministry of National Education, in 2010 found that the number of exceptional students was 80.000 in the 2009/2010 Academic Year.

Most studies on special education and inclusion are focused on the social development of exceptional students (Colak, 2009), their social communication skills (Baysal, 1989), linguistic developments (Granit, 1990), behavioral problems (Kavanoz, 1999), senses of self (Bal and Avci, 1999; Gulec and Metin, 2000), reading-comprehension skills (Deretarla, 2000), academic accomplishments (Tiras, 2000) and problems caused by their special needs (Gurboga, 2003). Other studies have investigated the necessity of support services (Kircaali-Iftar, 1997; Batu, 2000) and the attitudes of administrators and teachers towards exceptional students and inclusion (Pinar-Sazak and Yikmis, 2004). According to Sucuoglu (2004), some experts report a positive effect on the way administrators and teachers view special education and inclusion as a result of informatory meetings with them (Kayaoglu, 1999; Sahbaz, 1997; Yikmis, Sahbaz and Peker, 1997, 1998).

Elliot and McKenney (1998) argue that the attitude of a particular school to special education and inclusion depends on the attitudes of those who work for the school. Special education and inclusion are handicapped in a school where most workers have developed a negative attitude towards them. Classroom teachers, especially when they are hosting an inclusion student, are responsible for the classroom climate and any possible behavioral problems (Walker and Lamon, 1987). It is teachers who are mainly accountable for addressing the needs of students in the classroom, establishing a positive climate among

students and ensuring that inclusion students are accepted in the classroom, school, and even society (Avci, 1998). Nevertheless, many studies have reported the unfortunate finding that teachers are little knowledgeable about and qualified for the issue and, therefore, exhibit a negative attitude towards exceptional students (Barton, 1992; Batu, Kircaali-Iftar and Uzuner, 2004; Diken, 1998; Familia-Garcia, 2001; Sargin, 2002).

In their study, a qualitative one, Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher and Saumell (1994) conducted focus-group interviews with teachers of several disciplines ($n=73$; special education teachers, primary school classroom teachers, gifted education teachers). The findings suggested that having an exceptional student in the classroom was the most significant reason for resigning. Furthermore, it was emphasized that not knowing how to treat exceptional students caused teachers to develop concerns about all their students including inclusion students. The participants complained that administrators were indifferent and that the latter frequently asked the former to carry out bureaucratic paperwork. They added that most administrators had a negative opinion of inclusion. Another qualitative study was conducted by Batu, Kircaali-Iftar and Uzuner (2004) with similar results. The researchers carried out face-to-face interviews with 20 classroom teachers working for a technical high school that contained exceptional students, too. What challenged the participants most about inclusion was the fact that each student had different needs because of their individual dissimilarities. The teachers emphasized their lack of knowledge about exceptional students and called for in-service trainings by the Ministry of National Education. It is commonly emphasized in the literature that teachers should be trained in this respect before they graduate from their faculties. Therefore, the purpose of the present study is to identify the expectations and requirements of prospective teachers, studying in any department of teaching, concerning special education and to test the efficiency of the curriculum designed for enhancing their qualifications. In other words, the present study is an attempt to test the hypothesis that “informatory special education program enhances the qualifications of prospective teachers studying in any department of teaching”.

Method

An attempt to identify the effect of “special education”, a course included in the undergraduate curriculum for prospective teachers, on their expectations of and requirements for special education, the present study was based on the pretest-posttest nonequivalent groups, an experimental one. Besides, interviews were conducted with the participants, a technique commonly used in qualitative studies as a data collection instrument, for the purpose was to reveal the qualifications and requirements of prospective teachers concerning special education and to analyze the effects of “special education” in detail through a holistic approach.

Participants

The participants of the study were comprised of 451 prospective teachers and 76 prospective psychologists who studied in Istanbul University during the Academic Year 2011-2012. The experimental group consisted of a total of 420 students from departments of science teaching, math teaching, Turkish language teaching, special education, psychological counseling and guidance, primary school teaching, English language teaching, computer teaching, teaching religion and ethics, social sciences teaching and French language teach-

ing. Students of these departments had to take the course “special education” as part of their undergraduate education. On the other hand, the control group contained a total of 107 students- 41 students from the department of German language teaching, the department in which the course “special education” was not compulsory, and 76 students from the department of psychology, closely intertwined with special education but not requiring its students to take the course “special education”.

Materials and Procedure

The Special Education Qualification and Needs Analysis Scale: The groups’ expectations and requirements concerning special education were identified through “the Special Education Qualification and Needs Analysis”, which had been developed by Izci (2005). The 5-point Likert-type rating was adopted for the scale, with the following alternatives: “Partly”, “Slightly”, “Never”, “Strongly” and “No Idea”. The scale contained a total of 20 items. It had a KMO value of 0.780. Whereas the Barlett’s test yielded a value of 2287,238, the scale had a Cronbach’s alpha of 0.78. All these figures suggest that the items have a satisfactory construct validity and reliability (Izci, 2005). In this study the Cronbach’s alpha of the questionnaire was 0.76.

Special Education Classes in the Experimental Group: Throughout the study, the experimental group was subject to a total of 35 hours of teaching (two and half hours per week for 14 weeks) during the 2011/2012 Academic Year. While most classes were covered via presentations, some were taught in a practical way through video displays. An expert taught the classes for three weeks. The courses in the remaining weeks were covered by two instructors (one of them being the researcher). The contents of the classes were composed on the basis of the collection of six textbooks on Introduction to Special Education (Baykoc, 2011; Baykoc, 2010; Ataman, 2005; Diken, 2010; Cavkaytar and Diken, 2005; Sak, 2010). The subjects were as follows:

1. Introduction to the Education of Exceptional Students
2. Individualized Education Programs
3. Supporting Special Education
4. Early Intervention Education
5. Family Support in Special Education
6. Transitions in Special Education
7. Mental Disabled children and their Education
8. Speech Disorders and their Education
9. Learning Disabled children and their Education
10. Behavioral Disorders and their Education
11. Physical Disabled children and their Education
12. Visually/Hearing-Impaired children and their Education
13. Children with Attention deficit hyperactivity disorder and their Education
14. Gifted Children and their Education

Procedure

At the beginning of the Fall Term of the 2011/2012 Academic Year, the Special Education Qualification and Needs Analysis Scale was implemented on the participants who stud-

ied at the Hasan Ali Yucel Faculty of Education, Istanbul University, and had to take the course in “Special Education” as well as the students of German language teaching who did not have to take the course (n=500). Furthermore, the first and fourth grade students of psychology at the faculty of literature were subject to the scale (n=100). However, some prospective teachers did not take the posttest, which caused the data to be collected on 527 participants. Following the classes, semi-structured interviews were conducted with five of the prospective teachers so that their views of special education could be analyzed in a more detailed way.

Results

Table 1 presents the distribution of the participants in the experimental group (n=420) and the control group (n=107) by their departments and gender.

Table 1: The Frequency Distribution of the Experimental and Control Groups by Gender

Group	Discipline	Gender				Total	
		Male		Female		n	f
		n	f	n	f		
Experimental Group	Science TTP	9	2.2	27	6.5	36	8.6
	Math TTP	15	3.6	18	4.3	35	7.9
	Turkish LTP	23	5.5	30	7.2	53	12.7
	Special Educ.	10	2.4	26	6.2	36	8.6
	PC &G	14	3.3	31	7.4	45	10.8
	Primary TTP	16	3.8	22	5.3	38	9.1
	Eng. LTP	12	2.9	41	9.8	53	12.7
	French LTP	4	1.0	14	3.3	18	4.3
	CIT	19	4.5	10	2.4	29	6.9
	Religion & Ethics TTP	19	4.5	33	7.9	52	12.4
Control Group	Social S. TTP	11	2.6	14	3.3	25	6.0
	German LTP	13	12.1	18	16.8	31	29.0
	Psychology	14	2.7	62	11.8	76	14.5

Note: TTP= Teacher Training Program, LTP= Language Teacher Training Program, PC & G= Psychological Counseling and Guidance, CIT= Computer and Instructional Technologies

The participants of the experimental group were male and female by 36.4% and 63.6% respectively. On the other hand, 25.2% of the students in the control group were male whereas the remaining 74.8% were female (Table 1).

The students studying at the departments in the experimental group were taught the course in special education in varying grades. To put it more clearly, students of Special Education, Psychological Counseling and Guidance, and Computer and Instructional Technologies

were taught the course in special education in the first, second and third grades respectively. The remaining departments covered the course in the fourth grade.

The Kolgomorov-Smirnov normality test was conducted on the experimental and control groups in order to assess the efficiency of the special education curriculum implemented. The test findings indicated that the groups did not exhibit a normal distribution ($z=1.529$, $p<0.000$). Therefore, it was not possible to carry out detailed analyses of the efficiency of the curriculum. Instead, the difference between the groups in their mean scores on the pretest and posttest (the Special Education Qualification and Needs Analysis Scale) was investigated to see whether the experimental group had a significantly higher score than the control group.

Table 2: The Mean Scores of the Control and Experimental Groups on the Special Education Qualification and Needs Analysis Scale and Standard Deviations

N = 527	Pretest		Posttest	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Experimental Group	55.25	10.16	49.79	8.80
Control Group	57.32	11.53	57.83	12.96

While the mean scores of the experimental group on the pretest (55.26; 10.16) dropped when compared to those on the posttest (49.79; 8.80), the control group did not experience a difference in their mean scores on the tests (Table 2). Tables 3 and 4 present the findings of the Wilcoxon Signed Mark Test conducted to assess the significance of the difference in the mean scores.

Table 3: The Results of the Wilcoxon Signed Rank Test Conducted to Assess the Significance of the Difference between the Mean Scores of the Control Group on the Pretest and Posttest Concerning the Special Education Qualification and Needs Analysis Scale (SEQNAS)

Score	Ranking	N	M.A.		z	p
SEQNAS	Negative Ranking	54	45.07	2326,00		
Posttest Score	Positive Ranking	40	53.48	2139,00	-,353	,724
SEQNAS	Equal	13				
Pretest Score	Total	107				

There was not a significant difference between the mean scores of the control group on the pretest and posttest concerning the Special Education Qualification and Needs Analysis Scale ($p>0.724$) (Table 3). The reason for this is that the students of German language teaching and of psychology, who were included in the control group, had not received training in special education that would enable them to have certain knowledge about it.

Table 4: The Results of the Wilcoxon Signed Rank Test Conducted to Assess the Significance of the Difference between the Mean Scores of the Experimental Group on the Pretest and Posttest Concerning the Special Education Qualification and Needs Analysis Scale

Score	Ranking	N	M.A.		z	p
SEQNAS	Negative Ranking	265	223.12	59126,00		
Posttest Score	Positive Ranking	138	161.45	22280,00	-7.876	,000
SEQNAS	Equal	15				
Pretest Score	Total	418				

There was a significant difference between the mean scores of the experimental group on the pretest and posttest concerning the Special Education Qualification and Needs Analysis Scale ($p < 0.001$) (Table 4), with the difference being in favor of the posttest. In other words, the qualifications of the prospective teachers included in the experimental group for special education experienced a significant improvement at the end of the classes.

The comparison of the scores of the prospective teachers of varying disciplines in the experimental group on the pretest and posttest yielded the following finding: the students of math teaching ($z = -2.451$), Turkish language teaching ($z = -2.035$), special education ($z = -2.105$), primary school teaching ($z = -2.069$), English language teaching ($z = -2.642$), computer and instructional technologies ($z = -2.211$) had an improvement significant at the level of $p < 0.05$. Whereas the students of science teaching ($z = -3.355$) had an improvement significant at the level of $p < 0.01$, the students of psychological counseling and guidance ($z = -3.915$) and French language teaching ($z = -3.622$) significantly improved their scores at the level of $p < 0.001$. Even though the students of religion and ethics and social science experienced a difference in their mean scores on the pretest and posttest, the difference was not significant enough. Part of the reason for this might be the fact that the students of social science teaching had a low attendance rate on the posttest ($n = 25$). As for the students of religion and ethics, they might generally be of the opinion that special education could not benefit different individuals and, thus, could have been unsatisfactorily interested in the issue.

Furthermore, an analysis was conducted of the pretest and posttest percentages of the items included in the Special Education Qualification and Needs Analysis Scale implemented on the experimental group. According to the findings, 5% of the prospective teachers “partly” believed that special education was attached proper importance in Turkey while the percentage rose to 95% in the posttest. Whereas 72% of the participants had “no idea” about the proportion of inclusion students to the total population in a classroom, the percentage decreased to 27% in the posttest. In the pretest, nearly one-third (34%) of the participants “slightly” believed in the efficiency of the inclusion program in Turkey while the percentage increased to 65% in the posttest.

In order to reveal the participants’ view of their qualifications for special education, they were asked whether their knowledge about and skills in inclusion would be satisfactory for the process of education with these students. Whereas 34% of them replied that their knowledge and skills were “partially satisfactory” in the pretest, 65% of them thought so

in the posttest. Although 62% of the participants had “no idea” about the factors in differences in the behaviors of exceptional students, the percentage dropped to 37% in the posttest. When asked whether they knew how to treat students with stuttering, hyperactivity, learning disabilities etc. in their classroom, 80% of the participants had “no idea” in the pretest whereas the percentage decreased to 20% in the posttest. In the pretest, 35% of the students “strongly” disagreed with the idea that activities in accordance with the curriculum proposed by counselors would be sufficient for the education towards exceptional students while the percentage rose to 65% in the posttest.

As for the participants’ opinions on their expectations of special education, 65% of them argued that their disciplines had “nothing” to do with special education. Even so, 27% of the participants “strongly” agreed in the pretest with the idea that the course in special education should be compulsory for all departments of teaching as well as primary school teaching whereas the percentage increased to 72% in the posttest. In addition, 37% of the participants “strongly agreed” with the statement that their deficiencies in knowledge about and skills in special education could be overcome through in-service training programs while the percentage rose to 62% in the posttest.

More than half the prospective teachers in the experimental group (53%) maintained that the course in special education should be covered at least for two terms during their undergraduate programs.

Out of the participants in the experimental group, five were asked certain questions as to their views of special education. They included:

1. What did you think about the amount of interest in special education in Turkey before the training? What do you think about it now?
2. What were your opinions on your competencies in the issue before the training? What are your opinions now?
3. As a prospective teacher, what do you think about the effects of these classes on you?

The first question attempted to reveal any potential change after the training in the way the prospective teachers considered the amount of interest in special education in Turkey. The second one was intended to identify the prospective teachers’ opinions on their competencies in special education. The last question was asked to find out the effects of the classes. All of the five prospective teachers interviewed reported thinking before the classes that nothing was being done about special education in Turkey. After the classes, however, they learned that the Ministry of National Education had a separate body to deal with the issue, that Individualized Education Programs were designed, that the process needed to be carried out by a team, that a particular procedure was followed for including something/somebody within the scope of special education, and that one could consult Counseling and Research Centers as well as counselors in schools. Even so, they maintained that all these actions were still not sufficient.

“Before the classes, I did not know that such students in Turkey went to the hospital to be diagnosed, nor did I have any idea about particular plans for the issue or Individualized Education Programs. After the classes, however, I learned that something was being done in Turkey, such as special schools

for such students. More importantly, now I know that I should and can do something to help such people as an individual, let alone as a teacher. Even guidance itself is significant. We can make contributions even as an individual. My father works for a kindergarten, which generally has students with a high socioeconomic background. Yet even there, a woman with an intellectually gifted child admits that she does not know what to do. People are afraid, afraid of autistic or mentally retarded children, etc. Their living spaces are not arranged in accordance with their needs. But now we are more aware.”

All the prospective teachers agreed that they did not have any competency in the issue before the classes. They admitted their lack of idea about special education even though they were final grade students of French language teaching and about to start teaching within a few months.

“Before the classes, we even discussed the name of the course and what the scope might be. I only had some second-hand ideas. Now I am worried but happy. I learned something about special education at least for a term, which made me more aware. I did not use to know what to do when faced with such a problem. Yet what makes me worried is that I took the course only for a term. I wish we had covered the issue for a longer period like formation courses, for special education is a different course from class management in that the former has also effects on one’s own development.”

The prospective teachers reported that the course had raised their awareness of special education.

“In similar cases, we won’t be desperate; we will know what to do, which makes me really happy. If I encounter such a problem, I will be more rigorous. I won’t offend such students in the presence of their friends. I will try to make others more conscious about these students and do my best to get them accepted in the classroom. But when I find myself insufficient, I will consult counselors and special educationalists. As for their parents, I will make sure that they are trained and directed in a proper way.”

They noted that the course was very influential even if they preferred not to be a teacher in the future.

“The course enabled us to embrace these citizens, to support them and to gain a new perspective not only at the school level but also at the public level.”

“To me, it was a useful course that I can benefit from both in my teaching life and real life.”

“The course made contributions to my private life and personality, too. Now I attempt to identify the underlying reasons behind one’s behaviors without judging them. In this respect, it had a positive effect not only on my teaching life but also my private life and relationships.”

During the interviews, the prospective teachers also stated that the course should absolutely be compulsory for students of all departments of teaching.

Discussion

The present paper is an analysis of the effects of a 14-week training on prospective teachers’ qualifications and requirements concerning special education. The findings confirm

that lack of training in the issue might result in insufficient interest in special education in Turkey. However the teacher candidates think that the number of the special education students for inclusion it is not appropriate for the class population. According to the prospective teachers, lack of knowledge would cause inclusion students not to be trained in a satisfactorily efficient manner. The findings suggest that informing prospective teachers about special education could lead to an increase in their knowledge about and qualifications for it. The training resulted in an improvement in the participants' awareness of education for exceptional students, their behaviors and the right way of treating them.

“When I saw an exceptional student on a bus, I used to be afraid and keep away from him/her. Now I am more knowledgeable and aware about such people. I have started warning and informing those people who exhibit negative reactions to exceptional students. Although I do not find myself fully competent in special education, at least I know whom to consult to get help and what path to follow.”

In addition to realizing that the course was essential, the prospective teachers also emphasized that it should be covered at least for two terms. Furthermore, they stated that they must participate in in-service training in special education even after starting to teach. The great majority of the prospective teachers believed that the course was vital to everyone planning to be a teacher. The findings will hopefully raise researchers' and practitioners' awareness of the fact that informatory training in special education and inclusion should be compulsory.

The results of the pretest on the amount of importance attached to special education in Turkey are in consistent with those of Izci (2005). In his/her study, the participants, who were prospective classroom teachers, stressed that little attention was paid to special education in Turkey. However, the present study suggests that one of the most significant reasons for this is lack of knowledge about and awareness of special education. The finding is supported by those of Olgetree, Atkinson and Lillian (1982), and Barto (1992).

Like the study by Izci (2005), the present study found that the proportion of exceptional students to the overall classroom population was not appropriate, which leads to disruptions in the course of general education. Despite legal regulations in theory, it is, unfortunately, common in practice to find more than two inclusion students in one single classroom.

Gözün and Yıkımsı (2005) reported findings similar to the ones revealed by the present study. In their experimental study, the researchers discovered that a 15-hour informatory training in special education had a positive influence on the attitudes of the prospective teachers to special education and inclusion. The present study has improved previous studies in many respects. To begin with, a more comprehensive sample was chosen and prospective teachers from 11 departments were provided with training. Moreover, the length of the course was 35 hours, which ensured that the subjects could be covered in a more detailed way.

The findings of the present study have a number of effects, both in theory and practice. Firstly, the training led to a change in the way the prospective teachers viewed special education and inclusion. Almost all the participants, regardless of their discipline, noted that the training was sufficient for general information, but they needed much more training in practice. In particular, the prospective science teachers and prospective social sciences teachers emphasized that undergraduate education was not sufficient. All the participants in the experimental group maintained that in-service training was a must. All these find-

ings suggest that prospective teachers should be provided with practical training as well as theoretical inforamory programs. Secondly, the participants reported that the training in special education had a positive impact on the teaching techniques they used and teaching skills they had, which made it easier for them to cope with issues concerning special education and inclusion.

The limitations of the study should not be overlooked, though. Firstly, all the participants in the sample studied at the same university. Although the control group consisted of students from different faculties, it seems necessary to work with students from different universities, too. Another limitation is that even though the number of participants in the sample was high, they only provided their opinions on the issue.

Acknowledgements: The author wishes to thank all students that participated voluntarily to the study and to Dr. Simge Şişman for the helping to the collection of the data.

REFERENCES

- Ataman, A. (Ed.) (2005). *Introduction to Exceptional Students and Special Education*. Ankara: Gunduz Press.
- Avci, N. (1998). *Integration and Integrated Classroom Teacher*. Destek, 1, 20-24.
- Bal, S. & Avci, N. (1999). *The Integration of Preschool Disabled Children to Regular Preschools*. *The Journal of Child Development and Education*, 1, 22-27.
- Barton, M. L. (1992). *Teachers' opinions on the implementation and effects of main-streaming*. ERIC: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED350802.pdf>
- Batu, S., Kircaali – İftar, G. & Uzuner, Y. (2004). *The Views and Recommendations of Teachers Regarding Inclusion in a Vocational School for Girls with Exceptional Students Included*. *Anadolu University, Faculty of Educational Sciences, the Journal of Special Education*, 5 (2), 33 – 50.
- Batu, S. (2000). *Inclusion, support services and activities towards preparation for inclusion*. *The Journal of Special Education*, 2 (4), 35-45.
- Baykoc, N. (2010). *Special Education for Teaching Curricula*. Ankara: Seekin Press.
- Baykoc, N. (2011). *Exceptional Students and Special Education*. Ankara, Turkey: Seekin Press.
- Baysal, N. (1989). *A Study on social communication behaviors in the integration of preschool children with down's syndrome into children with regular development*. Unpublished PHD thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Cavkaytar, A. & Diken, I. (2005) *Introduction to Special Education*. Ankara: Kok Press.
- Colak, A. (2009). *A Study of Describing and Improving Social Competence Qualities in an Inclusive Primary School Classroom*. Eskisehir: Anadolu University Press.
- Deretarla, E. (2000). *A study on reading comprehension skills of third grade students with normal hearing and hearing-impaired students in an inclusive school*. Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Diken, H. I. (1998). *A comparison of teachers with and without a mentally-retarded student in their classroom in terms of their attitudes to the inclusion of mentally-retarded students*. Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Diken, H. I. (2010). *Inclusion in Primary School*. Ankara: PegemA Press.
- Elliot, D., & McKenney M. (1998). *Four inclusion models that work*. *Teaching Exceptional Children*, 30 (4), 25-47.
- Familia-Garcia, M. (2001). *Special and Regular Education Teacher's Attitudes Towards*

- Inclusive Programs in an Urban Community School. New York, USA: City Board of Education.
- Giangerco, M.F. & Putnam, J.W. (1991). Supporting the Education of Students with Disabilities in Regular Education Environments. Baltimore, USA: Brookes Publications.
- Goldstein, H., Moss, J. & Jordan, L.J. (1972). The Efficacy of Special Class Training and the Development of Mentally Retarded Children. Cooperative Research Project No. 169, Washington, DC: US Office of Education.
- Gottlieb, J. (1991). Fulfilling the promise? American Journal of Mental Deficiency, 86, 115 -116.
- Granit, A. (1990). The role of art and handcraft activities in the language development of 3 to 6-year-old hearing-impaired children in inclusion. Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskisehir.
- Gresham, F.M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. Exceptional Children, 48, 422 – 433.
- Gresham, F.M. (1991). Social validity of the mainstreaming concept: Insignificant goals, unacceptable treatments and unimportant effects. Paper presented at the Association for Behavior Analysis, Columbus, OH.
- Gozun, O. & Yikmis, A. (2004). The efficiency of informing prospective teachers about inclusion in the change in their attitudes towards inclusion. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, the Journal of Special Education, 5, 2, 65 - 77.
- Gulec, H. & Metin, N. (2000). A Comparison of educable primary school children with mental disabilities in special classes and inclusion classes with normal children in terms of their self-concepts. The Journal of Child Development and Education, 1, 2, 16-27.
- Gurboga, C. (2003). A study of difficulties experienced by hearing-impaired students in inclusion. Unpublished master's thesis, Ankara University, Ankara.
- Hanline, M.F. (1995). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18, 1, 28-35.
- Kayaoglu, H. (1999). The effect of informatory programs on the attitudes of teachers of regular classrooms towards hearing-impaired children in inclusion. Unpublished master's thesis, Ankara University, Ankara.
- Kircaali-Iftar, G. (1997). Inclusion in special education. Anadolu University, the Journal of Faculty of Education, 16, 45-49.
- Izci, E. (2005). The competences of prospective classroom teachers in special education. The Electronic Journal of Social Sciences, 4, 14, 106 -114.
- Kavanoz, A. (1999). A comparison of educable primary school children with mental disabilities in special classes and inclusion classes in terms of their adaptive behaviors. Unpublished master's thesis, Karadeniz Technical University, Trabzon.
- Lewis, R.B., & Doorlag, D.H. (1987). Teaching Special Students in the Mainstream. Columbus, OH: Merrill.
- Meyer, L.H. & Putnam, J. (1988). Social integration. In V.B. Van Hasselt, P.S. Strain & M. Hersen (Ed.) Handbook of developmental and physical disabilities (pp. 107 – 133). NY,USA: Pergamon Press.
- The Ministry of National Education, the General Directorate for Special Education Coun-

- seling and Guidance Services(2010). The number of special education institutions and students in 2009 and 2010. Ankara: MEB Press.
- Ogletree, Earl J. & Atkinson, Lillian M., (1982). *Mainstreaming Teachers Favor Mainstreaming* [microform] / Earl J. Ogletree and Lillian M. Atkinson Distributed by ERIC Clearinghouse, [Washington, D.C.]
- Pinar-Sazak, E. & Yikmis, A. (2004, Nisan). A study on primary school headmasters' views of inclusion. Paper presented at the 14th National Special Education Congress, Bolu.
- Sak, U. (2010). *The Intellectually Gifted: Their Characteristics, Definitions and Education*. Ankara: Maya Akademi Press.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. & Yılmaz, F. (2004, Ekim). Where is Turkey in inclusive education? Recommendations for Educationalists. Report presented at the 12^{3th} National Educational Sciences Congress, Malatya.
- Sargin, N. (2002). A study of preschool teachers' attitudes towards mentally-retarded children. The book on papers presented at the 11th National Education Congress, Konya.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 1, 59-74.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J. & Dowdy, C. (1995). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore, USA: Paul H. Brookes.
- Sucuoglu, B. (2004). Inclusive practices in Turkey: Publications/studies 1980-2005. *The Journal of Special Education*, 5, 2, 15-23.
- Sahbaz, U. (1997). The efficiency of informing teachers about the inclusion of disabled children in the change in their attitudes towards inclusion. Unpublished master's thesis, Abant Izzet Baysal University, Bolu.
- Republic of Turkey, the Prime Ministry, Department of the Disabled, (1999). *The 1st Council of Disabled People: Modern Society, Modern Life and the Disabled*, Commission Reports and General Meeting Views. Ankara: TAKAV Publishing.
- Tiras, Z. (2000). A comparison of students with mental deficiencies in segregation and inclusion in terms of their accommodation and academic skill. Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Ankara.
- The Turkish Statistical Institute (2009). *Turkey disability Survey*. Ankara: The State Statistical Institute.
- Ure, O. (2002). Special education and counseling, in Gürhan Can (Ed.), *Psychological Counseling and Guidance*. Ankara: PegemA Press.
- Yikmis, A., Sahbaz, U. & Peker, S. (1997). The effect of in-service training programs on teachers' attitudes towards inclusion. Paper presented at the 7th National Special Education Days, Eskisehir.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. (1994). Teachers' views of inclusion: "I'd rather pump gas." *US Department of Education*, 2-30.
- Walker, H.M. & Lamon, W.E. (1987) Social behavior standards and expectations of Australian and U.S. teacher groups. *The Journal of Special Education*, 21, 3, 56-82.
- Wilcox, B. & Sailor, W. (1980). Service delivery issues integrated educational systems. In B. Wilcox & R. York (Eds.) *Quality education for the severely handicapped: The federal investment* (pp.177 – 301). Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

TÜRKİYE'DEKİ VE DÜNYA'DAKİ ÇALIŞMALARIN TANIKLIĞINDA “OKUMA KÜLTÜRÜ”

Özgül İNCE SAMUR*

ÖZET

Okuma kültürü edinme bireysel ve toplumsal paydada üst düzey gelişim sağlayan dizgeli ve ardışık bir süreçtir. Bu bağlamda okuma kültürü, bireyin yazılı ve görsel kültür ürünlerinden etkilice yararlanmasını sağlayan, bu etkileşimle okumayı alışkanlık düzeyinden eleştirel okuma becerisine taşıyan ve bu kazanımlar bütününi doğduğu andan başlayarak bireysel ve toplumsal paydada, yaşam biçimine dönüştürmesiyle gerçekleştirdiği davranışlar kümesidir. En özlü belirlemeyle bireyin erken çocukluktan başlayarak çocuk edebiyatı kitaplarıyla etkileşime ve iletişime geçmesine olanak sağlanması, bireylerin okuma kültürü edinmesinde temel önceliklerdir. Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya ilişkin veriler, belgesel tarama ile elde edilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanda “okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü” kavramlarına, ilgili Veri Tabanlarından (YÖK Tez, ProQuest ve Ankara Üniversitesi vs.) taranarak ulaşılmıştır. Bu bağlamda okuma kültürü kavramının anlam çerçevesi oluşturulmuş; ulusal ve uluslararası alanda okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü kavramları paydasında Veri Tabanlarından ulaşılan kuramsal ve uygulamalı çalışmalara yer verilerek okuma kültürüne ilişkin genel bir çerçeveye çizilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma kültürü, çocuk edebiyatı, çocuk kitapları.

THE READING CULTURE IN THE LIGHT OF STUDIES CONDUCTED IN TURKEY AND WORLD

ABSTRACT

Acquirement of reading culture is a systematic and sequential process which provides high level development at individual and societal ground. In this respect, reading culture enables individuals to get benefit from written and visual cultural products effectively; with this interaction, it carries reading from being a habit to the level of critical reading skill, and it is the set of behaviours in which it carries out all these achievements by converting them into a life style at individual and societal ground since birth. With the most concise determination, it is the main priority to enable individuals to start interaction and communication with child literature books since the early childhood in terms of individuals to acquire reading culture. In this study, survey method is used. Data related to the study is provided by using documental survey. “Reading, reading habit and reading culture” concepts at national and international fields are obtained by surveying relevant Data Bases (The Council of Higher Education (CHE) Thesis, ProQuest and Ankara University etc.). Within this context, content framework of reading culture is created; it is aimed to provide a general frame regarding reading culture at national and international fields by including theoretical and practical studies obtained from Data Bases at the ground of reading, reading habit and reading culture concepts.

Keywords: Reading culture, children’s literature, children’s books.

* Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, ozgulince7@gmail.com

1. Giriş

“Okuma kültürü”, Türkiye’de son yıllarda kullanılmakla birlikte, alanyazında “okuma alışkanlığı” kavramı yaygın olarak dile getirilmektedir. Öte yandan okuma kültürüne ilişkin MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü’nün 2004 yılında düzenlediği, “Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı”, 2008 yılında Eğitim Sen Ankara Şubeleri ve Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciği tarafından düzenlenen “Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu”, Kültür Bakanlığı’nın 2011’de düzenlediği “Türkiye Okuma Kültürü Haritası”, okuma kültürünün birçok değişkenleriyle ele alınmasına yönelik katkı sağlayan çalışmalardır.

Okuma kültürü, okuma alışkanlığının üst basamağı olan “eleştirel okuma yazma becerisi”ni edinmeyi gerekli kılar. Okuma kültürü edinme, birbirini bütünleyen, ardışık bir süreçtir. Bu süreçlerin etkili yapılandırılması, çocuğun okuma kültürü edinmesinde gerekli basamaklardır. Sever (2007:108)’in belirlemesiyle okuma kültürü, “Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu” davranışlar bütünüdür. Yılmaz (2009:134)’a göre, okuma kültürü, “Bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle, okuma kültürü, sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin ‘okuma’ alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca, okuma kültürü, okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir”. En özlü belirlemeyle okuma kültürü bireysel ve toplumsal düzlemde anlam çerçevesinin oluşturulması gereken bir kavramdır.

“Okuma Kültürü Edinme”, bireyin erken çocukluk döneminden başlayarak görsel ve yazılı kültür ürünleriyle tanışması; temel okuma becerisi edinmesiyle okuma yazmanın alışkanlığa dönüşmesi; ardından eleştirel okuma yazma becerisi edinmesi ile bunu bireysel ve toplumsal paydada, yaşam biçimine dönüştürdüğü davranışlar bütünüdür. En özlü belirlemeyle “Okuma Kültürü” okumanın eleştirel paydada yapılandırılması ve bu eylemin bireysel olmaktan çıkarılıp toplumsal düzlemde sistemli bir yapıya dönüştürülmesi sürecidir. Bu doğrultuda en etkili araç, nitelikli çocuk kitaplarıdır. Çocuğun erken dönemden başlayarak duyu algılarını geliştiren çocuk edebiyatının etkili bir uyarıcı olan çocuk kitaplarıyla tanışması, okuma eylemini yaşamının temel bir gereksinmesi olarak içselleştirmesine olanak tanır. Bu bağlamda bu çalışma ile okuma kültürünün anlam çerçevesini belirlemek; okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü ile ilişkili ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar tanıklığında Türkiye’de okuma kültürü kavramına yüklenen bilimsel paydayı saptamak çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.Amaç

Bu çalışmanın amacı, okuma kültürü kavramını genel olarak çerçevelemek; okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü ile ilişkili ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar tanıklığında Türkiye’de okuma kültürü kavramına yüklenen bilimsel paydayı ortaya koymaktır.

1.2.Önem

Bu çalışma okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü kavramlarına ilişkin dönütler sunması; Türkiye’deki ve Dünya’daki okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürüne ilişkin yapılan çalışmalar tanıklığında sözü geçen kavramlara yüklenen anlam çerçevesinin

belirlenmesi açısından önemlidir.

1.3.Yöntem

Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012:77)”. Çalışmaya ilişkin veriler, belgesel tarama ile elde edilmiştir. “Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar” (Karasar, 2012:183). Bu bağlamda ulusal ve uluslararası alanda “okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü” kavramlarına, ilgili Veri Tabanlarından (YÖK Tez, ProQuest ve Ankara Üniversitesi vs.) taranarak ulaşılmıştır.

2. Okuma Kültürünün Kuramsal Çerçevesiyle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü çerçevesinde kuramsal çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmaların çocuk, aile, okul (öğretmen, yönetici vs.), eğitim-öğretim süreci, kütüphaneler gibi okuma ile doğrudan ilişkili değişkenler ekseninde ele alındığı görülmektedir.

Okuma eylemi, insanı bireysel ve toplumsal yaşamda etkiler. Öğretmenler, akademisyenler, aileler ve çocuklar kitap okumayı diğer günlük etkinliklerine kıyasla içselleştirmeye başladıklarında, okuma anlam kazanmaya başlar. Öte yandan kitle iletişim araçlarının etkileri ön planda olmasına karşın, okunan metinlerin iletileri insanı birçok yönden geliştirir. Bu nedenle okuma eyleminin, boş zaman etkinliği olarak değil, bir yaşam biçimi olarak algılanması sağlanmalıdır (Johnsson-Smaragdi ve Jönsson, 2006; V. Small ve P. Arnone, 2011). Başka bir söyleyişle, okuma hem bir beceri hem de sanattır. Çocuğun okumayı yaşamında önemli bir yere koyması yaratıcı süreçlerin işletilmesine bağlıdır. Bunun için temel koşul, çocuğun okumayı bireysel bir gereksinim olarak algılamasıdır. Bir toplumda okuma kültürü yaratmak ve geliştirmek için okuldaki okuma ortamının farklı yaşam alanlarına özellikle de eve taşınması gerekir. Böylelikle okuma eylemi okul ortamından çıkarılarak daha geniş bir alanda, toplumsal paydada da yerini bulmaya başlar. Okulda öğretmenlerin gerek sınıfta gerekse kütüphanede yapacağı etkinliklerle, okuma, evde de vazgeçilmez bir öge olarak çocuğun yaşam alanına sokulmalıdır (Doiron ve Asselin, 2011).

Almanya’da “Okumayı Geliştirmeye Yönelik Sunulan” birçok hizmet bulunmaktadır: *Okuma Gecesi*, 1988’den beri uygulanmaktadır. Öğretmenler, kütüphaneciler, üniversite öğrencileri, veliler, ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmektedir. *Okuma Kutusu*, kitaplarla ve diğer okuma araçlarıyla dolu bir kutudur. Kutunun içindeki kitaplar/ yazarlar bir gruba ya da sınıfa tanıtılmaktadır. *Yenilikçi Okuma Teşviki*, kütüphanelerde okulöncesi çocuklara yönelik okuma alışkanlığı kazandırılması çalışmalarına yöneliktir. Yazarların ve diğer ilgililerin katılımıyla çalıştaylar düzenlenmekte yenilikçi projeler geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Yıldız, 2011).

Fransa’da da kitabın ve okumanın geleceğine ilişkin Kültür Bakanlığınca bir çalışma yürütülür. Bu amaçla uzmanlardan oluşan bir grup, “2010’da kitabın görevi (misyonu) ne olmalıdır?” sorusu ekseninde altı ay süreyle çalışmalar gerçekleştirir. Sonuçta, elli farklı önerinin getirildiği bir rapor hazırlanır. Bu öneriler; *kitap ekonomisi* (nitelikli eserlerin yaratılması ve dağıtımının özendirilmesi), *dijital kütüphanelerin ve elektronik kitapların yaygınlaşmasını sağlama*, *herkesin hizmet alabileceği halk kütüphaneleri ve okuma alanlarının hizmete sunulması ve buralarda ulusun ortak malı olan kitapların herkese*

açık hale getirilmesi ve kamu hizmeti başlıkları altında yer almaktadır. Bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere Fransa'da kitap ve okuma, önemli bir konu olarak gündemde yer almaktadır (Demirkan, 2011).

Okuma alışkanlığını geliştirme çalışmaları bağlamında (Yılmaz, 1999), Avusturya'da da çocuk edebiyatı ve okuma alışkanlığı sorunu ile ilgili birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Bu kurum ve kuruluşlar şunlardır:

Federal Bilim, Ulaştırma ve Sanatlar Bakanlığı (Federal Ministiru of Science, Transport the Arts),

- a. *Çocuk Edebiyatını Geliştirme Bölümü (Division for Promoting Children's Literature, 1983),*
- b. *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Komisyonu (Commision for Children's and Juvenile Literatüre, 1947),*

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Çalışma ve Enformasyon Merkezi (Study and Information Center for Children's and Juvenile Literatüre, 1947),

Çocuk Edebiyatı Evi (Children's Literatüre Hause, 1993),

Avusturya Çocuk Kitap Kulübü (The Austrian Children's Book Club, 1948),

Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Okuma Araştırması Enstitüsü (International Institute for Children's Literature and Reading Research, 1965).

Sözü geçen kurum ve kuruluşlardan da yola çıkarak Avusturya'da da okumaya yönelik birçok kuruluşun bulunduğu, çeşitli çalışmaların yapıldığı ve bu konuya önem verildiği anlaşılmaktadır.

Okuma eyleminin, ailede, ev ortamında başlaması üzerinde durulması gereken bir konudur. Amerika'da bu konuyla ilişkili "The Effects of The Linguistic Experiences-Reading Habits, Involvement Between Latino Parents and Their Student Children, and Native Language Use in the Home—on Academic Performance Through High School" adında bir doktora tezi yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı (Persad, 2002), beş aileyle onların lise mezunu çocukları ve beş aileyle onların lise mezunu olmayan çocuklarının okuma alışkanlıklarını belirlemektir. Çalışma, üç temel konuya dikkat çekmektedir: 1) Ev ortamında okuma kültürünün durumu, 2) Ailenin tutumu ve 3) Evde yerli dilin kullanımının etkisi. Sonuç olarak, okuma eyleminin, erken dönemden başlayarak evde geliştirilmesi gereken bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Evde okumaya olanak sağlanmadığında çocuklarda da okuma kültürünün oluşmadığı söylenebilir.

Okuma eylemi, dil ile ilişkilidir ve dinleme, konuşma, yazma gibi dilsel becerilerin gelişimini de doğrudan etkiler. Okulda, öğrencinin öğrenme süreçleri okuma ile gelişir. Dil gelişimi, eleştirel düşünmeyi de etkileyen bir süreçtir. Öğrenciler, dilsel ve kültürel açıdan farklı kültürel geçmişlere sahip olabilir. Önemli olan dil ve okuma aracılığıyla, bireyin okuma ve yazma süreçlerini devindirmek ve onda eleştirel düşünme becerisi geliştirmektir (Rupley vd., 2008). Gleason (2011), çocuk edebiyatının çocuğun gelişim sürecindeki yerine vurgu yaparken, aynı zamanda okuma eyleminde kitap seçiminin de önemi üzerinde durur. İyi okur olmanın okuduklarına eleştirel bakabilmeyi ve seçim yapabilmeyi de beraberinde getirdiğini vurgular. "Okuma kültürünün gelişmesi, eğitim ile kültür çalışmalarının işbirliği içinde olmasına bağlıdır. Kültürel çalışmalar okuma kültürünü çocuklara öğretebilir, onların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayabilir" (Kellner, 1998).

Round (2005)'ün "Response: The Risks of Reading" adlı çalışmasında, okuma karşısındaki engeller ele alınmıştır. Bu engellerin en başında da kitle iletişim araçlarının geldiği belir-

tilmektedir. Öte yandan ABD’de insanların yazınsal kaygısı olmayan kitapları okumaya yöneldiği dile getirilmektedir. Bunun suçlusu olarak da kitle iletişim araçları gösterilmektedir. Asutay (2004)’a göre de kitap ile ekran karşısında geçirilen zamanın karşılaştırılması ve bu konu üzerinde düşünülmesi gerekir. Çünkü okuma eylemi en başta düş kurmak, kurgulamak gibi bir beyin işlevini gerçekleştirir ki bu da beynin soyut düşünme becerisini geliştirir. Ekran izlemek, tersine son derece edilgen bir davranış olan izlemeyi gerektirir. Her şey alımlayıcıya dışarıdan hazır olarak gelmektedir.

Okumanın, kültürün gelişmesine katkısının olduğu konusunda bazı görüşler vardır. Bir bakıma yazılı toplum olmak yazılı kültüre doğrudan bağlıdır. Bir toplumun yazılı belgelerinin nicelik ve nitelik açısından çokluğu, o toplumun kültürel ortamını belirleyen önemli bir ipucudur. Örneğin, bir ülkedeki kütüphanedeki yazılı belgelerin sayısı, yılda basılan kitap sayısı, okunan gazetenin günlük baskı sayısı her zaman önemli ölçütlerdir. Bu bağlamda ülkelerin kütüphanelerindeki kitap sayısı ile ülkenin gelişmişlik oranı arasında ilişki kurulabilir. Yine bilgi toplumu denilen kavramın yazılı belgelerle ve kültürel birikimle doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. ABD’deki halk kütüphanelerinde yaklaşık bir buçuk milyar kitap, Almanya’da 150 milyon, İngiltere’de ise 130 milyon kitap vardır. 70 milyonu aşan nüfuslu Türkiye’de ise yalnızca 25 milyon kitap vardır (Yılmaz, 2001). Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyat Okulu tarafından 4 Eylül 2006 tarihinde *8 Eylül Temel Okur-Yazarlık Günü nedeni ile iki soruyu merkeze alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Niçin okumuyoruz? Okuyan bir toplum haline nasıl gelebiliriz?* Bu iki soru çerçevesinde, “okumama” sorununa genel çerçevede yanıtlar aranmıştır. Çocuk ve yetişkin özneler yanında aile, okul, öğretmen, çevre ve medya ilişkisini yansıtan araştırmalardan hareketle somut bilgiler, raporlar ve buna bağlı olarak öğretmen ve alanın uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmeler ele alınmıştır. Sonuç olarak Türkiye’de gençlerin yüzde 70’i hiç okumamakta, düzenli kitap okuma alışkanlığı ise binde bir oranında görülmektedir (Çocuk Vakfı, 2006). Bu belirlemeler, ülkemizde okumaya verilen önemi ortaya koyan çarpıcı verilerdir. Öte yandan yazınsal yapıtların okunmasıyla kazanılabilecek pek çok beceri olduğu dile getirilmektedir. Bunlar, mantıklı düşünme, açıklama biçimlerini geliştirme, çözümlenme ve sentez yeteneği kazanma, bir metni eleştirebilme yetisini kazanma, aynı durumu ya da olayı farklı yorumlayabilmek için akıl yürütme yetisini kazanma, okunan ya da dinlenen bir şeyden önemli olanı önemsiz olandan ayırabilme, imgeleme ve sezgisel düşünebilme yeteneğini kazanma olarak örneklendirilebilir (Günay, 2008).

Bir toplumda okuma kültürünün en önemli göstergesi, okumanın gündelik yaşamın öğeleri arasında yer almasıdır. Çocukların okuma alışkanlığı kazanma olasılıkları, çevrelerinde oluşan okuma kültürünün zenginliği ile doğru orantılıdır. Birçok başka değişkenle birlikte, çocukların çevrelerinde okuma görüntüleri ile karşılaşmaları, aileleri ya da çevredeki diğer kişilerin okuma yaşantılarını paylaşmaları okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli rol oynar. Öte yandan Türkçe ders kitaplarındaki resimlemeler, metinlere bağlı olarak, gündelik yaşamın birçok farklı yönünü yansıtmalıdır. Metnin anlaşılması bakımından önem taşıyan görsellerin okuma kültürünü destekleyecek nitelikte hazırlanması gerekir. Ancak, Türkçe ders kitaplarının resimlemelerinde dikkat çeken nokta, farklı yaşam alanlarına ait okuma görüntülerinin sayısının son derece düşük olmasıdır. Karadağ (2013) çalışmasında, Türkçe ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma kültürünü nasıl desteklediğini, öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek için Türkçe ders kitaplarının niteliklerini tartışmaktadır. Ders kitaplarının her sayfasında resimlemelerin bulunduğu, 6. sınıf ders kitabında “Okuma

Kültürü” temasına yer verilse de okuma kültürünü destekleyen resimlerin niteliğinin son derece yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu kitaplardaki resimlerde, okuma kültürü ile ilgili öğelerin yer almaması, ülkemizde kitaba ve okumaya ilişkin gerçeği de gözler önüne sermektedir.

Okuma, öğretmenlerin öğrencilerinden beklediği en karmaşık görevlerden biri olup metinlerin sunulmuş biçimleri de önemli bir etkidir (King, 2012). Çocuğa sunulacak kitapların, çocuğa göre ve çocuk gerçekliği esas alınarak yapılandırılmış olması beklenir. Özlü bir belirlemeyle, çocuğun gelişiminde önemli bir işlevi olan çocuk edebiyatı ürünleri; sorgulayan, tartışan, eleştiren (Sever ve Aslan, 2009) bilime, sanata saygı duyan, duygu ve düşünce boyutlarıyla dengeli, okuma kültürü edinmiş duyarlı bireylerin yetiştirilmesi sürecinde etkili birer uyaran olmalıdır. Okuma becerisinin gelişimi, çocuğun çevresindeki uyaranlar, içsel algılar, bireysel gelişim ve yaşı ile ilişkilidir. Bununla birlikte çocuğun gereksinimleri ve hangi kitabı okumak istediği de önemlidir (McBride-Chang, 2004). Öte yandan öğretmen, aile ve kütüphanecilerin çocuk kitaplarına ilişkin bilgi sahibi olmaları yetmez, bunun ötesinde çocukların okumaya ilişkin tutumları ve hangi kitabı okumak istediklerine ilişkin de öngörü sahibi olmaları gerekir. Bu noktada çocuk edebiyatının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Çünkü çocuk edebiyatı, tümel bir anlayışla bu konuyu irdeleyen bir alandır (Stewig, 1988).

Birey, okuma sürecinde kendi ortamını ve yaratıcı süreçlerini işe koşar. Metin aracılığıyla deneyimler yaşar, düşünce evrenini geliştirir. Çocuk edebiyatı, çocuğun nitelikli metinlerle ve sanatçı duyarlığıyla karşılaşmasını sağlayan bir aracı konumundadır (Weinreich, 2000). Marsh (2010), çocukluğu kültür ve yaratıcılık ekseninde ele aldığı çalışmasında, bu iki öğenin çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu vurgular. Çocuğun kültürel çevresinden ve gelişen teknolojilerle edindiği bilgileri, kendi deneyimleriyle örtüştürdüğüne dikkat çeker. Başka bir söyleyişle, çocuğun yaşam alanında başat rol oynayan oyun, kitle iletişim araçları ve yeni teknolojilerle gelişmektedir. Bu nedenle, çocuğun kültürel birikimi ve yaratıcılığı da bu durumdan doğrudan etkilenmektedir.

Sever vd. (2013), okuma kültürü edinme basamaklarını şu şekilde tanımlamıştır:

“Temel Okuma Becerisi: Kişileri okuryazar kılan temel okuma düzeyi.

Okuma Alışkanlığı: Yazılı kültürün olanaklarından yararlanmanın doğal bir gereksinmeye dönüşmesi.

Eleştirel Okuma: Okuma eyleminde sunulanların geçerliğini, doğruluğunu sınama; olayları ve olguları değişik kaynakların tanıklığına başvurarak inceleme becerisi.

Okuma Kültürü: Okumanın alışkanlığa ve eleştirel okuma becerisine dönüşmesiyle erişilen okuma düzeyi, evrensel okuryazarlık. Yazılı kültür ürünlerinden ve bilişim teknolojisinin olanaklarından etkilice ve amaca uygun biçimde yararlanma becerisi”.

Sonuç olarak “*Okuma Kültürü Edinme*”, bireyin erken çocukluk döneminden başlayarak görsel ve yazılı kültür ürünleriyle tanışması, ardından okuma ilgisi, okuma sevgisi kazanması; temel okuma becerisi edinmesiyle okuma yazmanın alışkanlığa dönüşmesi; süreç içinde eleştirel okur- yazarlık, evrensel okuma becerisi edinmesi ile bu beceriyi bireysel ve toplumsal paydada, yaşam biçimine dönüştürdüğü davranışlar bütünüdür. En özlü belirlemeyle “Okuma Kültürü” okumanın eleştirel paydada yapılandırılması ve bu eylemin bireysel olmaktan çıkarılıp toplumsal düzlemde sistemli bir yapıya dönüştürülmesi sürecidir. Sözü geçen çalışmaların da tanıklığında, Türkiye’de, okuma kültürünün bilimsel paydada kavram ve anlam çerçevesinin çizilmediği görülmektedir. Uluslararası alanda ise gelişmiş

birçok ülkede okuma kültürü kavramının ülkemize kıyasla daha çok yerleştiği ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik kurum ve kuruluşların bulunduğu belirlenmiştir.

3. Okuma Kültürü ile İlgili Uygulamalı Çalışmalar

Bu bölümde okuma becerisi, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü kavramlarına ilişkin ulaşılan uygulamalı çalışmalara yer verilmiştir. Okuma becerisi ve okuma alışkanlığı üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Öte yandan bilgisayar ortamından “YÖK Tez Merkezi Veri Tabanına” girildiğinde “okuma kültürü” terimiyle ilgili herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bununla birlikte aynı veri tabanına “okuma alışkanlığı” yazıldığında yirmi teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin çoğu sormaca ya da görüşme yoluyla belli bir gruba (öğrenci, öğretmen, aile, kütüphaneci, yönetici, akademisyen) kısa bir sürede uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Öte yandan alışkanlık sözcüğü belli bir zaman dilimini değil, yaşam boyu devam eden “süreci” ifade eder. Bu bağlamda bireylerin okuma alışkanlığını ve okuma kültürünü belirlemek için yapılacak uygulamaların, süreç temelli yapılandırılmasını gerekli kılar.

Bu bölümde daha önce de belirtildiği üzere, “Okuma kültürü” kavramının incelenen çalışmalarda genellikle yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle ulusal ve uluslararası çalışmalarda daha çok “Okuma alışkanlığı” bulunmaktadır. Öte yandan okuma kültürü kavramının da son yıllarda bazı çalışmalara konu edildiği ortaya çıkmaktadır. Genel olarak ulaşılan çalışmalar şunlardır:

İngiltere’de 1992 yılında başlayan BOOKSTART (Kitaba Başlangıç) projesi dikkat çeker. Bu proje, çocuğun doğduğu andan başlayarak kitapla tanışması ve okumaya karşı ilgisinin uyandırılması temeline dayanmaktadır. Proje kapsamında, kütüphanecilerin ve sağlık çalışanlarının işbirliğiyle her bebeğe 7. ay sağlık kontrolünde “Kitaba başlangıç çantası (Bookstart pack)” verilir. Çantanın içinde anneler için hazırlanmış, “Bebekler Kitaba Bayılır” adlı küçük kitap (broşür), çocuklar için iki kitap ve tekerleme kitabı bulunmaktadır. Bu çanta, içeriği değişerek 18–30. aylar arasındaki bebekler için de hazırlanmaktadır. 36–48. aylar arasında ise “Hazine Sandığı” adında bir çanta hazırlanmakta ve anaokulundan ya da yerel kütüphaneden bu çantaya ulaşılabilmektedir. Bununla birlikte ailelerin her gün çocuklarına kitap okumaları, kitapla gerçekleştirilebilecek etkinlikler konusunda bilinçlenmeleri sağlanmakta, ağ sayfasında yaş düzeylerine göre kitap önerileri verilmekte, öykü okuma saatleri, şiir, tekerleme, yaratıcı etkinlikler, şarkılar ve danslarla okulöncesi dönemde çocuğun kitapla buluşması sağlanmaktadır. Öte yandan bu proje Japonya, Tayvan, Tayland ve Kolombiya’da da uygulanmaktadır (<http://www.bookstart.org.uk/events/>).



Şekil 1: Erken çocukluk dönemindeki “Kitaba Başlangıç Çantası” Örnekleri

İngiltere’de 10-12-14 yaş gruplarındaki 8000 öğrenciyle yapılan “Children’s Reading Choices” adlı çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlıkları, kitap seçimleri ve okumaya ilişkin tutumları birçok değişken ekseninde ele alınmıştır. Çalışmada, öğrencilerin ders kitapları ve ödevleri dışındaki okumalara yer verilmiştir. Kız öğrenciler için 10 yaştan 12 ‘ye ve 12 yaştan 14’e doğru yükselen bir okuma oranı belirlenmiştir. Okuma alışkanlığına sahip olan öğrenciler yalnızca bir türde değil, birçok türde kitap okuduklarını belirtmişlerdir (Hall ve Coles, 1999).

“İlköğretim 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı çalışma, ilköğretim 5, 6 ve 7. sınıf (ortaokul 1, 2 ve 3. sınıf) öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 639 alt sosyo-ekonomik düzeyden ve 633 üst sosyo-ekonomik düzeyden olmak üzere toplam 1272 çocuk oluşturmuştur. Bulgulara göre her iki cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yüksek oranda kitap okumayı sevdiğileri görülmüştür. Kız çocukların erkek çocuklara göre az bir oranla daha fazla kitap okudukları bulunmuş ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına daha fazla model oldukları ve kitap aldıkları belirlenmiştir. En çok okunan kitap türünün öykü ve roman olduğu, erkek çocukların çizgi romanı kızlardan daha fazla okudukları ortaya konulmuştur. Çocuk ve halk kütüphanelerinin yetersiz sayıda olduğu ve her iki sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kütüphaneyi daha çok ödev yapmak için kullandıkları görülmüştür (Gönen vd., 2004).

Campbell ve Kmiecik (2004)’in “The Greatest Literacy Challenges Facing Contemporary High School Teachers: Implications For Secondary Teacher Preparation” adlı ABD’de yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin en çok karşılaştıkları zorlukların başında, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesindeki sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunların temel kaynağının öğrencilerin okudukları kitapların onların yaş, ilgi, deneyim ve hazırbulunuşluklarına uygun olmadığı belirlenmiştir.

195 (32 kız, 103 erkek) Finli, ilkököl 1 ve 2. sınıf düzeyinde çocuk üzerinde yapılan “Beginning Readers’ Reading Performance and Reading Habits” adlı çalışmada, okuma becerisi ile okuma alışkanlığı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak okuma becerisi iyi olan ve okul dışında kitap okuyan çocuğun, okuma alışkanlığının da geliştiği belirlenmiştir. Öte yandan okuma alışkanlığı kazanmış çocuğun da okuma becerilerinde ilerleme ve gelişme olduğu gözlenmiştir. Böylece okuma becerisinin ve okuma alışkanlığının birbirini doğrudan etkileyen ve geliştiren süreçler olduğu saptanmıştır (Leppänen vd., 2005).

Hopper (2005)’in “What are Teenagers Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices” adlı çalışması, ergenler, okumak için neleri seçerler, sorusu ekseninde yapılmaktadır. Bu soru önemlidir. Çünkü okulda, öğrencilerin okuma ilgileri ile okuma deneyimleri arasında gizil ayrım bulunmaktadır. Bu çalışma, İngiltere’nin güneybatı bölgesinde bulunan 30 okuldaki, 11-15 yaş arasındaki 707 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına bakıldığında yoğunluğun 13-14 yaşlarda toplandığı ve bunların yılda 9 kitap okuduğu belirlenmiştir. Öte yandan “Harry Potter”, “Yüzüklerin Efendisi” okunan popüler kitaplar listesinde ilk sıralarda yer almıştır. Kitap seçiminde, sırasıyla, kitabın ya da yazarın biliniyor olması, kitabın görünümü, yapılan öneri, televizyon ya da film, tür öğeleri belirleyici olmaktadır. Sonuç olarak gençlerin okuma alışkanlıklarını arttırmak için öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bununla birlikte, eğitim-öğretim programlarında “okumaya” zorunlu olarak yer verilmeli, “etkin”

ya da “kaliteli” okuma denildiğinde ne anlaşıldığının çerçevesinin çizilmesi gerekmektedir. Gençlerin neler okuduğu, okumayı neden seçtiği, ortaya çıkan teknolojik yenilikleri okuma süreçlerinin içine nasıl yerleştirdiği sorular çerçevesinde, bilinçli adımlar atılması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

ABD, Kanada, İngiltere ve dünyanın birçok ülkesinde son yıllarda başarıyla sürdürülen “Aralıksız Sessiz Okuma” (Silent Sustained Reading/ SSR) ve bu serbest okuma şeklinin benzer uygulaması olan “Herşeyi Bırak ve Oku” (Drop Everything And Read/ DEAR) birçok araştırmada yer almıştır (Nagy vd.). Bu uygulamaların sayısız yararlarının yanında olumsuz etkileri olduğu da dile getirilmektedir. Ancak okuma konusunda uzmanları ilgilendiren nokta, çocuğun ve gencin okuma eylemine kendiliğinden yönelmeleri ve bu konuda bilinçlenmelerinin sağlanması gerektiğidir. Bu konuda ABD’de yapılan başka bir araştırmada da son yıllarda Amerikalıların kitap okuma oranlarında önemli bir azalma olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucu, gelişen bilgi teknolojisiyle bireylerin artık kitap okumak yerine onları dinleme yoluna gittiklerini göstermektedir (Long, 2005). Şirin (2007a, 2007b)’in de belirttiği gibi, sözlü kültürden yazılı kültüre ve sesli-görüntülü yazılı iletişime geçişin yaşandığı bir dünya gerçekliği, edebiyatın bütün türlerini etkilediği gibi, okuma kültürünü de etkilemektedir. Medyanın bu bağlamda okuma alışkanlığına olumsuz etkilerinin olduğu belirtilebilir.

Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007)’in “Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf (ortaokul 1. sınıf) öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile bilgisayar kullanma ve televizyon izleme alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiş; sonuçta, öğrencilerin kitap okuma yerine bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinlikleri için daha çok zaman ayırdıkları belirlenmiştir.

“Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği: Ankara Üniversitesi” adlı lisans öğrencileri üzerinde yapılan sormacada öğrencilerin cinsiyetinin, öğrenim gördükleri alanların, içinde bulunduğu ekonomik koşulların ve etkinliklerin okuma alışkanlıklarına ne kadar etki ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla sosyal bilimler ve fen bilimlerinde öğrenim gören 304 öğrenciye sormaca uygulanmıştır. Bu çalışma, kız ve erkek öğrenciler arasında okuma alışkanlığı konusunda benzerlik ve farklılıkları belirlemek açısından önemlidir. Bu bakımdan bu çalışmanın temel amacı Türkiye’nin genel yapısında gözlemlenen bu olumsuz tablonun üniversite öğrencileri üzerine ne düzeyde yansıdığına ilişkin durum saptamasıdır. *Çıkan sonuçlar yüksek öğrenim boyunca öğrencilerin okuma becerisinde gelişme olduğunu, buna karşın yeterli okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını göstermektedir* (Odabaş vd., 2008).

“Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada amaç, Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okuma ve üniversite kütüphanesini kullanma alışkanlıklarını ortaya koymaktır. Araştırmaya 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yüksek düzeyde (güçlü alışkanlık) bulunmuştur. Buna karşın öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarının, kitap okuma alışkanlıklarına göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yeterince kitap, dergi vb. okumadığını düşünen öğrenciler, gerekçe olarak zaman bulamama sorununu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca güçlü okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarıları ve kütüphane kullanma sıklıkları da yüksek çıkmıştır (Kurulgan ve Çekerol, 2008).

“Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007)” adlı çalışmada, Türkiye’de erken çocukluk gelişiminin sağlık ve eğitim boyutu ile ilgili 2000-2007 yılları arasında yapılan bilimsel çalışmaların derlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, erken çocukluk gelişimi alanında Türkiye’de sağlık ve eğitim konulu bilimsel olarak hazırlanmış 326 çalışmaya erişilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen bazı çalışmalarda sadece “erken çocukluk dönemi”, “oyun çocukluğu”, “bebeklik” gibi anahtar sözcükler kullanılmasına karşın yaş aralıklarının belirgin olarak verilmediği gözlenmiştir. Erken çocukluk döneminin 0-6 yaş kapsadığı halde, araştırma kapsamında incelenen çalışmaların beş ve altı yaşa odaklandıkları belirlenmiştir. Bu nedenle erken çocukluk döneminin daha erken evrelerini içeren, farklı sağlık ve eğitim çalışmalarının yapılması, bu dönemlerin de kuramsal çerçevelerinin çizilmesi bağlamında önemlidir (Bertan vd., 2008).

“Playing and Resisting: Rethinking Young People’s Reading Cultures” adlı çalışmada, 16-19 yaşları arasındaki 500 öğrencinin (West Midlands- İngiltere), okuma alışkanlıkları ve okuma etkinlikleri araştırılmıştır. Bu öğrencilerin 338’i sorulara tam olarak yanıt vermişlerdir. Onlara sunulan metinlerin niteliği üzerinde durulmuştur. Alıcıyı “eleştiri yapamayan”, “edilgen” olarak gören ve “kültür düzeyi düşük” kişiler olarak kabul eden anlayışla oluşturulmuş söylemlere dikkat çekilmiştir. Doktora tezinin bir parçası olan bu makalede, okuma kültürü ve okuma etkinlikleri cinsiyet ve kişilik açılarından ele alınmıştır (Kendall, 2008).

“Reading Ability and Academic Achievement of College Education Majors: Reading Attitudes, Motivations, and Behaviors” adlı doktora tezinde, ABD’deki üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, okumaya karşı güdülenmişlikleri ve eğilimleri araştırılmıştır. 154, ikinci sınıf öğrencisi (sınıf öğretmenliği programı) ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrenciler “nasıl ve neden okuyor” sorusuna yanıt aranmıştır. Öte yandan öğrencilerin okul dışındaki etkinlikleri, kütüphane kullanımı, yaş, cinsiyet gibi konulara da yer verilmiştir. Sonuç olarak, güdülenme ve eğilim açısından okumaya karşı istekli öğrencilerin akademik açıdan da başarılı olduğu belirlenmiştir (Stepp, 2008).

“Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi” adlı çalışmanın amacı, Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek ve *öğrencilerin tutumları arasında cinsiyet ve bölüm değişkenine göre farklılık olup olmadığını* incelemektir. *Çalışmaya, 85’i kız ve 148’i erkek olmak üzere toplam 233 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Sonuçlara göre, çalışmaya katılan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okumaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Yapılan inceleme sonucu, bölüm değişkenine göre sadece “sevgi” alt boyutunda Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümleri arasındaki farkın, öğretmenlik bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (Arslan vd., 2009).*

Balcı (2009)’nın “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları” adlı çalışmada, ilköğretim 8. sınıf (ortaokul 4. sınıf) öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevre değişkenleri açısından belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim 8. sınıf (ortaokul 4. sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf (ortaokul 4. sınıf) öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel

olarak “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuçlar özellikle kız öğrenciler lehine farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik çevre olarak orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tutum düzeyleri daha yüksektir.

“Okulöncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği” adlı çalışmada bireylerin okulöncesi dönemde okuma alışkanlığı kazanmasındaki etmenler; aile, çevre, okulöncesi kurumlar olarak ele alınmakta ve bu etmenlerin okuma alışkanlığına etkileri ile ilgili değerlendirilmeler yapılmaktadır. Araştırma kapsamında anaokulu öğrencilerinden ilkökula başlamak üzere en yakın olan altı yaş grubundaki 50 çocukla birebir görüşmeler yapılarak sormaca gerçekleştirilmiş ve bu süreçte anaokulunda gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları ailelerin, çocuklara okuma çevresi oluşturma ve çocukların okumaya hazırlanmalarının sağlanması için yol gösterici role sahip olduğunu ve ailenin yanı sıra arkadaş grubunun, çevrenin ve öğretmenlerin de bu hazırlık döneminde yer alan diğer önemli öğeler olduğunu göstermiştir (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

OECD-PISA (The Organization for Economic Cooperation and Development’s Program for International Student Assessment) tarafından 2000 yılında 41 ülkede 15 yaşındaki çocuklarla yapılan “Family and Reading in 41 Countries: Differences Across Cultures and Students” adlı çalışmada, okuma başarıları değerlendirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde, farklı ülkelerdeki eğitim sisteminden ekonomiye kadar birçok değişken ele alınmıştır. 41 ülkedeki 15 yaşındaki öğrenciyle yapılan sormacada 193.841 yanıt alınmış ve test sonuçlarına göre okumanın analizleri yapılmıştır. Ayrıca okuma başarısına etki eden çeşitli uyarılar da incelenmiştir. Çocuk ve ergenlerin okuma başarılarının, ailelerin özelliklerine doğrudan bağlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, ülke, aile ve okul değişkenleri temelinde, çocukların okuma erişimleri değerlendirilmiştir. Aile üyeleri, özellikle kitapların çarpıcı etkisi ve kültürel değerler, kısaca çocuğun evdeki ortamı onun okuma başarısını doğrudan etkileyen uyarılar olduğu ortaya konulmuştur (Chiu ve McBride-Chang, 2010).

“Promoting A Reading Culture in School Community: How to Engage Reading Activities Cross Curricula, Directors, Teachers, Students, Parents, Administrative Services, Local Authorities, Public Libraries and Other Partners – Relating A Project” adlı çalışmanın temel amacı, Portekiz Ulusal Okuma Planı ile Okul Kütüphaneleri İletişim Ağı Programı arasındaki işbirliğinin, okuma üzerindeki etkisi, kütüphane kullanımı, kütüphane ve okullar arasındaki iletişim boyutlarını incelemektir. Özetle yaşam boyu öğrenme sürecinin temel bir parçası olarak okuma eyleminin geliştirilmesi amacıyla bu çalışma ele alınmıştır. Bu amaca hizmet etmesi için 1996’da kurulmuş olan Okul Kütüphaneleri İletişim Ağı Programı ile öğrencilerin rahatlıkla istedikleri kaynağa ulaşmaları sağlanmıştır. Bunun için alan uzmanları tarafından öncelikle öğretmenler bilgilendirilmiştir. Erken dönemden başlayarak okuma alışkanlığı kazandırmanın önemi ve bilinci üzerinde önemle durulması gerekliliği bireysel ve toplumsal paydada içselleştirilmeye çalışılmıştır. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında farklı düzeydeki (ilk ve ortaokul) 33 okulda uygulanmıştır. Öğrenciler, öğretmenler, okul yetkilileri, kütüphaneciler, aileler çocukların okuma kültürü kazanması konusunda ve kütüphane kullanımı hakkında bilgilendirilmişlerdir (Martins ve Marques, 2010).

“Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Anadil ve Yabancı Dilde Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)” adlı çalışmaya 228 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulguları farklı bölümlerde öğrenim gören yabancı dil öğretmen adaylarının hem okudukları türlerin hem de okuma alışkanlıklarının değişiklik

gösterdiğini ortaya koymaktadır (Pekkanlı ve Kartal, 2010).

"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının cinsiyete, öğretim türüne ve sınıf düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 400 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yapılmıştır. Verilerin toplanmasında okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu, öğretim türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Yılmaz ve Benli, 2010).

"100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi ve Bu Uygulamada Kütüphanelerin Rolü Konusunda Öğretmen Görüşleri" adlı çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, 2005 yılında başlatılan "100 Temel Eser Uygulaması"nın öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde etkilerini ve özellikle kütüphane ögesinin bu uygulamadaki işlevini ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında Ankara'nın Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde 54 ilköğretim okulunda görev yapan 141 öğretmene sormaca uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, uygulamanın ele alınan öğeler açısından genel olarak çok başarılı olmadığını ortaya koymuştur. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler, 100 Temel Eserin öğrenciler için "çok uygun" olduğunu düşünmemekte, 100 Temel Eserin okutulmasının zorunlu tutulmasını genel olarak yanlış bulmakta ve bunun öğrencilerde bu eserlere karşı soğukluk yarattığını belirtmektedirler. Onlara göre, öğrenciler, 100 Temel Eseri istek ve zevkle okumamakta, okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıkları 100 Temel Eser Uygulamasında yeterli işlev görememektedir (Arıcan ve Yılmaz, 2010).

Sever (2013), "100 Temel Eser" listesinin, çocuk-kitap iletişimde sorunlara yol açtığını, 100 Temel Eser'in çoğunun, 1-8. sınıf öğrencilerinin okuma kültürüne katkı sağlayacak, onları yeni okumalara yönlendirecek kurgusal- yazınsal özellikler göstermediğini belirtmiştir. 100 Temel Eser'deki öyküler üzerine yapılan çalışmada da kitapların çoğunun içerik, konu, dil ve anlatım özellikleriyle çocuklara değil, yetişkinlere seslenen özellikler gösterdiği, günümüz çocuğunun çevresinde olup bitenleri ve dünyayı anlama çabalarına da katkısının bulunmadığı belirlenmesine ulaşılrken; kitaplarda kadının sunuluşu ve bugünün yaşam gerçekleriyle çocuğu buluşturması bakımlarından da uygun olmadığı yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Aslan, 2007; 2010; 2011). 100 Temel Eser'in çocuk edebiyatının temel ilkeleri bağlamında ele alındığı yüksek lisans tez çalışmasında da incelenen yirmi kitaptan yalnızca beşinin çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun olduğu ve çocuğun anlam evrenine seslendiği belirlenmesine ulaşılmıştır. Başka bir söyleyişle, 100 Temel Eser'deki kitapların yaklaşık dörtte üçünün, çocuğun okuma kültürü edinmesine yönelik özellikler taşımadığı belirlenmesine ulaşılmıştır (İnce, 2008).

Yalınkılıç ve Ülper (2011)'in "İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Düzeyleri" adlı çalışması öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin %59,2'sinin düzenli kitap okuma alışkanlığını edinmediği, okuma alışkanlık düzeylerinin beklenenin altında olduğu, %74'ünün günde ortalama 1-5 saat televizyon izlediği saptanmıştır. Ülper (2011)'in, öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumunu incelediği çalışmasında ise ilköğretim birinci kademe (ilkokul) öğrencilerinin sık sık, ikinci kademe (ortaokul) ve lise öğrencilerinin ise ender olarak okumayı güdeleyici etmenlerle

karşılaştığı belirlenmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin içinde buldukları ortamın, öğrencilerin okumaya yönelmesinde önemli olduğu varsayımıyla sorunun anlaşılması açısından, öğretmen, aile, arkadaş ve kitap etkenlerinin incelenmesini önermiştir.

Türkiye’deki okur görüntüsü (profili) ve eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla, “Türkiye Okuma Kültürü Haritası” adıyla, ilk kez ülke çapında bir saha araştırması, Türkiye İstatistik Kurumunun belirlediği Türkiye’yi temsil niteliği olan 26 ilde her yaş kesiminden 6.212 kişiyle “yüz yüze” sormaca yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilk sırada edebiyat konulu kitapların, ikinci ve üçüncü sırada ise yüzde 18,3’ünün din, yüzde 16,2’sinin eğitim konulu kitaplar okunduğu görülmektedir. “Boş zamanınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?”, sorusuna verilen yanıtlarda kitap okuma oranının düşük olması, kitap okumanın bir gereksinim olarak algılanmaya başlanıldığı zaman okuma kültürünün edinileceği de dile getirilmektedir (KYGM, 2011).

“Examining the Effects of a School-wide Reading Culture on the Engagement of Middle School Students” adlı çalışmada, ABD’deki bir ortaokulda (Parkdale Middle School), 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 1356 öğrenci katılımıyla gerçekleşen, okul genelindeki okuma eylemiyle çocukların okuma kültürü nasıl geliştirilebilir, sorusuna yanıt aranmaktadır. Çalışma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin yüksek oranda okumaya eğiliminin arttığı görülmüştür. Öte yandan her gün düzenli olarak sessiz okumaya en az 15 dakikanın ayrılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Başka bir söyleyişle, her okulda okuma programlarının düzenlenmesi ve öğrencilerin okuma kültürü edinmeleri için okumaya, öncelikli olarak önem verilmesi gerektiği ortaya konulmuştur (Daniels ve Steres, 2011).

“Impact of Reading Purpose on Incidental Word Learning from Context” adlı çalışmada, Amerikalı araştırmacılar, toplumun tüm kesimlerinin kitap okumasını sağlamak için yeni çözümler üretmeye çalışmaktadır. Özellikle okumaktan kaçan veya okuma sorunları olan öğrencilere kitap okumayı sevdirmek için uygulamaya koydukları dikkat çeken çalışmalardan biri “Intermountain Therapy Animals” yöntemidir (Morrow ve Gambrell, 2011). Kütüphaneci, okuma uzmanı, öğretmen, anne-baba ve öğrenci işbirliği ile yapılan uygulamada öğrencinin ilgi alanına giren kitaplar seçilmekte ve öğrenciden bunları köpek eşliğinde okuması istenmektedir. Okuma Eğitiminde Köpeklerin Etkisi (Reading Education Assistance Dogs- R.E.A.D), adı verilen sağaltım (tedavi) şekline benzeyen ortamda gerçekleşen bu programda öğrenciler haftada yaklaşık 20 dakika boyunca kitaplarını köpeklerin yanında seslice okumaktadırlar. Esas olan burada ortamdan ve okumaktan keyif almaktır. Okuma becerisi zayıf olan öğrenciler neşe ile okudukları zaman farkına varmadan yeni sözcükler öğrenmekte ve en güzeli bu öğrencilerin kitap okuyabilmeleridir (Swanborn ve Glopper, 2002). Araştırmalardan (Nord vd., 1997) ortaya çıkan ilginç bir sonuç da babaların annelerden daha çok, çocukların okul başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduklarıdır. Okuma ve eğitim düzeyleri yüksek olan babaların çocukları da derslerde ve okumalarda oldukça başarılıdır. Eğitim düzeyi düşük anne ve babalar, çocuklarına örnek olamadıkları gibi eve kitap almadıkları için çocukların kitap okumaları da olumsuz etkilenmektedir.

“Developing Reading Partnerships Between Parents and Children: A Reflection on the Reading Together Program” adlı çalışmada, erken dönemde okumaya karşı ilgisi oluşan çocuğun, okul ortamında ve yaşamında da başarılı olacağı ileri sürülmektedir. Bu nedenle anne-baba ve çocukların, işbirliği içinde okumayı geliştirmeye yönelik çalışmaları önemlidir. Bu amaçla çalışma, yaşları 6 ile 36 ay arasında değişen 15 çocuk ile 15 annesinin katılımıyla çocuk kütüphanesinde 6 hafta, her çarşamba 45 dakikalık süre içinde

gerçekleştirilmiştir. "Okulöncesi okuma" başlığı çerçevesinde çocukların okula başlamadan okumayla tanışması ve bu etkinliği aileleriyle gerçekleştirmeleri, çocuğun başarısını doğrudan etkilemektedir. Sonuç olarak bu çalışmayla okuma kültürü edinme sürecinin temel taşlarından olan okulöncesi dönemde okumaya karşı ilgi ve istek uyandırılan çocuğun, ileri yaşlarda etkin bir okur olma yolunda sağlam adımlar atabileceği belirlenmesine ulaşılmaktadır (Sukhram ve Hsu, 2012).

"Öğretmen, Ebeveyn ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Çevreleri" adlı çalışmada, ilköğretim birinci kademe (ilkokul) öğrencilerinin okuma çevreleri öğrenci, öğretmen ve anne-babaların görüşlerine göre tanımlanmaya çalışılmış ve alanyazın doğrultusunda öğrencilerin okuma çevrelerinin nasıl olması gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Sonuçlar, öğretmen ve anne-babaların okuma açısından çocuklara model olmak yerine daha çok "öğüt" ile çocukları okumaya yönlendirdiklerini, evde ve okulda yapılan okuma ile ilgili etkinliklerin, öğrencileri okumaya olumlu yönde güdülemediğini göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarında, öğrencilerin okuyan bir çevrede eğlenceli okuma etkinlikleri ile okumaya ilgilerinin arttığını göstermektedir (Ateş vd., 2012).

Balcı vd. (2012)'nin "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf (ortaokul 2. sınıf) öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Hatay ili merkez Antakya ilçesinde öğrenim gören ilköğretim 6. sınıf (ortaokul 2. sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, örneklem grubundaki öğrencilerin beşte ikisinin "orta düzeyde okuyucu", beşte ikisinin "çok okuyan okuyucu" olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Az okuyan okuyucular ise %14,6'lık bir orana sahiptir. Çalışmada ilköğretim 6. sınıf (ortaokul 2. sınıf) öğrencilerinin önemli oranda (%84,9) sınıf/okul kitaplıklarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin çoğunun halk kütüphanesi üyesi olmadığı, yaklaşık üçte ikilik bir oranla da halk kütüphanelerini hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

"Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü" adlı çalışmanın amacı; okuma isteğini, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini belirlemektir. Araştırmaya Ankara ili Etimesgut ilçesinde bir ilköğretim okulunda 5. sınıf (ortaokul 1. sınıf) düzeyinde 135 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları okuma isteği, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir. (Yıldız, 2013).

"İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuma Alışkanlıkları" adlı çalışmanın amacı ilköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmanın evrenini, Malatya ili Merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticiler, örneklemi ise bunlar arasından gönüllü olarak katılan 141 yönetici oluşturmaktadır. İlköğretim (ilkokul) okulu yöneticilerinin %46,8'i az okuyan okur tipi, %39'u orta düzeyde okuyan okur tipi, %14,2'si ise çok okuyan okur tipi olarak belirlenmiştir. İlköğretim okulu yöneticileri, yeterince okumaya engel olan en önemli etken olarak %46,1 ile zaman bulamamayı ilk sırada, %24,8 ile okuma alışkanlığının yetersiz olmasını ikinci sırada belirtmişlerdir (Konan, 2013).

"Öğretmen Adaylarının Okumaya Karşı Tutumları ile Genel Kültür Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören

212 öğrencinin okumaya yönelik tutumlarının ve genel kültür düzeylerinin belirlenmesi, okuma tutumu ve genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, ayrıca okumaya yönelik tutum ile genel kültür düzeylerini etkileyen değişkenlerin saptanması amaçlanmıştır. Bulgular, öğrencilerin okuma tutumlarının olumlu, genel kültür düzeylerinin ise düşük olduğunu ve okuma tutumu ile genel kültür arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Kızlar, erkeklere göre daha olumlu bir okuma tutumuna sahipken, genel kültür değişkeninde erkeklerin kızlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Analiz sonuçları ayrıca öğrencilerin genel kültür düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yaş yükseldikçe genel kültür düzeyinin de yükseldiği belirlenmiştir (Kuzu, 2013).

“İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 3. sınıf, 278 öğretmen adayının kitap okuma alışkanlıklarını ortaya koyma amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte ilköğretim öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri anabilim dalı, öğretim türü, aile geliri, yaşanan yerleşim yeri türü, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (Arı ve Demir, 2013).

“Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği)” adlı çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, İzmir Buca ilçesindeki 10 liseden toplam 525 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu, tutum puanlarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri ağırlıklı derslere göre anlamlı farklılık gösterdiği, annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına ve mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okumaya ayrılan süre ve okudukları kitap sayısı arasında orta düzeyde ve olumlu (pozitif) bir ilişki; ailenin aylık geliri arasında olumsuz (negatif) yönlü ve düşük bir ilişki bulunmuştur (Akkaya ve Özdemir, 2013).

“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya ve Okuma Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algıları” adlı çalışmada, okuma alışkanlığını gençlere kazandıracak olan öğretmen adaylarının, okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunu, 2010-2011 akademik eğitim-öğretim yılında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 156 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Sonuçlara göre öğretmen adayları, “kitap okumanın yararlı olduğunu düşünüyorum”, konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Okuma alışkanlığı kazanmanın önemi konusunda duyarlı olma, okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilme konularında kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. Sınıf düzeyine bağlı olarak Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi özyeterliliği algılarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretim şekli ile okuma eğitimi ve okuma becerisi özyeterlik algıları arasında da anlamlı bir ilişki vardır (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013).

“Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni” adlı çalışmanın amacı, okuma becerisinde cinsiyetler arasında çeşitli farklılıkların olup olmadığını, nedenleriyle birlikte Türkiye’de yayımlanan makalelerden yola çıkarak belirlemektir. Doküman incelemesi

yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, okuduğunu anlama gibi çeşitli yönlerde cinsiyetler arasında ağırlıklı olarak kadınlar yönünde olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmada bazı makalelerde, kadınların evde daha çok zaman geçirmeleri gibi nedenlerden okuma becerisinin çeşitli yönlerinde erkeklere göre daha olumlu tutumlar içinde oldukları belirtilmiştir. Çalışmanın sonunda cinsiyet değişkeni ile ilgili deneysel araştırmaların yapılması gerektiği dile getirilmiştir (Arslan, 2013).

“Bilinç Öncesinden Bilinç Sonrasına Yolculuk: Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasına Dönük Üniversite Öğrencileri Üzerinde Karma Bir Araştırma” adlı çalışmada (Velioglu vd., 2013), üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde, bilinç öncesi iletilerin (mesajların) etkisinin belirlenmesi ve okumaya özendirilmelerinde olası uygulamaların yaşama geçirilmesi amaçlanmıştır. Genel olarak, üniversite öğrencilerine okuma alışkanlığının kazandırılmasında ailenin önemine vurgu yapmaları ve yetişkinlerin rol model olmaları gerektiğini düşünmeleri, (Ivey ve Broaddus, 2001’den akt. Velioglu vd., 2013) okuma alışkanlığının kazanılmasında belirleyici öğelerden birinin de çocukluktan başlayarak aileyle birlikte yapılan okuma etkinlikleri ilgili çalışmaları destekler niteliktedir. Sever vd. (2013)’nin “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kültürü Edinme Düzeyleri İle Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı çalışmada birçok değişken ele alınmıştır. Okuma kültürü edinme düzeyleri “Temel Okuma Becerisi”, “Okuma Alışkanlığı”, “Eleştirel Okuma” ve “Okuma Kültürü” olarak belirtilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin “Temel Okuma Beceri” düzeyinde kaldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda kitle iletişim araçlarını kullanma sıklıkları artmakta ancak bu araçları etkili kullanma oranları da aynı paralelde düşmektedir. İncelenen çalışmaların da tanıklığında, okuma kültürünün süreç temelli ele alınması gerektiği ortaya konulmaktadır.

4. Bulgular ve Yorum

Sonuç olarak, alanyazında “Okuma kültürü” kavramının dilin çevrim alanına yeni girmeye başladığı görülmektedir. Genel olarak “Okuma ve okuma alışkanlığı” ile ilişkili çalışmaların yer aldığı belirlenmiştir.

Çalışmalar çerçevesinde genel olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- Okuma kültürünün temellerinin okulöncesi dönemde atılması ve bu nedenle çocuğun oyun gereksinimi içinde, yaratıcı öğelerle birlikte kitapların, onun yaşam alanına sokulması gerektiği belirtilmiştir.
- Kitap seçiminin, çocuğun gelişim dönemlerinde etkili olduğu ve bu nedenle eleştirel okur-yazarlık becerisinin de geliştirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.
- Okumanın önündeki engellerin başında kitle iletişim araçlarının geldiği; ekran izlemenin ‘edilgen’ bir davranış olduğu, okumanın ise düş kurduran, düşündüren, ‘etkin’ olmayı gerektiren bir eylem olduğu belirtilmiştir.
- Bir toplumun yazılı kaynaklarının niteliği ve niceliği o toplumun kültürel birikimini de ortaya koyduğu belirtilmiştir.
- Türkçe derslerinin, Türkçe ders kitaplarının ve okuma kültürünün gelişmesine yönelik dilsel ve görsel metinlerin niteliği üzerinde önemle durulması gerektiği belirtilmiştir.
- Çocuğun okumaya istekle ve bilinçle yönelmesinde, çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının nicelik ve nitelik olarak gelişmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Konuyla ilişkili çalışmalar incelendiğinde okuma alışkanlığı ve az da olsa okuma kültürüyle ilişkili olarak çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Gelişmiş birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de okumayı geliştirmeye yönelik kurum ve kuruluşların niceliği ve niteliği arttıkça, okuma kültürünün de gelişeceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, ulusal ve uluslararası düzlemde yapılan çalışmaların da tanıklığında, “okuma kültürü edinme” sürecindeki değişkenlerin önemi ortaya konulmaktadır. “Okuma Kültürü”nün anlaşılması, kavram sürecinin oluşturulması ve uygulamaya konulması bu sürecin gelişmesi için gerekli bir koşuldur. Bununla birlikte aile ve öğretmenlerin çocukların hazırbulunuşluklarını, ilgilerini bilmeleri, bu doğrultuda bilinçlenmeleri için eğitim dizgesinin bu amaçla yeniden yapılandırılması gerekliliği üzerinde durulmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013) Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 75-96.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007) Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi, *Türk Kütüphaneciliği*. 1 (21), 3-28.
- Arı, E. ve Demir, M.K. (2013) İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 116-128.
- Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010) 100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi ve Bu Uygulamada Kütüphanelerin Rolü Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*. 24 (3), 495-518.
- Arslan, A. (2013) Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Arslan, Y. vd. (2009) Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (26), 113-124.
- Aslan, C. (2007) “Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından “100 Temel Eser”deki Öyküler Üzerine Bir İnceleme”. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali & Kongresi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, 85-98.
- Aslan, C. (2010) An Analysis of the Presentation of Women in 100 Basic Literary Works in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*. (38), 19-36.
- Aslan, C. (2011) “Yazınsal Çocuk Kitaplarında Neler Olmalı, Neler Olmamalı? *Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı*”. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Asutay, H. (2004) Türk Dili Derslerinde Çocuk ve Gençlik Yazını. *Ankara Üniversitesi, Tömer Dil Dergisi*, 123.
- Ateş, S. vd. (2012) Öğretmen, Ebeveyn ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*. 4 (2), 377-394.
- Balcı, A. (2009) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (11), 265-300.
- Balcı, A. vd. (2012) İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane

- Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(4), 965-985.
- Bertan, M. vd. (2008) Ülkemizde Erken Çocukluk Gelişimine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. (52), 1-8.
- Campbell, M.B. ve Kmieciak, M.M. (2004) The Greatest Literacy Challenges Facing Contemporary High School Teachers: Implications For Secondary Teacher Preparation. *Reading Horizons*. 45, 1-25.
- Chiu, M. M. ve McBride-Chang, C. (2010) Family and Reading in 41 Countries: Differences Across Cultures and Students. *Scientific Studies of Reading*. 14 (6), 514-543.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009) Okulöncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*. 23 (3), 489-509.
- Çocuk Vakfı (2006) Türkiye Gerçeği: Okumama Alışkanlığı. Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi. Çocuk Edebiyat Okulu. (15.10.2013 tarihinde <http://www.cocukvakfi.org.tr/bilgisunar> adresinden alınmıştır).
- Daniels, E. ve Steres, M. (2011) Examining the Effects of a School-wide Reading Culture on the Engagement of Middle School Students. *Research in Middle Level Education RMLE Online*. 35 (2), 1-11.
- Demirkan, M. (2011) Fransa'da Okuma Kültürünü Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. 102-107.
- Doiron, R. ve Asselin, M. (2011) Promoting a Culture for Reading in a Diverse World. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 37 (2), 109-117.
- Eğitim Sen ve Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciliği. (2009) Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu. Ankara: Eğitim Sen Yayını.
- Gönen, M. vd. (2004) İlköğretim 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (64).
- Günay, V. D. (2008) Neyi, Nasıl Okuruz ya da Okumalıyız?. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*. ART-E-2.
- Hall, C. ve Coles, M. (1999) *Children's Reading Choices*. London: Routledge.
- Hopper, R. (2005) What are teenagers reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices. *UKLA Literacy*. November, 113-120.
- Ivey, G. ve Broaddus, K. (2001) Just Plain Reading: A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. *Reading Research Quarterly*. 36 (4), 350-377.
- İnce, A. Ö. (2008) "100 Temel Eser" in Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnsson-Smaragdi, U. ve Jönsson, A. (2006) Book Reading In Leisure Time: Long-Term Changes in Young Peoples' Book Reading Habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50 (5), 519-540.
- Karadağ, Ö. (2013) Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9 (2), 84-9.
- Karasar, N. (2012) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Kellner, D. (1998) Reading Culture Critically. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. 20 (3), 281-290.
- Kendall, A. (2008) Playing and Resisting: Rethinking Young People's Reading Cultures. *Literacy*. 42 (3), 123-130.
- King, R. (2012) Reader, Text, and Culture: How Three Agents Transact While Reading Children's Picturebooks. Unpublished Doctoral Thesis. The State University of New Jersey, New Jersey, USA.
- Konan, N. (2013) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 19 (1), 31-59.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya ve Okuma Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (4), 109-138.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008) Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (2), 237-258.
- Kuzu, T. (2013) Öğretmen Adaylarının Okumaya Karşı Tutumları ile Genel Kültür Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 2 (6), 55-72.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü (2011) *Türkiye Okuma Kültürü Haritası*. Ankara: KYGM.
- Leppänen, U. vd. (2005) Beginning Readers' Reading Performance and Reading Habits. *Journal of Research in Reading*. 28 (4), 383-399.
- Long, S. A. (2005) Who's Reading in the United States?. *New Library World*. 106 (1/2), 80-82.
- Marsh, J. (2010) *Childhood, Culture and Creativity: A Literature Review*. UK: Sheffield University (ARTS COUNCIL ENGLAND).
- Martins, A. B. ve Marques, A. (2010) Promoting a Reading Culture in School Community: How to Engage Reading Activities Cross Curricula, Directors, Teachers, Students, Parents, Administrative Services, Local Authorities, Public Libraries and Other Partners-Relating a Project. *Diversity Challenge Resilience: School Libraries in Action* Proceedings of the 12th Biennial School Library Association of Queensland, the 39th International Association of School Librarianship Annual Conference incorporating the 14th International Forum on Research in School Librarianship, Brisbane QLD, Australia.
- McBride-Chang, C. (2004) *Children's Literacy Development*. London: Oxford University Press.
- Mccormack, L. R. ve Pasquarelli, L. S. (2010) *Teaching reading: Strategies and resources for grades K-6*. New York: The Guilford Pres.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2007) *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB Yayını.
- Morrow, L. M. ve Gambrell, L. B. (Eds.). (2011) *Best practices in literacy instruction* (4th ed.). New York: Guilford.
- Nagy, N.M. vd. (2000) A Survey of Sustained Silent Reading Practices in Seventh-Grade Classrooms. Reading Online [On-line]. 1-12. (www.readingonline.org/articles/nagy/ssr.html).
- Nord, C. W. vd. (1997) *Fathers' involvement in their children's schools* (NCES 98-091).

- Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED409125)
- Odabaş, H. vd. (2008) Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*. 9 (2), 431-465.
- Pekkanlı, İ. ve Kartal, E. (2010) Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Anadil ve Yabancı Dilde Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *ZfWT*. 2 (3), 91-107.
- Persad, B. M. (2002) The Effects of The Linguistic Experiences-Reading Habits, Involvement Between Latino Parents and Their Student Children, and Native Language Use in the Home—on Academic Performance Through High School. Unpublished Doctoral Thesis, Alliant International University, San Diego, USA.
- Round, P. H. (2005) Response: The Risks of Reading. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*. 38 (1), 111-115.
- Rupley, W. H. vd. (2008) Language and Culture in Literacy Instruction: Where Have They Gone?. *The Teacher Educator*. 43, 238-248.
- Sever, S. (2007) "Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu". *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sever, S. ve Aslan, C. (2009) "Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının İşlevi Üzerine Bir Çözümleme". VI. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Türkiye'de Çocuk Yetiştirme, Yaklaşımlar, Yöntemler, Sorunlar, Çözümler. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, 13-15 Ekim.
- Sever vd. (2013) "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kültürü Edinme Düzeyleri ile Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi". 1. Uluslararası Çocuk ve Medya Kongresi Bildiri Kitabı. İstanbul.
- Stepp, J. (2008) *Reading ability and academic achievement of college education majors: Reading attitudes, motivations, and behaviors*. Unpublished Doctoral Thesis. Tennessee Technological University, United States.
- Stewig, J. W. (1988) *Children and Literature*. USA: Houghton Mifflly Company
- Sukhram, D. P. ve Hsu, A. (2012) Developing Reading Partnerships Between Parents and Children: A Reflection on the Reading Together Program. *Early Childhood Education*. (40), 115-121.
- Swanborn, M. S. L. and Gloppe, K. (2002) Impact of Reading Purpose on Incidental Word Learning from Context. *Language Learning*. 52(1), 95-117.
- Şirin, M.R. (2007a) Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M.R. (2007b) Çocuk Edebiyatı Kültürü. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011) Öğrencilerin Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 221-238.
- V. Small, R. ve P. Arnone, M. (2011) CREATIVE READING-The Antidote to Readicide. *Knowledge Quest-Reversing Readicide*. 39 (4), 12-15.
- Velioğlu, M. N. vd. (2013) Bilinç Öncesinden Bilinç Sonrasına Yolculuk: Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasına Dönük Üniversite Öğrencileri Üzerinde Karma Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (47), 171-190.

- Weinreich, T. (2000) *Children's Literature. Art or Pedagogy?*. Denmark: Roskilde University Press.
- Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011) İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Düzeyleri. *Samsun Sempozyumu*.
- Yıldız, C. (2011) "Okuma Kültürü ve Alışkanlığı Kazandırmada Uygulanabilecek Bazı Etkinlikler (Almanya Örneği)". *Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. 97-101.
- Yıldız, M. (2013) Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*. 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, B. (1999) Okuma Alışkanlığı Sorunu ile Bir Mücadele Örneği ve Türkiye İçin Öneriler, Görüşler- Okuyucu Mektupları, 252-258.
- Yılmaz, B. (2001) Avrupa Birliği (AB) Ülkeleri ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri: Niceliksel Bir Karşılaştırma.
- Yılmaz, B. (2009) "Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü". Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu. Ankara: Eğitim Sen Yayını, 133-140.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (1), 281-29

KARAKTER ÇÖZÜMLEMELERİNİN KURGUDAKİ YERİ: “BİNTEPE’NİN HAYALETİ” ÖRNEĞİ

Melda KARAGÖZ*

ÖZET

Karakter, bir yapıtta türlü yönleriyle ele alınan kişi olup yapıttaki olayların ve anlatımın biçimlenmesini sağlayan önemli öğelerden biridir. Karakterlerin başından geçenler, duyguları, düşünceleri, kendileri ve çevreleriyle yaşadıkları çatışmalar, olay örgüsünü devindirek okurun yapıtta olan ilişkisini belirler. Okurun karakterlerle kuracağı özdeşim, okuma eylemine nitelik kazandırır. Bu durum özellikle çocuk yazınında önemli bir etkidir. Çocuklar, günlük yaşamlarındaki sınırlı kişiler dışında okudukları yapıtlarda yeni kişilerle karşılaşır. Karşılaştıkları yeni kişiler aracılığıyla yeni serüven ve deneyimler yaşar, yaşama ve insana dönük ilişkileri sezer, kişilerin karşılaşabileceği sorunları görerek uygun çözüm yollarına ilişkin bilgi edinirler. Yapıtta yer alan karakterlerin kendi düzeyinde olması çocuk okurların yalnızlık duygusunu azaltır. Karakterlerin iyi biçimlendirilmiş fiziksel ve ruhsal özellikleri, olayları yönlendirirken sergiledikleri tutumları, bu yapılandırmanın rastlantıdan uzak, inandırıcı bir biçimde dile getirilişi çocukları karakterler gibi duymaya, düşünmeye iter. Bu yapılandırmaya merak ögesinin eklenip kurguya sindirilmesi okurların özdeşim kurma yoluyla okuma sürecine etkin katılmasını sağlar. Çalışmada Nur İçözü'nün “Bintepe'nin Hayaleti” adlı yapıtında yer alan karakterlerin çözümlemesi yapılarak karakterlerin özellikleri, geliştirilme süreci örneklendirilecek, kurgudaki yeri belirlenmeye çalışılacaktır. Çözümlemelerden elde edilen verilerle yapıtın çocuk yazınındaki yeri tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk yazını, karakter çözümlemesi, Bintepe'nin Hayaleti.

THE PLACE OF CHARACTER ANALYSIS IN FICTION: “BİNTEPE’NİN HAYALETİ” AS AN EXEMPLIFICATION¹

ABSTRACT

Character is one of the important element that forms events and expression in a work and it is examined with various aspects in work. Some elements such as character's experiences, emotions, thoughts, conflicts that are met with themselves and circle move plot and determine relation between work and reader. Identification that readers will correlate with the characters procures qualification for act of reading. This situation is specially an important factor in children's literature. Children meet new people who are except the limited people in their daily life when they read a work. They have new adventures and experiences by way of new person and they perceive relationship regarding to life and people. Since they face possible issue, they get information regarding appropriate solutions. Child readers feel loneliness less often by means of same age characters in a work. Children feel and think as characters by way of well-formed physical and mental features of the characters, attitudes of

* Araştırma Görevlisi; İstanbul Üniversitesi, HAYEF, Türkçe Eğitimi Bölümü Elmek:
melda.karagoz@istanbul.edu.tr

¹ Bu çalışma 16-18 Nisan 2014 tarihlerinde Eskişehir’de düzenlenen “Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Nur İçözü Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

manage for events and this configuration must be away from coincidence and mention demonstratively. After curiosity element be incorporated into fiction readers participate process of reading effectively by identification.

In this study, it will be analyse characters who appear in "Bintepe'nin Hayaleti" (The Ghost of Bintepe) of Nur İçözü and exemplify properties of characters and process of development, then will be determine place of them in fiction. It will be discuss place of the work in children's literature by means of data that obtained from analysis.

Keywords: *Children's literature, character analysis, Bintepe'nin Hayaleti (The Ghost of Bintepe).*

Giriş

Yazınsal yapıtlardaki olay ve durumlarda yer alan ya da bunlara dolaylı bir biçimde karışan kimselere o yapıtın kişisi denir. Kişiler, tipleştirme ya da karakterlendirme yoluyla yapıtlarda yer alır (Özdemir, 2002a: 131). Karakter ise yapıtta duyguları, düşünceleri, iç dünyaları ve davranışları farklı özellikler gösteren kişilerin her biridir (Çotuksöken, 2012: 129; Püsküllüoğlu, 2008: 71; Karadeniz, 2004: 66). Tekin (2012: 102)'e göre "birey" niteliği kazanamamış karakterler, bir karakter olmaktan önce, karikatür düzeyinde" kalır. Bu nedenle yazar, yapıttaki kişileri yapıtın niteliğine uygun olarak tasarlayıp karakterlendirir. Karakter², yazınsal yapıtların insanı insana tanıtmaya olan temel işlevine aracılık eden başat ögedir (Özdemir, 2002b: 222). Kişilikle özdeş olup oluşumunda bireysel ve toplumsal etkenler barındırır (Özdemir, 2002a: 131; b: 262). Karakter, bir yapıtta türlü yönleriyle ele alınarak yapıtın diğer öğeleriyle bir bütün içerisinde olayların ve anlatımın biçimlenmesini sağlayan önemli bir ögedir.

Karakter oluşturulurken görünüşlerini betimleme, iç dünyalarını sergileme gibi doğrudan yollar kullanılabilirken eylem içinde yansıtmaya, konuşurma gibi dolaylı yollar da kullanılabilir. Denilebilir ki bir karakter oluştururken anlatılır ya da gösterilir. Bu yollar birlikte de kullanılabilir (Özdemir, 2002a: 132; b: 223; Tekin, 2012: 89).

Sever (2010: 95) ise Lukens (1999)'ten yaptığı aktarmayla karakterlerin oluşturulma yollarını şu şekilde belirtir:

- Davranışlarıyla ve eylemleriyle,
- Konuşmalarıyla,
- Fiziksel özellikleriyle,
- Diğer karakterlerin yorumlarıyla,
- Yazarın yorumuyla.

Karakterlerin oluşturulma yollarını bilmek, bol bol okumak, çevredeki bireylerle okunanlar arasında özdeşlik kurmak okurda bir karakteri anlama becerisini geliştirir (Binyazar ve Özdemir, 2006: 119). Ancak yapıtta yer alan karakterler gerçek ya da kurmaca olabildiği gibi insan ya da diğer canlılar da olabilir. Özellikle çocuk yapıtlarında insana özgü özelliklerin diğer canlılara yansıtılarak yer aldığı görülür. Kişileştirilerek sunulan insan dışı karakterler aracılığıyla çocuk okurun çevresine karşı duyarlılık kazanmasına olanak sağlanmış olur.

² İncelenen yapıtta kişiler, karakterlendirme yoluyla yer aldığı için çalışmada kişi yerine karakter sözcüğü kullanılacaktır.

Yazınsal bir yapıtın kurgusu, yapısını oluşturan duygu, düşünce, motif ve karakterler gibi öğelerin yapıta nasıl yerleştirildiğinin ve işlevlerinin neler olduğunun saptanması ile ortaya çıkar (Aytaç, 1999: 75). Bu noktada yazınsal bir yapıt çözömlenirken üzerinde durulması gereken temel öğelerden birinin karakterler olduğü söylenebilir (Çetin, 2009: 142; Kavcar, 1999: 43). Hemen hemen tüm yapıt çözömlenmelerinde derinlemesine bir okuma gerçekleştirilirken öncelikle yapılması gereken yapıtın sözceleme durumunu ortaya koymaktır. Bu aşamada olayın nerede ne zaman gerçekleştiğı, olayda kaç kişinin olduğü, kişilerin adları, neler yaptıkları ve söyledikleri, kimin kiminle konuştuğü gibi bilgilere ulaşmak derinlemesine bir okumanın ilk ayağın oluşturacaktır (Günay, 2013: 423). Aynı durum çocuk yazını yapıtlarında da söz konusudur. Karakterler, yapıtı yapılandıran temel öğelerden biridir ve çocuk yapıtlarının taşınması gereken içerik özellikleri bağlamında değerlendirilir (Sever, 2013: 126; Gürel vd., 2007: 36; Kıbrıs, 2010: 41; Oğuzkan, 2010: 374).

Çocuk yazını yapıtlarında karakterlerin önemli bir yeri bulunur. Öyleki çocuklar arasında herhangi bir yapıta genel olarak ilgi duyma durumu varsa orada karakterlerle kurgulanmış iyi bir öykü vardır (Singh ve Lu, 2006). Çünkü çocuk okur, yapıtta yer alan karakterlerin davranış ve düşüncelerine öykünerek onlarla özdeşim kurar. Bu nedenle karakterlerin çocukların gelişim düzeylerine uygun, yaşam ve insan gerçekliğine dönük olarak kurgulanması gerekmektedir. Böylece çocuk, yapıta ve okumaya ilgi duyacaktır. Çocuğün yapıta olan ilgisinin bir nedeni de karakterlerin yaşadığı değışimlerdir. Ancak karakterlerdeki bu değışim, rastlantıdan uzak, neden-sonuç ilişkisi içerisinde kurguya yedirilmelidir. Böylece çocuk, karakterin yaşadığı değışim karşısında güven sorunu yaşamayacak, karakter inandırıcılığın yitirmeyecektir (Sever, 2013: 130; 2010: 114).

Çocuk, çevresinde yer alan insanlar dışında okuduğü yapıtlarla etkileşime girerek yeni karakterler ve yeni yaşamlarla tanışır (Aslan, 2006: 193; Zivtci, 2006: 245). Bu etkileşim, çocuğün kendi gibi duyup düşünen çocuklar olduğünü ya da olabileceğini duyumsatır. Başka insanları tanıyan çocuk, yaşamda karşılaşabileceğı olayları anlamlandırma, deneyimleme yetisi edinir. Bu noktada karakterlerin önemli bir yeri bulunur. Çocuklar, okuduğü yapıtındaki karaktere ya da karakterlere öykünüp özdeşim kurarlar. Bu nedenle karakterlerin iyi geliştirilmiş kişilik özelliklerine sahip bir biçimde gerçeğe uygun oluşturulup merak öğeleriyle desteklenerek kurgulanması gerekir. Bu tür yapıtlarla karşılaşan çocukların okuma eylemini sürdürmeleri sağlanmış olur (Sever, 2010: 76-77).

Yapıtlarda önemli bir rol üstlenen karakterlerin çözömlenmesi belirli ölçütlere göre gerçekleştirilebilir. Kıran ve Kıran (2011: 191), bu ölçütleri şöyle sıralar:

- Ad ve öteki adlandırmalar,
- Tanımlanması ve bu tanımlamada kullanılan sözcüksel alanlar,
- İlk ortaya çıktığı zaman ve uzam,
- Okurun karakteri tanımak için izlediğı evreler,
- Yapıtta ve diğđer karakterlerle olan ilişkilerine göre.

Çocuk, yapıttan karakterlerin adı, soyadı, yaşı, dili, sosyal yönü, bedensel ve ruhsal özelliklerine ilişkin bilgi edinebilir (Kıran ve Kıran, 2011: 197-201; Kavcar, 1999: 44-45). Edinilen tüm bu bilgiler okurun karakterleri zihinlerinde görselleştirmelerine ve tanımlamalarına olanak sağlar. Karakteri görselleştirebilen ve tanımlayabilen okurların o karaktere karşı inancı da olur. Karakterlerin tanımlanabilmesi önemli bir aşama olup karakterlerin oluş-

turulma yollarıyla benzerlik gösterir. Kıran ve Kıran (2011: 203-205)'a göre karakterlerin tanımlanması dört biçimde olabilir:

1. Süreç içinde tanımlama: Yazarın karakteri bir anda değil, süreç boyunca betimlediği tanımlama biçimidir.
2. Süreç içinde yineleme: Yazarın karakterlerin özelliklerini yapıt boyunca yineleyip unutturmadağı betimlemedir.
3. Dolaysız tanımlama: Yazarın karakterle ilgili özellikleri anlatıcı, bir başka karakter ya da karakterin kendisi tarafından anlattığı tanımlamadır.
4. Dolaylı tanımlama: Karakterin özelliklerinin bir söz, eylem ya da yaşam biçimiyle ortaya konduğu tanımlamadır.

Tekin (2012: 96) ise bir karakterin tanınmasında üç yol olduğunu belirtir. Bunlar; yazarın karakteri tanıtmaması, karakterin kendi kendini tanıtmaması ve karakterin diğer karakterlerce tanıtılmasıdır.

Çocuk yazınında da karakterler, açık (geliştirilmiş) ve kapalı (geliştirilmemiş) karakterler olarak incelenebilir. Açık karakter, türlü yönleriyle okura tanıtılarak inandırıcılıklarıyla dikkat çekerler. Bu tür karakterler, yapıtın iletisinin okura ulaşmasını sağlamada etkin rol oynarlar. Kapalı karakter ise okura yüzeysel olarak tanıtılır. Bu tür karakterlerin çocuğun insan ve yaşam gerçekliğini kavramasındaki etkisi oldukça azdır (Sever, 2010: 104). Yapıt boyunca değişim gösteren karakterler devingen (dinamik), inandırıcı olmasına karşın değişim göstermeyen karakterler ise durağan (statik) karakter olarak adlandırılır (Lukens 1999'ten akt. Sever, 2010: 105).

Karakter tanımında kullanılan tüm bu yollar ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi bir arada da kullanılabilir. Önemli olan geliştirilen karakterlerin inandırıcı olması ve karakter özellikleriyle olay ya da durumun örtüşmesidir (Sever, 2010: 103).

Nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilen bu çalışmada Nur İçöz'ün "Bintepe'nin Hayaleti" adlı yapıtı, barındırdığı karakter çeşitliliği bakımından seçilmiştir. Karakterler, fiziksel özellikleri, konuşmaları, davranış ve eylemleri, diğer karakterlerin yorumu ve yazarın karakterler hakkındaki yorumu açısından incelenmiş, incelemelerin okur ve yapıt kurgusu üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Bintepe'nin Hayaleti'nde Yer Alan Karakterlerin Çözümlemesi

Yapıt, aynı okulda okuyan ve kendilerine Kafadenkler takma adını veren bir grup öğrencinin arkeoloji kulübüne girdikten sonra gittikleri kulüp gezisinde başlarından geçen serüvenli ve gizemli olayları anlatır. Yapıtın varsıl bir karakter topluluğuna sahip olduğu görülür. Çok sayıda karakter kullanımı, toplumda yer alan farklı karakterleri örneklendirmesi bakımından önemlidir. Bu karakterler şöyle sıralanabilir:

KAFADENKLER	DİĞER KARAKTERLER
<i>Düzduvar Ercan</i>	<i>Ebüve Toyga</i>
<i>Çalçene Mine</i>	Arkeoloji Kulübü Başkanı: <i>Yavuz Kazbabam</i>
<i>Paten Ayten</i>	Rehber Öğretmen: <i>Herbiran Neriman</i>
<i>Bolgöbek Yaşar</i>	İzci Lideri: <i>Tarık Uyanık</i>

<i>Tiki Melek</i>	Kazı Bilim Profesörü: Niyazi Ekrem
<i>Kasıntı Can</i>	Şişko Aşçıbaşı: Cemil Usta
<i>Meraklı Serkan</i>	Okul Müdürü Banu Hanım
<i>Üşengeç Muratcan</i>	Aşçıbaşının Karısı
<i>Bıdık Ahmet</i>	Şoför Hasan Efendi
	Defineci

Görüldüğü üzere karakterlerin adlarından çok takma adları ön plana çıkar. Karakterlerin adları, birer gösterge işlevi görerek o adı taşıyanla örtüşebilir. Adlar, yazarca belli bir nedene uygun olarak verilir ve bu durum yapıt boyunca belirgin ya da örtük biçimde sezdirilir (Kıran ve Kıran, 2011: 193; Çetin, 2009: 183). Yapıtta yer alan karakterlere seçilen bu takma adlar da karakterlerin öne çıkan fiziksel özelliklerinin, konuşmalarının ya da davranışlarının birer sonucudur. Diğer çözümlenmeler ise Sever (2010: 95)'in Lukens (1999)'ten yaptığı aktarmadan yola çıkarak ele alınacaktır:

1. Karakterlerin Fiziksel Özellikleri

Karakterlerin fiziksel özelliklerinin betimlenmesi, karakterlerin oluşturulmasında kullanılan yollardan biridir. Böylece okurun karakteri görselleştirmesi sağlanmış olur. Yapıttaki karakterlerin fiziksel özelliklerine fazla yer verilmemiş; takma adlardan çıkarılacağı üzere kimi karakterlerin fiziksel özelliklerine yer yer değinilmiştir. Örneğin Bolgöbek Yaşar, kocaman göbekli, tombul kırmızı yanaklı, kıvrıkcık kızıl saçlıdır. Bıdık Ahmet, Kafadenklerin en kısa boylusu, Kasıntı Can ise en uzun boylusudur. Can'ın her zaman gözlerinin önüne düşen bir tutam perçemi olan düz ve kumral saçları vardır. Şoför Hasan Efendi, kır saçlı, orta yaşlı iken Aşçıbaşı Cemil Usta, her zaman kıpkırmızı yüzlüdür.

2. Karakterlerin Konuşmaları

Karakterlerin oluşturulmasında kullanılan yollardan biri de konuşmalarına yer vermektir. Sıklıkla başvurulan bu yol, karakterlerin tanınarak okurca değerlendirilmesine olanak sağlar. Yapıttan seçilen konuşma örnekleri karakterlerin takma adlarının birer kanıtı gibidir: **Üşengeç Muratcan:** - "*Hangi konuda çalışmak istiyorsanız beni de yazın.*" / - "*Listeye bir bakalım da...*" / - "*Aman ne fark edecek... Dedim ya siz nereye, ben oraya...*" (s. 10)³, "*Ooo... Kamp falan iyi de öyle çadır filan kurmak beni aşar arkadaşlar.*" (s. 23), "*Arkadaşlar ben inmeyeyim, bana eklemek arası bir şeyler yapıp getirseniz.*" (s. 45). Örneklerden de anlaşıldığı üzere Muratcan'ın söylemine yansıyan üşengeçlik, onun bu takma adı almasının nedenlerinden biridir.

Çalçene Mine: "*Babam hep, 'Alırken aç gözünü yerken düşünme der.' Üstelik ne demişler, acele işe şeytan karışır. Ben derim ki, iyice düşünmeden, araştırıp tartışmadan karar vermeyelim. Geçen yaz tatilinde ailemle Efes'e gittiğimizde...*" (s. 11). Çalçene Mine'nin, örnekte de görüldüğü gibi, yapıt boyunca türlü deyim ve atasözü kullandığı göze çarpar. Bunlardan kimileri; *pilavdan dönenin kaşığı kırılın* (s. 13), *anca beraber, canca beraber*

³ Nur İcözü'nün "Bintepe'nin Hayaleti" adlı yapıttan yapılan alıntılar, metin içinde yalnız sayfa numarası verilerek gösterilmiştir.

(s. 13, s. 23), *iyi söyleyin iyi olsun* (s. 14), *eskiye rağbet olsa bitpazarına nur yağardı* (s. 15), *bilmemek değil, öğrenmemek ayıp* (s. 16), *bir elin nesi var, iki elin sesi var* (s. 20), *fazla mal göz çıkarmaz* (s. 29), *arkadaşını söyle bana, kim olduğunu söyleyeyim sana* (s. 36), *işleyen demir pas tutmaz* (s. 54), *iti an, çomağı eline al* (s. 70), *üzümünü ye bağını sorma* (s. 79), *soran dağ aşmış, sormayan yoldan şaşmış* (s. 81), *akıl akıldan üstündür* (s. 93), *görünüşe aldanmamak gerek* (s. 101), *bakma söyleyene, bak söyletene* (s. 112), *ye kürküm ye* (s. 112), *el elden üstündür* (s. 129), *erken kalkan yol alır* (s. 139), *bağışlama, büyüklüğün şanıdır* (s. 161), *yerin kulağı var* (s. 163) şeklinde sıralanabilir.

Tiki Melek: *"Tam bana göre, bu sayede yepyeni giysiler bile tasarlayabilirim. Ayyyy... Hayal etmek bile harika... Sütunlar arasında bir defile... Binlerce yıl öncesinin giysileriyle dolanan mankenler... Aaaa... Bayıldım bu fikre."* (s. 11-12), *"Geçen yıl Bodrum'dan aldığım kemeri görerseniz bayılırsınız. İnceli kalınlı her türlü ipi kullanmışlar örerken. Paket ipleri bile var arada. Sanki renkli bir desen dokunmuş gibi... Bu düğüm olayı kafama yattı. Böylece ilk defilede ilginç ip desenlerinden oluşturacağım bir model de kullanabilirim."* (s. 22). Günümüzde giyime, süse ve markaya aşırı derecede ilgisi olan insanlar için kullanılan "tiki" sözcüğü Melek'in söylemleriyle bu takma adı hak ettiğinin bir göstergesi gibidir.

Bolgöbek Yaşar: *"Tam benim yaşam felsefem... Örneğin bir çikolata alacağım zaman tek tek bütün markaları incelerim. Fındıklı, fıstıklı, balbademlisi, üzümlüsü..."* (s. 12), *"Yaa aranızda kimse acıkmadı mı? Şuraya bakın, her yerde tabelalar var. (...) Meşhur Susurluk tost, meşhur Susurluk ayranı... Nereden belli meşhur oldukları? Azıcık dursak da bir tatlarına baksak... Acaba gerçekten meşhur olmayı hak ediyorlar mı, denesek de öyle karar versek."* (s. 43). Yemeğe düşkün olup doymak bilmeyen Yaşar'ın söylemleri, onun Bolgöbek takma adını almasında önemli rol oynar.

Düzduvar Ercan: *"Karşınızda bunca yıllık eğitimli dağcı duruyor. Bu evin kaç katı yüksekliğindeki sarp tepelere bile kolayca tırmanırım. Çatıya çıkmak benim için çocuk oyuncağı."* (s. 146). Yaramaz çocuklar için kullanılan "düz duvara tırmanmak" deyimini, dağcılıkla da özdeşleşmiş olup Ercan'ın söyleminde kendini gösterir.

Meraklı Serkan: *"Eee amma da uzattınız, adamı çatlatırsınız. Neler oluyor söyleyin de biz de anlayalım bari!"* (s. 42), *"Niye yemeğe bile fırsat bulamayacakmışız anlamadım. Kamp alanında bizi neler bekliyor? Haydi Toyga... Anlat da bilelim."* (s. 46). Bilme, öğrenme ve anlama isteği çok olan Serkan'ın, söylemleriyle bunu dile getirmekten çekinmediği görülür.

3. Karakterlerin Davranışları ve Eylemleri

Karakterlerin belirgin özelliklerinin öne çıkmasını sağlayan okurların özdeşim kurlarındaki önemli etkenlerden biri sergiledikleri davranışlar ve eylemlerdir. Yapıttaki karakterlerin de takma adlarını hak edecek davranışlar ve eylemler sergiledikleri görülür:

Çalçene Mine: İki lafın arasına "Ne demişler" sözünü sıkıştırması en öne çıkan davranışdır. "Mine için çanta hazırlamak hiçbir zaman zor olmamıştır. O gece de bir yandan elindeki telefonla sağı solu arayıp yolculuk heyecanını arkadaşlarıyla paylaşırken, bir yandan da sırt çantasının içine çekmecelerini boşaltıp duruyordu. Her zaman dediği gibi fazla mal göz çıkarmazdı." (s. 29)

Tiki Melek: "Saatlerdir, yatağının üzerine boşalttığı giysileri arasında gezinip duruyor, ya bir pantolonu kenara ayırıyor, üstüne bluz ayırıyor ya da bir şortun altına pabuç bulamayınca söylenip duruyordu. (...) Sıkıntı içinde geçen birkaç saat sonunda birbirine uyan renklerde birkaç şort, kot ve tişört bulabildi. Üç çift spor pabuç, her birine uygun çoraplar derken

önce sırt çantası, ardından küçük bir valiz doldu. Güneş yağları, kremler ve şampuanlar için de küçük bir omuz çantası hazırladı. Kulaklıkları, kasetçaları, MP3 müzikçaları ve en önemlisi fotoğraf makinesi de omuz çantasındaki yerini aldı. Artık yolculuğa çıkmaya hazırdı.” (s. 27).

Bolgöbek Yaşar: “Yaşar, gece yatmadan önce çantasını bir kez daha gözden geçirdi. Ve tabii hemen çok önemli bir eksiklik olduğunu fark etti. Hemen mutfağa koştu, bulduğu tüm bisküvi paketlerini, çikolataları çantasının ceplerine doldurdu. Yer bulamadığı son paket gofreti de açıp birkaç lokmada mideye indirdi. Artık yola çıkmaya hazırdı.” (s. 28)

Düzduvar Ercan: “Tüm acarlığına karşın iş yol hazırlığına geldi mi, neyin öncelikli olduğunu çok iyi bilirdi. Çantasına ilk koyduğu eşya, spor pabuçları oldu. Biri rahat, yumuşak ketenden, diğeri su geçirmez, altı çivili... Ardından bir kangal tırmanma ipini, küçük çekicini ve çivileriyle çengellerini attı diğerlerinin yanına...” (s. 28),

Paten Ayten: “Okula patenleriyle gelip gidiyor, ders aralarında yalnızlığını yine paten kayarak unuttuyordu. (...) Bu yolculuğa çıkarken yanına patenlerini de almasından daha doğal bir şey olamazdı. O da öyle yaptı. Annesinin özenle hazırladığı çantasının kenarına patenlerini asmayı unutmadı.” (s. 29)

Üşengeç Muratcan: “Muratcan için uyumaktan daha önemli bir şey olamazdı. Gündüzden listesini yaptı. Annesi de onun istediklerini çantasına bir bir yerleştirdi. (...) Çantasını açıp bakmadı bile. Erkenden yattı.” (s. 29)

Bıdık Ahmet: Boyunun kısalığından yakınmaz. “(...) iyi bir yer jimnastikçisi olmasını da bu özelliğine borçlu olduğunu biliyordu. Kimse onun gibi uçar takla atamaz, yerde lastik top gibi değişik şekillere giremezdi.” (s. 30)

Meraklı Serkan: “Doğrusu yolculuğun nasıl geçeceğini çok merak ediyordu. Bir de en son toplantıda Yavuz Bey’in söyledikleri kafasını kurcalayıp duruyordu. Aralarına sürpriz bir konuğun katılacağını söylemişti. Acaba kimdi? Öğrenmese meraktan çatlayabilirdi.” (s. 31)

Ebüve Toyga: Korna sesi, polis sireni sesi gibi değişik sesleri çıkarabilme en belirgin eylemlerindedir. Adıyla dalga geçilmesini umursamaz. “Küçüklüğünden beri adıyla dalga geçilmesine alışmıştı. Öyle ki aslında adının düğün bayram anlamına geldiğini söylemeye gerek bile duymaz olmuştu. Bu umursamaz tavrı kendisini ti’ye almak isteyenlerin hevesini kursağında bırakan en güzel savunma aracıydı.” (s. 35)

Herbiran Neriman: Beklenmedik anlarda birden ortaya çıkmasıyla bu takma adı kazanmıştır. Düzenli ve aklına koyduğunu yapan biridir.

Yavuz Kazbabam: Kazı bilimine gönül vermiş; ancak yağmalamalar, umursamazlık ve eski yapıt kaçakçıları yüzünden uğraşına küskün bir kazı bilimcidir. Yapıt boyunca kazı bilimiyle ilgili öğrencileri bilgilendirir.

Buraya değin verilen örneklerde karakterlerin belirgin özelliklerinin öne çıkmasını sağlayan davranış ve eylemler sergilediği görülür. Ancak Kasıntı Can adlı karakterin “kasıntı” olma durumunu örnekleyen davranış ve eylemlerde bulunmaması dikkat çeker. Kasıntılık, kendince bir büyülenme olup Can’ın davranış ve eylemlerine bu özelliğin yansımadağı görülür.

Kasıntı Can: “Can’ın Kafadenkler grubunun liderliğini yıllardır elinde tutmasının rastlantı olmadığını en belirgin kanıtı da onun hep planlı olmasıydı zaten. O gün babasıyla alışverişe çıkmış, bir kampçı için gerekli tüm araç gereci alarak çantasına yerleştirmişti. Dürbünü, küçük kazması, pusulası, yedek cep telefonu pili, yedek şarj aleti... (...) Yatmadan önce ordusunu denetleyen bir komutan gibi çantasındakileri son kez gözden geçirdi. Her şeyin tam olduğunu görünce rahat bir soluk aldı.” (s. 30-31). Örnekte de görüldüğü

üzere bu davranış ve eylemler, Can'ın kasıntı olmaktan çok planlı ve denetimli bir karakter olduğunun göstergesidir.

4. Diğer Karakterlerin Yorumu

Yapıttaki farklı karakterlerce diğerleri hakkında yapılan yorumlar, karakter oluşturmada kullanılan yollardan biridir. Bu durum, yapıttan çokça örneklendirilebilir. Her örnek, karakterlerin tanımlanmasına biraz daha yardımcı olur:

Üşengeç Muratcan: - *"Ooo... Tiki Miki Hamım, bakıyorum yine moda dergilerinden fırlamış gibisiniz. Ne o, yoksa şu yabancı televizyoncular söyleşi yapmak için sıraya mı girdiler?"* (s. 112)

Çalçene Mine: - *"Sen önce kendine bak Muratcan! Belli ki duş yapmaya bile üşenmişsin. Kaç gündür aynı şeyleri giyip geziyorsun. Daha kokmadı mı onlar? İnsan nerede nasıl davranacağını bilmeli. Sen giyimi kuşamı önemsemiyorsun diye herkes de öyle mi olmalı."* (s. 112)

Üşengeç Muratcan: - *"Sana da boşuna Çalçene dememişler Mine. Onca lafı söylemeye hiç üşenmiyorsun ya... Hayret!"* (s. 112)

Görüldüğü gibi karakterlerin birbirleri hakkında atışarak yaptığı yorumlar onların belirgin özelliklerinin öne çıkarılarak tanımlanmasını sağlamaktadır.

Serkan'ın Çalçene Mine için *"Ooo... Bizimki yine aldı sazı eline, dinleyebilirsen dinle... Boş ver kızım şu atasözlerini, deyişleri..."* (s. 11),

Yaşar'ın Tiki Melek'in gecikmesi üzerine *"Garanti, üstüne ne giyeceğine karar verememiştir."* (s. 34),

Yaşar'ın Ebüve Toyga'ya *"Adın Toyga'ydı değil mi? Hımmmmfff... Harika... En sevdiğim çorba!"* (s. 34),

Mine'nin, arkadaşı Tiki Melek'in eşyalarını göremeyince *"Ne o, etrafta çanta filan göremiyorum. Hiç eşya almadım deme sakın, inanmam!"* (s. 36),

Ercan ve Serkan'ın Tiki Melek'le ilgili *"E kolay mı, Tiki Melek demişler ona. Rengi rengine, kumaşı zevkine uyması gerek. Pabuçlar çoraba, şapkalar şorta uymazsa dünya batar."* (s. 36),

Yavuz Bey'in Bolgöbek Yaşar'a *"Dur bakalım İstanbul'dan çıkalı henüz üç saat bile olmadı. Üstelik gemide adamakıllı kahvaltı ettiğini de görmedim sanma. İki saat boyunca ağzın hiç durmadı. Arada geçen satıcılardan da pasta börek, önüne ne geldiyse alıp durdun."* (s. 43-44),

Can'ın Meraklı Serkan'ın sorularından sıkılması üzerine *"Serkan başladın yine! Amma da meraklısın! Bırak da Yavuz abi anlatmaya devam etsin."* (s. 49),

Can'ın Tiki Melek'e *"Bir modacıdan da ancak böylesi bir yorum beklenir. Kutluyorum Melek. Artık kesinlikle eminim ki, sen gerçekten iyi bir modacı olacaksın."* (s. 90),

Melek'in Neriman Öğretmen için *"Neriman Öğretmen cin gibidir. (...) Öyle kolay kolay her söylenene inanmaz."* (s. 142),

Can'ın, Ebüve Toyga için *"Eğer polis sireni ve helikopter taklidi yapmasaydı soyguncularla baş etmemiz olanaksızdı."* (s. 156),

Ercan'ın Bıdık Ahmet için *"Bacadan aşağıya inmek ise Ahmet'in işi olmalı. Aramızda en ufak tefek olan o. Üstelik iyi bir jimnastikçi."* (s. 146),

Bolgöbek Yaşar'ın kraker yerken çekilen görüntüleri üzerine Ahmet'in *"Oburluğun tarihe geçti oğlum..."* (s. 128),

Mine'nin Üşengeç Muratcan'a *"Asıl bundan daha inanılmaz bir şey olamaz Üşengeç!"*

Sen yatağında sağdan sola dönmeye bile kolay kolay karar veremezsin!” (s. 142) diyerek takılması gibi örnekler çoğaltılabilir.

Ancak Serkan’ın Kasıntı Can için “İşte böyledir bizim şef... Bir şeyi kafasına koydu mu, mutlaka yapar. Elinden hiçbir şey kurtulmaz.” (s. 135) demesi daha önce de üzerinde durulduğu gibi Can’ın kasıntılık özelliğine değil, planlı ve denetimli oluşuna bir gönderme niteliğindedir.

5. Yazarın Karakterler Hakkındaki Yorumu

Kimi zaman yazarın karakterler hakkında yaptığı yorumlar da o karakterlerin oluşmasında ve tanımlanmasında rol oynar. Yazarın yapıtta yer alan karakterler hakkında yaptığı yorumlar şöyle örneklendirilebilir:

Üşengeç Muratcan hakkında: “Bu, tam Muratcan’a uygun bir yanıtı. Öylesine üşengeçti ki, şimdi olduğu gibi bazen bir konu üzerinde düşünmeye bile üşenirdi. Hatta oturduğu yerden kalkmamak için yemek bile yemediği olurdu.” (s. 10), “Bazen ağzını açmaya bile üşenen Muratcan, iş dalgaya geldi mi herkesin önüne geçiverirdi işte böyle.” (s. 101)

Bolgöbek Yaşar hakkında: “Bolgöbek Yaşar, aralarında en oburlarıydı. Önüne geleni silip süpürür, hatta pastanın yanında mantı yemekten bile çekinmezdi. Bir yıl önceki Aşçılık Kulübünden de sırf bu nedenle atılmıştı. (...) Aşçılık Kulübünün öğrencileri okullar arası yarışma için hazırladıkları her şeyin Bolgöbek’in midesine indiğini görünce, Yaşar’ın çok keyifle sürdürdüğü çalışmanın da sonu gelivermişti.” (s. 10)

Herbiran Neriman hakkında: “Kapıda Rehberlik Öğretmeni Neriman Hanım duruyordu. Her zamanki gibi beklenmedik bir anda sessizce yaklaşmış ortaya çıkmıştı.” (s. 16), “Neriman Hanım’ın yanlarına yaklaştığını fark etmemişlerdi. Okulda da öyleydi. Neriman Öğretmen her an, her yerde karşılırlarına çıkıverir, yanlarında bitiverirdi.” (s. 94)

Meraklı Serkan hakkında: “Serkan işte böyledi. Hem meraklı, hem sabırsız, üstelik de telaşlı mı telaşlı...” (s. 131)

Paten Ayten hakkında: “Kendini bildi bileli paten kayardı. Yaşı ilerledikçe patenlerin modeli de gelişmişti. Ve artık paten onun için ayakkabıdan çok daha rahat ve kullanışlı hâle gelmişti.” (s. 144)

Buraya değin verilen örnekler, yazarın yaptığı yorumların karakterlerin oluşması ve tanımlanmasında rol oynadığının birer göstergesidir. Ancak Kasıntı Can karakteri için değinilen kimi saptamalar bu bölümde de dikkat çeker. Yazarın Kasıntı Can hakkında “Can, demokrasiye gerçekten inanırdı. Ancak seçmenleri başıboş bırakınca oyların da sağa sola dağılacakını çok iyi bilirdi. Sınıf başkanlığı ve okul başkanlığı seçimlerinde az deneyim edinmemişti doğrusu.” (s. 10-11) yorumunu yapması O’nun kasıntılık özelliğine dikkat çekmekten çok denetimli ve deneyimli oluşuna bir göndermeyken “Toyga, Can’ın disiplinli çalışmasına hayrandı. Kafadenkler’in onu lider seçmesine şaşmamak gerekti. Bir de zaman zaman arkadaşlarının ona taktığı KASINTI takma adını hak edecek davranışları olmasa gerçekten de çok iyi arkadaş olabilirlerdi.” (s. 123) örneği yapıt boyunca Can’ın kasıntılık özelliğine gönderme yapan tek yorumdur. Bu yorumda Can’ın zaman zaman kasıntılığı hak edecek davranışları olduğu vurgulansa da yapıtta bu tür davranışların karşılığında rastlanılamamıştır.

Sonuç

Nur İcözü’nün “Bintepe’nin Hayaleti” adlı yapıtının ön kapağı incelendiğinde on yaş ve

üzeri simgesiyle karşılaşılır. Bu dönemdeki çocukların karakter, dolayısıyla kişilik gelişimleri incelendiğinde çocukların kendi beceri ve yeteneklerini yaşatlarıyla karşılaştırabildikleri, iç denetimlerini sağlayabildikleri görülür. Bu gelişim özelliklerinden yola çıkarak döneme uygun çocuk yapıtlarından beklenen de karar verme, değerlendirme, sorgulama, eleştirme gibi becerilerin öneminin yapıtlarda sezdirilmesidir (Sever, 2010: 63). Bu bakımdan incelenen yapıttaki karakterlerin kendi beceri ve yeteneklerinin ayırımında olup yapıt boyunca bu beceri ve yetenekler doğrultusunda davranış sergilemeleriyle karşılaşılır. Karakterlerin kendi beceri ve yeteneklerini arkadaşlarıyla karşılaştırıp birbirlerini olduğu gibi benimsemiştiği, aralarındaki ayrımlara saygı duyduğu da görülür. Yalnız yapıttaki Kasıntı Can karakterinin kasıntılık özelliğini öne çıkaracak biçimde sergilenmediği O'nun denetimli, planlı ve deneyimli olduğunun daha çok vurgulandığı dikkat çeker.

Yapıtta Kafadenkler grubu ile Ebüve Toyga'nın açık, diğer karakterlerin ise kapalı karakterler olarak çizildiği görülür. Karakterlerin tanımlanması, dolaylı ve dolaysız olarak süreç içerisinde yinelenerek gerçekleştirilmiştir. Karakterlerin çocukların gelişim düzeylerine uygun, yaşam ve insan gerçekliğine dönük olarak kurgulanması çocuk yazını bağlamında olumlu bir nitelik olarak değerlendirilebilir.

İncelenen karakterler farklı biçimde oluşumlarıyla olayların ve anlatımın biçimlenmesini sağlamıştır. Bu oluşumlarda karakterlerin fiziksel özellikleri daha az yer kaplarken konuşmaları, davranış ile eylemleri, diğer karakterlerin yorumu ve yazarın karakterler hakkındaki yorumlarının daha çok yer kapladığı görülür. Yapıtın kurgusunu biçimlendiren öğelerden biri karakterlerin oluşturulma biçimleriyken bir diğeri karakterlerin yaşadığı çatışmalardır. Karakterlerin yaşadığı çatışmalar, yapıtta birbirleri hakkında yaptığı yorumlarla sergilenmiştir. Bu çatışmalar gerilim oluşturup devinim yaratırken okurun ilgisini de yapıta çekmektedir. Yapıtta yer alan karakter çeşitliliği, toplumdaki farklı karakterleri örneklendirmesi bakımından önemlidir. Bu durum, çocukların özdeşim kurup farklı kişilikleri tanıyabileceği ortamlar sunmaktadır. Yeni karakterlerle yaşanan deneyimler, çocukların yaşama ve insana dönük ilişkileri sezmelerine, farklı sorunları görerek uygun çözüm yollarına ilişkin bilgi edinmelerine olanak sağlar. Ayrıca yapıttaki karakterlerin olayları yönlendirirken sergiledikleri tutumları, kurgudaki yapılandırmanın rastlantıdan uzak, inandırıcı bir biçimde ele alındığını gösterir. Karakterlerle özdeşim kurup onlar gibi duyan ve düşünen çocukların yapıttaki serüvenin doğurduğu merakla birlikte yapıtla bağ kurmaları da kaçınılmazdır.

KAYNAKÇA

- Aslan, C. (04-06 Ekim 2006). *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuk Gelişim Sürecindeki Yeri*. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı, s.189-200. Ankara.
- Aytaç, G. (1999). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı, Yaratıcı Yazma Dersleri* (3. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Çetin, N. (2009). *Roman Çözümleme Yöntemi* (7. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü* (2. Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Günay, V. D. (2013). *Metin Bilgisi/Hem Metin Çözümleme Hem De Yaratıcı Yazma* (4. Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.

- İçöz, N. (2008). *Bintepe'nin Hayaleti*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Karadeniz, A. (2004). Öykü Tekniği. *Hece Öykü Dergisi (Dosya: Öykünün Kuramsal Bağlamı)*, Y:1, S:1, Şubat-Mart 2004. s. 61-66.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk Edebiyatı* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kıran-Eziler, A. ve Kıran, Z. (2011). *Yazınsal Okuma Süreçleri* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (2010). *Çocuk Edebiyatı* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2002a). *Eleştirel Okuma* (5. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2002b). *Yazınsal Türler* (5. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Püsküllüoğlu, A. (2008). *Edebiyat Sözlüğü*. İstanbul: Can Yayınları.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat* (5. Basım). İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?*. Bulunduğu yapıt: *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü (s. 111-144)*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Singh, M. ve Lu, M. (2006). *Exploring the Function of Heroes and Heroines in Children's Literature from Around the World*. (Education Oasis Staff tarafından uyarlanmış ve genişletilmiştir.) <http://www.educationoasis.com/bc/articles/exploringheroes.htm> Erişim tarihi: 29.03.2014
- Tekin, M. (2012). *Roman Sanatı I, Romanın Unsurları* (10. Basım). İstanbul: Ötügen Yayınları.
- Zivtci, F. (04-06 Ekim 2006). *Çocuk Kitaplarında Kahramanın Yeri ve Önemi*. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı, s.245-247. Ankara.

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ KAVRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Tule ÖZAY**, Yasin AKAY***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empati kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek ve empatiyi nasıl algıladıklarını ortaya koymaktır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Manisa'nın Akhisar ilçesine bağlı Dağdere Kasabası'nda yürütülmüş olup, buradaki Dağdere İlköğretim Okulu'nda okuyan 37 4. sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Öğrencilerin sözlü olarak görüş bildirdikleri bu formla ilgili uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen nitel veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Verilerin analiz sürecinde kodlar oluşturulmuş, nitel analiz yoluyla elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri bulunmuştur. Araştırmanın bulgularındaki kodlar belirlenmiş, bu kodlara uygun öğrenci görüşleri yorumlanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerde gerek gelişim süreçleri, gerekse ailelerin çeşitli özelliklerinden dolayı (maddi durum, eğitim düzeyi vb.) empati kavramının yeterince oluşmadığı; ancak ilkokula başladıktan sonra bu kavram öğretmenler tarafından anlatıldığı için gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Empati, Hoşgörü, İlkokul, Görüş

THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS ABOUT EMPATHY

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the primary fourth grade students' views about empathy and present how they perceive empathy. Research was conducted in Dağdere town, belongs to Akhisar, one of the districts of Manisa in 2012-2013 academic year. Dağdere Primary School's 37 fourth class students in this town generate this study's working group. The research data were obtained with an interview consisting of semi-structured open-ended questions. Expert opinions have been obtained and the necessary arrangements have been made about the form on which students give opinion verbally. The qualitative data obtained from the students views about this form were resolved by means of descriptive analysis. Codes were created in the process of data analysis and frequencies and percentages of data obtained through qualitative analysis were found. Codes were given in research findings and appropriate student views to these codes have been used to support the findings. Consequently, the students haven't created due to development process and their parent's feature a variety of (financial status, educational level etc.), but this concept improved after their teacher's teaching.

Key Words: Empathy, Tolerance, Primary School, View

* Bu araştırma Adnan Menderes Üniversitesinde gerçekleştirilen XII. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda poster bildirisi olarak sunulmuştur.

** Öğretmen, MEB Manisa Akhisar Dağdere İ.Ö.O. tuleozay85@gmail.com

*** Öğretmen, MEB İzmir Buca Hüseyin Avni Ateşoğlu İ.Ö.O. yasinakay35@hotmail.com

GİRİŞ

Sosyal yaşam içerisinde insanlar kendilerini etkileyen ve kendilerinin etken olarak yer aldıkları pek çok iletişim içersine girmektedirler. Bu ilişkiler insan yaşamının devamı için gereklilik arz etmektedir. İletişim, insan yaşamından çıkartıldığında, insan yaşamının anlamsız olabileceği söylenilebilir. Bir insanın diğer insan ile kurduğu iletişimde “derinlik” boyutu iletişimin kalitesi açısından önem taşımaktadır. İletişimde ilişkilere derinlik veren ise “empati kurma becerisi” dir (Özbek, 2004).

Dökmen’in (1987) aktardığına göre empatinin ne olduğu konusunda bugüne kadar, pek çok araştırmacı tarafından değişik tanımlar yapılmıştır (Ünal, 1973). Fakat bugün, “empati” denildiğinde aklımıza, Carl Rogers’ın empatiyi ele alış biçimi gelmektedir. Rogers’ a göre empati, bir kişinin, belli bir duruma ilişkin olarak, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumun ona iletilmesi sürecidir (Rogers, 1983).

Empatik iletişimin hangi öğelerden oluştuğu yolundaki kuramsal görüşlere göre, empatide başlıca iki öğe vardır; bunlar bilişsel ve duygusal öğelerdir. Empatinin bilişsel yönüyle kastedilen, “karşısındakinin ne hissettiğini anlamak”, duygusal yönüyle kastedilen ise “karşısındakinin hissettiğini hissetmektir” (Dökmen, 1988).

Karşımızdaki kişinin rolüne girerek empati kurduğumuzda, o kişinin rolünde kısa bir süre kalmalı, daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerimize geçebilmeliyiz. Aksi halde empati kurmuş sayılmayız. Empati kurmaya çalıştığımız kişinin rolüne kısa bir süre için geçmeli “sanki o kişi imişcesine” düşünmeye ve hissetmeye çalışmalıyız (Dökmen, 2012:158)

Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat’ın (2011) aktardığına göre empatik beceriden yoksun bireylerin iletişimlerinde birbirlerini yanlış anlamaları ve incitmeleri söz konusudur. Aynı durum çocuklar için de geçerlidir. Empatik becerisi düşük olan çocuğun arkadaşlarını, ailesini ve öğretmenlerini anlamada güçlüklerle karşılaşması olasıdır; bu da onun çevresi tarafından dışlanmasına neden olabilir (Yılmaz-Yüksel, 2003). Empatik yaklaşım sayesinde hem çocukların birbirlerine karşı tutumları hem de ebeveynlerin çocuklara karşı tutumları birçok problemi başlamadan çözebilir (Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2011).

Somut işlemler dönemindeki çocuklar, benmerkezcilikten uzaklaşmışlardır. Olayları ve dünyayı, başkaları açısından da görebilirler (Senemoğlu, 2010: 47). Bundan dolayı da tam olarak gelişmemekle birlikte empati kavramının, tam anlamıyla uygulanamasa da somut boyutta ele alınarak beden hareketleriyle gösterildiği görülmektedir.

Bilişsel gelişimciler dış çevrenin çocuk üzerindeki etkisinin önemini kabul etmekle birlikte, çocuktan kaynaklanan gelişime de yer vermek istemektedirler (Onur, 2004: 51).

Çocuklarla yapılan araştırmalarda (Eisenberg & Fabes, 1990; Feschbach, 1982; akt. Yüksel, 2004) empatik becerisi yüksek olan çocukların kişisel ve sosyal uyumlarının, empatik becerisi düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Roberts ve Strayer (1996), empatisi yüksek ve düşük olan çocukları karşılaştırdıkları araştırmalarında, empatik becerisi yüksek olan çocukların empatik becerisi düşük olan çocuklara göre işbirliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha eğilimli olduklarını, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildiklerini bulmuşlardır (Yüksel, 2004).

Goleman (1995), bir yaşındaki bir çocuğun diğerinin sıkıntısını belki de onun ne hissettiğini daha iyi anlayabilmek için taklit ettiğini ifade etmiştir. Örneğin, bir bebeğin parmakları acıdığına bir yaşındaki başka bir çocuk kendi parmaklarını ağzına götürüp acıyı acımadığına bakmıştır. İki üç yaş civarındaki çocukların diğer insanların duygularının kendi

duygularından farklı olduğunu anlamaya başladıkları ifade edilmektedir. Altı yaşından itibaren çocukların kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabildiği ancak, empatinin gelişmesinde somut düşüncenin sınırlılıklarına sahip oldukları söylenmektedir (akt. Ayhan ve Tellioglu, 2012).

İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin yaş grubu da somut işlemler döneminin sonu, soyut işlemler döneminin başı olduğundan bu yaş grubunun empati kavramı gibi soyut bir kavramı algılamakta güçlük çektiği görülmüştür. Empati kavramının bilinmesi yukarıda ifade edilen empati tanımlamalarında yer aldığı gibi öğrencilerin akranlarıyla daha iyi iletişim kurmaları açısından önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada öğrencilerin empati kavramına ilişkin görüşleri sorularak aslında empatiyi nasıl algıladıkları ve uygulayıp uygulamadıkları, uyguluyorlarsa ne düzeyde uyguladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin empati kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek ve empatiyi nasıl algıladıklarını ortaya koymaktır. Bu amaçlar çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğrencilerin, arkadaşlarının duygularını nasıl anladıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin, arkadaşlarının duygularını anlamada yaşadıkları güçlükler ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin, empati kavramını öğrenmeden önce empati kavramıyla ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin, empati kavramını öğrendikten sonra empati kavramıyla ilgili görüşleri nelerdir?

Sayıtlı

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşme esnasında gerçekçi ve içten davrandıkları kabul edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile Manisa'nın Akhisar ilçesine bağlı Dağdere Kasabası'nda bulunan Dağdere İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin empati kavramı ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin görüşleri görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Var olan bir durumun tek basına analiz edilip bütüncül şekilde betimlenmesi yapılacağından tek durum çalışması biçiminde araştırma desenlenmiştir (Yıldırım ve Simsek, 2011)

Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koy-

mada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Manisa'nın Akhisar ilçesine bağlı Dağdere Kasabası'nda bulunan Dağdere İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan 37 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 21'i kız (% 56. 7), 16'sı erkektir (% 43. 2). Araştırmaya katılan öğrencilerin diğer özellikleri aşağıda tablolar şeklinde verilmiştir. Tablo 1'de öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları yer almaktadır.

Tablo1. Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Anne-Baba Eğitim Düzeyleri

Eğitim Düzeyleri	f	%
Anne Eğitim Düzeyi		
İlkokul	31	83.7
Okur-yazar değil	5	13.5
Baba Eğitim Düzeyi		
İlkokul	27	72.9
Lise	4	10.8
Ortaokul	3	8.1
Okur-yazar değil	2	5.4

Tablo 1'den de görüleceği gibi araştırmaya katılan öğrenci ailelerinin eğitim düzeyleri, annelerin % 83. 7'si ilkokul iken, %13. 5'i okur-yazar değildir. Babaların ise %72. 9'u ilkokul, %10. 8'i lise, %8. 1'i ortaokul mezunu iken % 5. 4'ü okur-yazar değildir. Tablo 2'de anne ve babaların meslek grupları yer almaktadır.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Meslek Grupları

Meslekler	f	%
Anne Meslekleri		
Ev Hanımı	33	89.1
Çiftçi	3	8.1
Baba Meslekleri		
Çiftçi	23	62.1
Serbest Meslek	8	21.6
Maden İşçisi	3	8.1
Şoför	2	5.4

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin annelerinin % 89. 1'i ev hanımı, % 8. 1'i çiftçidir. Babaların ise % 62. 1'inin çiftçi, % 21. 6'sının serbest meslek,

8. 1'inin maden işçisi ve % 5. 4'ünün şoförlük yaptığı ortaya çıkmıştır. Babaların yaptığı serbest meslek kategorisine giren işler sıvıcılık, kepçe operatörlüğü, kesimcilik, kaynakçılık ve akaryakıt çalışandır.

Tablo 3'te ise öğrencilerin anne ve babalarının gelir düzeylerine ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Ekonomik Durumları

Gelir Düzeyi	f	%
Orta	25	67.56
Düşük	10	27.02
İyi	1	2.7

Tablo3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarının % 67. 56'sının orta, % 27.02'sinin düşük ve % 2. 7' sinin iyi olduğu görülmektedir. Buna göre ailelerin yaşam standartlarının, yaşadıkları yer sınırları içerisinde orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Görüşme yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler araştırmacı tarafından uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir.

1. Arkadaşlarının üzgün ya da mutlu olduğu zamanları nasıl anlarsın?
2. Arkadaşının canının sıkın olduğunu bilmene rağmen o sana anlatmak istemezse ne yaparsın?
3. Arkadaşlarına duygularını anlamanın önemini bilmeden önce nasıl davranırdın?
4. Hoşgörü ve empati kavramını öğrendikten sonra arkadaşlarına nasıl davranmaya başladın?

Dört sorudan oluşan bu formun hazırlanmasından önce bu konuda yapılmış çalışmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalar ve konunun kapsamı doğrultusunda yukarıda yer alan dört açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için iki MEB öğretmeni ve Dokuz Eylül Üniversitesinde görev yapan bir eğitim bilimleri uzmanı toplam üç kişiden görüş alınmıştır. Dil, anlatım, soru yazma teknikleri ve kapsam geçerliği ile ilgili uzman görüşleri doğrultusunda, soru sayısının aynı kalması uygun bulunmuştur. Formun ön uygulaması dört 4. sınıf öğrencisine yapılmıştır. Ön uygulamada öğrencilere sorularda anlayamadıkları noktalar sorulmuştur. Kullanılan dil ve ifade şekli gibi konularda yapılan öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, form nihai halini almıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile her bir öğrenciyle görüşme yapılmış ve bu görüşmeler ortalama 6-7 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not alınarak kayıt altına alınmıştır. Tüm görüşmeler yaklaşık olarak 3 haftada tamamlanmıştır. Elde

edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların analizi sırasında verilerin benzer ve farklı yerleri not alınmış, veri analizini kolaylaştırmak için kodlama işlemine gidilmiştir. Kodlanan veriler numaralandırılarak analiz kolaylaştırılmıştır. Verilerin çözümlenmesiyle elde edilen kodların, frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tablolar şeklinde verilmiştir. Araştırmanın bulgularında, oluşturulan tablolarda yer alan öğrenci görüşleri bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır.

BULGULAR

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin empati kavramını nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sırayla verilmiştir. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1. alt probleminde öğrencilerin, arkadaşlarının duygularını nasıl anladıklarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu incelenmiştir. Öğrenci görüşlerinin incelenmesi sonucunda altı kod elde edilmiştir. Öğrencilerin bu kodlara ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Arkadaşlarını Tanımaya İlişkin Bilgi Düzeyleri

Kodlar	f	%
1.Yüz ifadesinden anlarım.	23	62.1
2.Davranışlar, hal ve hareketlerinden anlarım.	18	48.6
3.Ne olduğunu sorarak anlarım.	11	29.7
4.Duygu ve düşüncelerinden anlarım.	6	16.2
5.Sesinden anlarım.	6	16.2

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarının üzgün ya da mutlu olduğunu; yüz ifadesinden (% 62.1), davranış hal ve hareketlerinden (% 48.6), ne olduğunu sorarak (% 29.7), duygu ve düşüncelerinden (% 16.2), sesinden anlayabileceğini (% 16.2) belirtmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2. alt probleminde ise öğrencilerin, arkadaşlarının duygularını anlamada yaşadıkları güçlükler ile ilgili görüşlerinin neler olduğu incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Arkadaşlarının Duygularını Anlamada Yaşadığı Güçlükler

Kodlar	f	%
1.Anlatması için ısrar ederim.	16	43.2
2.Ne olduğunu sorarım.	13	35.1
3.İsrar etmem, kendi haline bırakırım.	12	32.4
4.Anlatması için rica ederim.	11	29.7
5.Onun yerine kendimi koyarım.	4	10.8
6.Teselli ederek öğrenmeye çalışırım.	2	5.4

Tablo 5'e göre öğrencilerin arkadaşlarının duygularını anlamada yaşadıkları güçlüklerde en çok başvurdukları yol; arkadaşına anlatması için ısrar etmesi (% 43.2), ne olduğunu sorması (% 35.1), ısrar etmeyip kendi haline bırakması (% 32.4), anlatması için rica etmesi (% 29.7), onun yerine kendisini koyması (% 10.8), teselli ederek öğrenmeye çalışması (% 5.4) dır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 3. alt probleminde “Öğrencilerin, empati kavramını öğrenmeden önce empati kavramıyla ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerden altı kod çıkarılmış ve bunlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Arkadaşlarının Duygularını Anlamadan Önceki Düşünceleri

Kodlar	f	%
1.Arkadaşlarıma kaba davranırdım.	14	37.8
2.Arkadaşlarının kalbini kırdırdım.	11	29.7
3. Arkadaşlarının duygularını anlamazdım.	11	29.7
4.Arkadaşlarımdan kaçardım.	6	16.21
5.Arkadaşlarımı üzer ve bunu fark etmezdim.	5	13.51
6. Arkadaşlarımdan özür dilemezdim.	3	8.1

Tablo 6’da da görüldüğü gibi öğrencilerin öğretmen tarafından empati konusunda bilgilendirilmeden önceki davranışlarının öğrencilerin arkadaşlarına kaba davranmaları (% 37.8), arkadaşlarının kalplerini kırmaları (% 29.7), duygularını anlamamaları (% 29.7), arkadaşlarından kaçmaları (% 16.21), arkadaşlarını üzüp ve bunu fark etmemeleri (% 13.51), arkadaşlarından özür dilememeleri (% 8.1) şeklinde olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 4. alt probleminde “Öğrencilerin, empati kavramını öğrendikten sonra empati kavramıyla ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda altı kod elde edilmiş ve bu elde edilen kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Arkadaşlarının Duygularını Anladıktan Sonraki Düşünceleri

Kodlar	f	%
1. Arkadaşlarıma iyi davranmaya başladım.	24	64.8
2.Kendimi arkadaşımın yerine koymaya başladım.	10	27.02
3.Arkadaşlarıma karşı hoşgörülü olmaya başladım.	9	24.32
4. Arkadaşlarımdan özür dilemeye başladım.	7	18.9
5.Arkadaşımın kalbini kırığımı anlamaya başladım.	5	13.5
6.Arkadaşlarımı üzmemeye başladım.	4	10.8

Tablo 7’den de anlaşılacağı gibi öğretmenin empati kavramı ile ilgili kendilerini bilgilendirdikten sonraki görüşleri verilmiştir. Öğrencilerin % 64.8’i empati kavramıyla ilgili

bilgilendirildikten sonra arkadaşlarına iyi davranmaya, % 27.02'si kendisini arkadaşının yerine koymaya, % 24.32'si arkadaşlarına karşı hoşgörülü olmaya, % 18.9'u arkadaşlarından özür dilemeye, %13.5'i arkadaşının kalbini kırdığını anlamaya, %10.8'i ise arkadaşlarını üzmemeye başladıklarını ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgulardan empati kavramı verildikten sonra bazı öğrencilerin olaylara ve akranlara karşı daha duyarlı davranmaya başladıkları söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ilkökullü 4. sınıf öğrencilerinin empati kavramına ilişkin görüşlerinin ne olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar alt problem sırasına göre aşağıdaki gibi özetlenmiştir. Araştırmanın 1. alt probleminden elde edilen bulgulara göre öğrenciler; arkadaşlarını tanımaya ilişkin bilgi düzeylerinin ne olduğu konusunda, arkadaşlarını tanıdıklarını ortaya koyan yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarının üzgün ya da mutlu olduğunu; yüz ifadesinden, davranış hal ve hareketlerinden, ne olduğunu sorarak, duygu ve düşüncelerinden, sesinden anlayabileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın bu alt problemi ile ilgili olarak çocukların empati düzeylerinin duygusal faktörlerle ve çocukların sosyal davranışları ile ilişkisini inceleyen Strayer ve Roberts (2004), ayrıca çocuğa ait duygusal faktörlerin, ebeveyne ait faktörlerle (empati, duygusal dışavurum vs.) ilişkisini saptamışlardır. Bununla birlikte Jonsson ve Svensson (2003) duygusal empatinin yüz ifadelerine göre farklı seviyelerde gösterildiğini konu aldıkları araştırmalarında karşıdaki kişi ile yüz yüze yapmış oldukları iletişimde mimiklerin empatideki rolünü incelemişlerdir. Farklı empati düzeyine (düşük ve yüksek) sahip katılımcılara farklı zamanlarda üç farklı duygusal yüz ifadesi olan resim göstermişlerdir. Araştırma sonucunda daha yüksek empati düzeyine sahip olan bireylerin resimlere anında tepkiler verdiği, daha düşük empati seviyesine sahip olanların ise anlık tepki vermediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın 2. alt probleminden elde edilen bulgulara göre arkadaşlarının duygularını anlamada yaşadıkları güçlüklerde en çok başvurdukları yol arkadaşına anlatması için ısrar etmesi, ne olduğunu sorması, ısrar etmeyip kendi haline bırakması, anlatması için rica etmesi, onun yerine kendisini koyması, teselli ederek öğrenmeye çalışmasıdır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular bazı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Dökmen (1987) yaptığı araştırmada, günlük yaşamdaki çeşitli gözlemlerimiz, birbirlerinin duygusal durumlarına dikkat eden ve bunu yansıtan kişilerin sayısını oldukça az olarak göstermektedir. Kendilerine bir dert anlatıldığında insanlar, çoğunlukla, dertli kişiye tavsiye vermekte ya da en azından “boşver, takma kafanı” demektedirler.

Araştırmanın 3. alt probleminden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öğretmen tarafından empati konusunda bilgilendirilmeden önceki davranışlarının öğrencilerin arkadaşlarına kaba davranmaları, arkadaşlarının kalplerini kırmaları, duygularını anlamamaları, arkadaşlarından kaçmaları, arkadaşlarını üzüp ve bunu fark etmemeleri, arkadaşlarından özür dilememeleri şeklinde olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucu ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını inceleyen Rehber'in (2007) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Araştırmadan elde sonuçlara göre empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanı sıra Körükçü'nün (2004) aktardığına göre Kalliopuska (1983), yaptığı araştırmada empati ve ahlaki yargı arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Araştırma sonucunda, empati ile ahlaki yargı arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın 4. alt probleminden elde edilen bulgulara göre, Öğrenciler empati kavramıyla ilgili bilgilendirildikten sonra arkadaşlarına iyi davranmaya, kendisini arkadaşının yerine koymaya, arkadaşlarına karşı hoşgörülü olmaya, arkadaşlarından özür dilemeye, arkadaşının kalbini kırdığını anlamaya ve arkadaşlarını üzmemeye başladıkları belirlenmiştir.

Çelik ve Çağdaş'ın (2010) aktardığına göre, empatinin geliştirilmesi ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bazıları empatinin doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu, öğretilmeyeceğini ileri sürerken, bazıları empati kurmanın sonradan öğrenilebileceğini ileri sürmektedir (Lennon ve Eisenberg, 1990: 267). Araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

- Özellikle anne başta olmak üzere evdeki tüm bireylerin birbirine empati kurarak yaklaşımlarını sağlayacak faaliyetler gerçekleştirilebilir.
- Okulda öğrencilerin empati duygusunu geliştirici çalışmalar yapılabilir.
- Çocukların sorduğu sorular, büyük bir sabırla, cevabın onu tatmin edeceği şekilde cevaplanabilir.
- Ebeveynler, çocuklarına, sevgi ve merhamet gibi değerleri öğretirken, onların diğer kişilerin yaşadıkları durumlara karşı daha duyarlı davranmalarını sağlayabilirler.
- Çocuğun yaşlılarıyla vakit geçirebileceği ve paylaşımında bulunabileceği etkinlik ve ortamlara katılmasına destek olarak, sosyal gelişimi ve uyumu desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Ayhan, A. B. ve Tellioglu, T., N. (2012). Çocuklarda Empati Gelişimi. <http://www.egitimtercihi.com/rehberlik/4116-cocuklarda-empati-gelisimi.html> (14 Nisan 2013)
- Çelik, E. ve Çağdaş, A., (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 23-38.
- Dökmen, Ü. (2012). İletişim Çatışmaları ve Empati (48.baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati Kurma Becerisi İle Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20, 183-207.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21, 155-190.
- Jonsson, P. ve Svensson, O. (2003), Emotional Empathy As Related To Mimicry Reactions At Different Levels Of Information Processing. Journal of Nonverbal Behavior 27, 3-23.
- Körükçü, Ö. (2004). Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) AD, Ankara.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y. ve Canbulat, T. (2011). Bir Grup İlköğretim Öğrencisinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Empatik Beceri Düzeyleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,4(2), 88-100.
- Onur, B. (2004). Gelişim Psikolojisi (6.baskı). Ankara: İmge Yayınevi.
- Özbek, M. F. (2004). Toplumsal Yaşamda Empati. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 1: 1-16.

- Rehber, E. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Senemoğlu, N. (2010). Gelişim Öğrenme ve Öğretim (18.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Strayer, J. and Roberts, W. (2004), Childrens Anger Emotional Expressiveness And Empathy: Relations With Parents Empathy Emational Expressiveness, And Parenting Practices. *Social Development*, 13; 229-255.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8.baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 341-354.

UZAKTAN EĞİTİMDE AKADEMİK BAŞARIYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER*

Naim KURT**, Yalçın ÖZKAN***

ÖZET

Bu araştırma, web tabanlı uzaktan eğitim sisteminde öğrenim gören ön lisans, lisans ve lisans tamamlama programlarında okuyan öğrencilerin akademik başarı algı faktörlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle uzaktan eğitim ile web tabanlı uzaktan eğitime dair literatür incelemesi yapılmıştır. İlgili literatürden hareketle veri toplama aracı olarak ‘‘Akademik Başarı Değerlendirme Anketi - ABDA’’ geliştirilmiştir. Bu anketten elde edilen verilerle araştırmaya katılan öğrencilerin başarı algı faktörlerini belirlemek ve bu faktörlerinin cinsiyet, medeni durum, uzaktan eğitim tecrübesi, örgün eğitime geçme isteği, internete bağlanma alanı, şehir, yaş, sınıf, fakülte, bilgisayar bilgi düzeyi, internet kullanım süresi, ders çalışma zamanı ve uzaktan eğitimi seçme nedeni değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmada kullanılan Uzaktan Öğrenme Sistemine Yönelik Tutum Ölçeği - UÖSY-TÖ, üç alt faktör ve 14 maddeden oluşan UÖSYTÖ'nün, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0.813; madde analizlerinin anlamlılık düzeyinin $p < 0.005$; KMO örneklem yeterliliğinin 0.898 ve açıklanan toplam varyansın % 66.548 düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Yapılan fark testleri sonucunda bazı demografik değişkenlere ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p < 0.05$) tespit edilirken, bir kısmında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Anahtar kelimeler: *Uzaktan Eğitim, Web Tabanlı Eğitim, Web Tabanlı Uzaktan Eğitim, E-Öğrenme, Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Ölçeği.*

FACTORS AFFECTING THE ACADEMICAL SUCCESS IN DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT

This study has been carried out to determine the factors of perception of academic success of associate degree and undergraduate students and that of those completing their bachelor's degree in web based distance education. In this study, we have primarily examined the literature of distance education and web based distance education. ‘‘Academic Success Evaluation Survey’’ has been developed to collect data from the literature concerned. From the data obtained from this survey, whether the factors of perception of academic success of the students taking part in the survey differs according to the variables of sex, marital status, experience in distance education, request to pass the formal education, connect to the internet area, city, age, class, faculty, knowledge level about computer, duration of the Internet, study time, and reasons to choose the distance education have been presented.

The scale consisting of 14 articles, resulted from reliability is called ‘‘Scale of

* Bu çalışma aynı adlı Yüksek Lisans Tezinden yararlanılarak yapılmıştır.

** İstanbul Üniversitesi Enformatik Bölümü, Yüksek lisans mezunu, e-posta: nkurt@istanbul.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi Enformatik Bölümü, e-posta: yalcin.ozkan@zirve.edu.tr

Attitude towards Distant Learning System.” It has been determined that scale of attitude towards distant learning system’s Cronbach alpha reliability coefficient level is 0.,813; the significance level of article analysis is $p<0.005$; KMO sample adequacy level is 0.898; and total variance level is 66.548%.

As a result of the difference tests done, while a significant statistical difference ($p<0.05$) among the subgroups belonging to some demographic variables has been established, in some of them, a statistically significant difference has not been found.

Keywords: Distance Education, Web Based Education, Web Based Distance Education, E-learning, Web Based Distance Education Scale

GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çağda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, insan yaşamının her alanını etkileyip değiştirmektedir. Tabii ki eğitim-öğretim sisteminin de bu değişimden etkilenmemesi düşünülemez. Bilginin, her geçen gün daha fazla gelişen iletişim teknolojilerinden yararlanılarak paydaşlara aktarılması, zaman ve mekândan kazanılarak çok kısa bir anda, çok farklı coğrafi bölgelere ulaşılabilmesini ve böylelikle e-öğrenme (e-learning) ortamlarının doğmasını ve gelişmesini sağlamıştır. E-öğrenme ortamlarının bir parçası olan web tabanlı uzaktan eğitim (WTUE) de bunlardan biridir. Dünyada giderek kabul görüp yaygınlaşmakta, ülkemizde de başta üniversiteler olmak üzere resmi ve özel kuruluşlar WTUE sistemini kullanarak eğitim-öğretim programlarının açılmasına öncelik etmektedir. Türkiye’de uzaktan eğitim adı altında bilgisayar ağlarına dayalı öğrenme modelinin diğerlerine nazaran daha çok yaygınlaşmaya başladığı görülmüştür. Bunun nedeni hiç şüphesiz ileri teknolojik avantajlara sahip olmasıdır. Genellikle çoklu ortam yazılımı ya da video biçiminde hazırlanan öğrenme malzemeleri çeşitli öğrenme yönetim sistemleri (Learning Management Systems - LMS) içine konularak öğrencilere sunulmaktadır. Öğrenme yönetim sistemleri içinde var olan sohbet odası, e-posta, forum türü çevrimiçi iletişim araçlarıyla da öğrencilerin birbirleri ile ve öğretim elemanı ya da yardımcıları ile iletişim kurmaları sağlanmaktadır. Öte yandan bu model sıklıkla sanal sınıf uygulamaları adı verilen teknoloji ile birleştirilerek kullanılmaktadır (Çağiltay ve Göktaş, 2013).

Uzaktan eğitim sistemleri içerisinde farklı uygulama yöntemleri kullanılsa da tüm bu yöntemler, eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) olmak üzere iki temel yapıya göre şekillenmektedir. Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri bu iki temel yapıyı içinde bulundurması nedeni ile en yaygın kullanılan uzaktan eğitim yöntemi hâline gelmektedir (Mahiroğlu ve Coşar, 2008).

Türkçe literatürde “Learning Management System - LMS” kavramının karşılığı olarak “Öğrenme Yönetim Sistemi - ÖYS”, “Öğrenim Yönetim Sistemi” ve “Eğitim Yönetim Sistemi” kavramları kullanılmaktadır. Öğrenme yönetim sistemi, adından da anlaşılacağı üzere bir yönetim aracıdır ve eğitim içeriklerinin yönetimine, öğrenenler ve öğretenlerin izlenmesine, öğrenme öğretme süreçlerinin bireyselleştirilebilmesine olanak sağlayan bütünleşik bir sistemdir. Günümüzde ticari amaçla üretilen öğrenme yönetim sistemlerinden en bilinenleri ANGEL_Learning, Blackboard, Desire2Learn, eCollege, Webct, It’s learning, eLeaP’dir diyebiliriz. E-öğrenme yazılımları üreten şirketlerin geliştirdikleri ticari öğrenme yönetim sistemlerinin yanı sıra açık kaynak kodlu sayıları ellinin üzerinde olan ücretsiz öğrenme yönetim sistemleri de bulunmaktadır (Ozan, 2008).

Eşzamanlı (senkron) sanal sınıf araçları, çevrim içi ortamda karşılıklı olarak kullanıcılar arasında eşzamanlı görüntü, ses ve veri iletişimini sağlayabilen araçlardır. Bu yönüyle eşzamanlı sanal sınıf araçları, öğrenenlere çok yönlü iletişim fırsatlarının yanı sıra öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri işbirlikli bir ortam sunarak uzaktan eğitim sistemlerine yöneltilen eleştirileri azaltabilmektedir. Web tabanlı uzaktan eğitim yoluyla verilen derslerin sanal ortamdaki yüz yüze bileşeni olarak da adlandırılacak eşzamanlı sanal sınıf araçlarının en bilinenleri Adobe Connect, Big BlueButton, Elluminate Live, Dimdim, OpenMeetings ve Office Live Meeting örnek olarak verilebilir (Çınar ve diğ., 2011). Öğrencilere görsel-işitsel sohbet imkânı sağlayan bu çevrimiçi araçlar aracılığı ile öğretim elemanı ya da yardımcılarının ders anlatımlarına katılmakta sorularına cevap alabilmektedir (Çağiltay ve Göktaş, 2013).

Uzaktan eğitimde öğrencilerin akademik başarılarını ölçme önemli bir konudur. Weiner (1983)'e göre bireyler başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum, başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duygusal tepkiler geliştirmekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir. Silah (2003) göre akademik başarı, öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır.

Araştırma Problemi:

Bu çalışmanın problem cümlesi ‘‘Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi içerisindeki öğrencilerinin akademik başarılarını (not ortalamalarını) etkileyen faktörlerin (boyutların) neler olduğunun tespit edilmesi ve faktörlere göre belirlenmiş değişkenlere ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? ‘‘ şeklindedir. Elde edilen bilgilerin web tabanlı uzaktan eğitim veren kurumlar ve uzaktan eğitim öğrencileri için yararlı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli:

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden ‘‘çıkarımsal istatistik model’’ seçilerek uygulanmıştır.

Çalışma Grubu:

Bu araştırma 2011 – 2012 öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programına kayıtlı olan toplam 440 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Anketin öğrencilere uygulanması bir web sayfası üzerinden (google-document-survey) yapılmıştır. Hazırlanan web sayfasının linki, uzaktan öğretim öğrencilerinin e-posta adreslerine gönderilmiştir. Geri dönen 440 anketin 409'u kullanılabilir bulunmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde; Öğrencilerin %57.7'sinin kız, %42.3'ünün erkek olduğu, bu katılımcıların %72.9'unun bekâr, %27.1'inin ise evli olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin %58.5'i <18-24> yaş grubunda iken, %32.5'i <25-34> yaş grubunda ve %9'u ise <35 ve üstü> yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre dağılımları incelendiğinde; Öğrencilerin %47'sinin 1.sınıfta, %21.3'ünün 2.sınıfta, %7.3'ünün 3.sınıfta ve %24.4'ünün 4.sınıfta öğrenim gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin kayıtlı oldukları fakültelere bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %24.70'inin İktisat Fakültesinin, %24.40'ının İlahiyat Fakültesinin, %19.60'ının İletişim Fakültesinin, %11.20'sinin Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunun, %8.80'inin Edebiyat Fakültesinin, %5.90'ının Adalet Meslek Yüksekokulunun ve %5.40'ının ise Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinin kayıtlı öğrencisi oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı:

Araştırmada amaca yönelik veri toplama aracı olarak Kurt (2014)'ün geliştirdiği "Akademik Başarı Değerlendirme Anketi – ABDA" kullanılmıştır. Uygulanan anket üç alt bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin demografik bilgilerini; ikinci bölüm başarı kriterlerini belirlemek için beş dereceli likert tipi tutum ölçeği; üçüncü bölüm ise öğrencilerin uzaktan eğitim sistemi ile ilgili beklenti ve görüşlerini daha net ortaya koyabilmek için açık uçlu bir sorudan oluşmaktadır.

Anketin ikinci bölümünü oluşturan "Uzaktan Öğrenme Sistemine Yönelik Tutum Ölçeği - UÖSYTÖ" Uzaktan Eğitim Programının yapısına uygun olarak geliştirilmiştir. Tutum ölçeği üç faktörden (boyuttan) oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla hizmet memnuniyet faktörü, Öğitmen memnuniyet faktörü ve LMS memnuniyet faktörü'dür. UÖSYTÖ toplam 14 madde ile belirlenmiştir. Bu maddeler "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde beş kategoride ölçeklenmiştir. Ölçek uygulandıktan sonra olumlu ifade edilmiş maddeler, "kesinlikle katılıyorum", kategorisinden başlayarak sırasıyla 5.4.3.2.1 olarak, olumsuz ifade edilmiş maddeler ise yine aynı kategoriden başlayarak sırasıyla 1.2.3.4.5 olarak puanlanmıştır.

Açık uçlu sorular araştırmacının bir konu hakkında daha derinlemesine bilgi sağlmasına yardım eder. Katılımcı önceden belirlenmiş cevaplara bağlı olarak belirli kalıplar içinde cevap verme zorunluluğundan kurtulur. Böylece verilen cevapların katılımcının gerçek kanısını belirtme olasılığı daha yüksek olur (Ünsal, 2003). Bu nedenle anketin üçüncü bölümüne bir açık uçlu soru eklenmiştir.

Verilerin Analizi:

Anketten elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistiksel paket programı ile değerlendirilerek, Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları elde edilmiştir. UÖSYTÖ için yapılan faktör ve güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0.813; Kaiser-Meyer-Olkin Ölçek Geçerliliği (0.898); Bartlett Küresellik Testi Ki kare (3063); anlamlılık P değeri ise (0.000) bulunurken açıklanan toplam varyansın % 66.548 düzeyinde olduğu saptanmıştır.

BULGULAR

Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi içerisindeki öğrencilerinin akademik başarılarını (not ortalamalarını) etkileyen hizmet, eğitmen ve LMS memnuniyet faktörlerine (boyutlarına) ait puanların bağımsız değişkenlerin alt grupları arasında istatistiksel olarak karşılaştırılması şu şekildedir:

Medeni Duruma Göre Bağımsız Gruplar T Testi

Medeni duruma göre 298 bekâr uzaktan eğitim öğrencisinin, hizmet memnuniyet puanları ortalamaları 2.74; standart sapması 1.05 ve standart hatası 0.060'dir. 111 evli uzaktan eğitim öğrencisinin, hizmet memnuniyet puanları ortalamaları ise 2.49; standart sapması 1.11 ve

standart hatası ise 0.105'dir. Levene testi sonucunda bulunan $p>0.05$ olması varyansların eşitliği varsayımını doğrular.

Tablo 1: Medeni Duruma Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu.

	Gruplar	N	X_{ort}	SS	t	Sd	P
Hizmet Memnuniyet Puanları	Bekâr	298	2,74	1,05	2,081	407	0,038
	Evli	111	2,49	1,11			

Hizmet memnuniyetine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Levene testi sonucuna göre varyansların eşit olduğu ($F=0.672$; $P=0.413>0.05$) varsayımı doğrulanmıştır. Analiz sonucunda $t(407)=2.081$; $p=0.038<0.05$ olduğu görülmüştür. Bu analize dayalı olarak bekâr ve evli uzaktan öğrenim öğrencilerinin hizmet memnuniyet puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın bekâr uzaktan eğitim öğrencileri lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Medeni duruma göre 298 bekâr uzaktan eğitim öğrencisinin, hizmet memnuniyet puanları ortalamaları 2.74; standart sapması 1.05 ve standart hatası 0.060'dir. 111 evli uzaktan eğitim öğrencisinin, hizmet memnuniyet puanları ortalamaları ise 2.49; standart sapması 1.11 ve standart hatası ise 0.105'dir. Levene testi sonucunda bulunan $p>0.05$ olması varyansların eşitliği varsayımını doğrular.

Tablo 2: Medeni Duruma Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu.

	Gruplar	N	X_{ort}	SS	t	Sd	P
Eğitmen Memnuniyet Puanları	Bekâr	298	3,30	0,91	3,041	407	0,003
	Evli	111	2,99	0,95			

Eğitmen memnuniyetine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Levene testi sonucuna göre varyansların eşit olduğu ($F=0.654$; $P=0.419>0.05$) varsayımı doğrulanmıştır. Analiz sonucunda $t(407)=3.041$; $p=0.003<0.05$ olduğu görülmüştür. Bu analize dayalı olarak bekâr ve evli uzaktan öğrenim öğrencilerinin eğitmen memnuniyet puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın bekâr uzaktan eğitim öğrencileri lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Medeni duruma göre 298 bekâr uzaktan eğitim öğrencisinin, LMS memnuniyet puanları ortalamaları 3.63; standart sapması 0.95 ve standart hatası 0.055'dir. 111 evli uzaktan eğitim öğrencisinin, LMS memnuniyet puanları ortalamaları ise 3.39; standart sapması 1.07 ve standart hatası ise 0.102'dir. Levene testi sonucunda bulunan $p<0.05$ olması grubun heterojen olduğunu gösterir.

Tablo 3: Medeni Duruma Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu.

	Gruplar	N	X_{ort}	SS	t	Sd	P
LMS Memnuniyet Puanları	Bekâr	298	3,63	0,95	2,033	178	0,044
	Evli	111	3,39	1,07			

LMS memnuniyetine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Levene testi sonucuna göre varyansların eşit olmadığı ($F=5.299$; $P=0.022<0.05$) dolayısıyla grup heterojen dağılım göstermektedir. Analiz sonucunda $t(178)=2,033$; $p=0.044<0.05$ olduğu görülmüştür. Bu analize dayalı olarak bekâr ve evli uzaktan öğrenim öğrencilerinin LMS memnuniyet puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın bekâr uzaktan eğitim öğrencileri lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

İnternete Bağlanma Alanı İçin Bağımsız Gruplar T Testi

Uzaktan öğretim öğrencilerinden canlı derse evden bağlanan 323 uzaktan eğitim öğrencisinin, hizmet memnuniyet puanları ortalamaları 2.60; standart sapması 1.04 ve standart hatası 0.058'dir. 86 ev dışından bağlanan uzaktan eğitim öğrencisinin, hizmet memnuniyet puanları ortalamaları ise 2.94; standart sapması 1.13 ve standart hatası ise 0.122'dir. Levene testi sonucunda bulunan $p>0.05$ olması varyansların eşitliği varsayımını doğrular.

Tablo 4: Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Canlı Derse Evden Bağlananlar ile Ev Dışından Bağlananlara Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonucu.

	Gruplar	N	X_{ort}	SS	t	Sd	P
Hizmet Memnuniyet Puanları	Evden	323	2,60	1,04	-2,684	407	0,008
	Ev dışı	86	2,94	1,13			

Hizmet memnuniyetine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Levene testi sonucuna göre varyansların eşit olduğu ($F=0.516$; $P=0.473>0.05$) varsayımı doğrulanmıştır. Analiz sonucunda $t(407)=-2.684$; $p=0.008<0.05$ olduğu görülmüştür. Bu analize dayalı olarak uzaktan öğretim öğrencilerinin canlı derse evden bağlananlar ile ev dışından bağlananların hizmet memnuniyet puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın canlı derse ev dışından bağlanan uzaktan eğitim öğrencileri lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

İlk olarak varyansların eşitliği varsayımını kontrol etmek için Levene Testi sonucuna bakılır. Bu test sonucuna $p>0.05$ olduğundan varyansların eşitliği varsayımı doğrulanmış olur ($L=1.983$; $p=0.116$).

Tablo 5: Faktöre Ait Puanların Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

N, X_{ort} ve SH_x Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Faktör	Grup	N	X_{ort}	SH_x	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Hizmet Memnuniyet Puanları	1. Sınıf	192	2,79	0,079	G.Arası	13,039	3	4,346	3,861	0,010
	2. Sınıf	87	2,78	0,106	G.İçi	455,884	405	1,126		
	3. Sınıf	30	2,61	0,212	Toplam	468,922	408			
	4. Sınıf	100	2,37	0,100						
	Toplam	409	2,67	0,053						

Hizmet memnuniyetine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5’te verilmiştir. Birinci sınıfta okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.79$), ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.78$), üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.61$) ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.37$)’dir. Analiz sonucunda ($F(3.405)=3.861$; $P=0.010<0.05$) birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı aritmetik ortalamasından en az birinin diğerlerine farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Bu işlemin ardından ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tanımlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinin hangisinin kullanılacağına karar vermek için daha önce belirttiğimiz Levene Testi ile grup dağılımlarının varyanslarının eşit olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların eşit olduğu doğrulanmıştır ($L=1.983$; $p=0.116$). Anlamlılık seviyesinin $p>0.05$ durumunda sıklıkla kullanılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir.

Tablo 6: Hizmet Memnuniyet Faktörüne Ait Puanların Sınıf Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları.

Sınıf Durumu (i)	Sınıf Durumu (j)	x_i-x_j	SH_x	p
1. Sınıf	2. Sınıf	0,002	0,137	1,000
	3. Sınıf	0,173	0,208	0,839
	4. Sınıf	0,419*	0,130	0,008
	1. Sınıf	-0,002	0,137	1,000
2. Sınıf	3. Sınıf	0,170	0,224	0,872
	4. Sınıf	0,417*	0,155	0,038
	1. Sınıf	-0,173	0,208	0,839
3. Sınıf	2. Sınıf	-0,170	0,224	0,872
	4. Sınıf	0,246	0,220	0,679
	1. Sınıf	-0,419*	0,130	0,008
4. Sınıf	2. Sınıf	-0,417*	0,155	0,038
	3. Sınıf	-0,246	0,220	0,679

Tablo 6’da görüldüğü üzere hizmet memnuniyet faktörüne ait puanların sınıf durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortaya çıkan istatistiksel olarak .05 anlamlılık düzeyindeki farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farklılık nedeninin 1. Sınıf ile 4. Sınıf arasında ($p=0.008$), 2. Sınıf ile 4. Sınıf arasında ($p=0.038$) $p<0.05$ güven aralığında olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın 1. Sınıfın lehine çıktığı ve hizmet memnuniyet faktörü ile ilgili algının 2. ve 4. Sınıflara göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Faktöre Ait Puanların Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Sınıf Grubu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

N, X_{ort} ve SH_x Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Faktör	Grup	N	X_{ort}	SH_x	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Eğitmen Memnuniyet Puanları	1. Sınıf	192	3,46	0,063	G.Arası	44,713	3	14,904	19,285	0,000
	2. Sınıf	87	3,24	0,094	G.İçi	313,002	405	0,774		
	3. Sınıf	30	3,48	0,177	Toplam	357,715	408			
	4. Sınıf	100	2,66	0,086						
	Toplam	409	3,29	0,046						

Eğitmen memnuniyetine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Birinci sınıfta okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=3.46$), ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=3.24$), üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=3.48$) ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.66$)’dir. Analiz sonucunda ($F(3.405)=19.285$; $P=0.000<0.05$) birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin eğitmen memnuniyet puanı aritmetik ortalamasından en az birinin diğerlerine farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Bu işlemin ardından ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tanımlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinin hangisinin kullanılacağına karar vermek için daha önce belirttiğimiz Levene Testi ile grup dağılımlarının varyanslarının eşit olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların eşit olduğu doğrulanmıştır ($L=0.195$; $p=0.900$). Anlamlılık seviyesinin $p>0.05$ durumunda sıklıkla kullanılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir.

Tablo 7: Eğitimci Memnuniyet Faktörüne Ait Puanların Sınıf Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları.

Sınıf Durumu (i)	Sınıf Durumu (j)	xi-xj	SHx	p
1. Sınıf	2. Sınıf	0,218	0,113	0,220
	3. Sınıf	-0,021	0,172	0,999
	4. Sınıf	0,801*	0,108	0,000
2. Sınıf	1. Sınıf	-0,218	0,113	0,220
	3. Sınıf	-0,240	0,186	0,570
	4. Sınıf	0,583*	0,128	0,000
3. Sınıf	1. Sınıf	0,021	0,172	0,999
	2. Sınıf	0,240	0,186	0,570
	4. Sınıf	0,823*	0,183	0,000
4. Sınıf	1. Sınıf	-0,801*	0,108	0,000
	2. Sınıf	-0,583*	0,128	0,000
	3. Sınıf	-0,823*	0,183	0,000

Tablo 7’de görüldüğü üzere hizmet memnuniyet faktörüne ait puanların sınıf durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortaya çıkan istatistiksel olarak .05 anlamlılık düzeyindeki farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farklılık nedeninin 1. Sınıf ile 4. Sınıf arasında ($p=0.000$), 2. Sınıf ile 4. Sınıf arasında ($p=0.000$) ve 3. Sınıf ile 4. Sınıf arasında $p<0.05$ güven aralığında olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın 4. Sınıfın aleyhine çıktığı ve öğretim elemanından aldıkları eğitim faktörü ile ilgili algının 1. ve 2. Sınıflarda daha olumlu olduğu görülmektedir.

Fakülte İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

İlk olarak varyansların eşitliği varsayımını kontrol etmek için Levene Testi sonucuna bakılır. Bu test sonucuna $p>0.05$ olduğundan varyansların eşitliği varsayımı doğrulanmış olur ($L=1.265$, $p=0.272$).

Tablo 8: Faktöre Ait Puanların Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Kayıtlı Olduğu Fakülte Grubu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

N, X_{ort} ve SH_x Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Faktör	Grup	N	X_{ort}	SH_x	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Hizmet Memnuniyet Puanları	AMYO	24	2,97	0,258	G.Arası	14,734	6	2,456	2,174	0,045
	EDEF	36	2,78	0,180	G.İçi	454,188	402	1,130		
	HAYEF	22	3,02	0,234	Toplam	468,922	408			
	İKTF	101	2,64	0,101						
	İLAF	100	2,38	0,099						
	İLEF	80	2,76	0,114						
	SBMYO	46	2,78	0,179						
	Toplam		409	2,67	0,053					

Hizmet memnuniyetine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Adalet Meslek Yüksekokulunda (AMYO) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.97$), Edebiyat Fakültesinde (EDEF) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.78$), Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde (HAYEF) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=3.02$), İktisat Fakültesinde (İKTF) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.64$), İlahiyat Fakültesinde (İLAF) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.38$), İletişim Fakültesinde (İLEF) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.76$) ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.78$)’dir. Analiz sonucunda ($F(3.405)=2.174$; $P=0.045<0.05$) yukarıdaki fakülte ve meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı aritmetik ortalamasından en az birinin diğerlerine farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu işlemin ardından ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tanımlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Uygulanan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bunun nedeninin p değerinin (0.045) .05 anlamlılık değerine yakın olması düşünülmektedir.

Tablo 9: Faktöre Ait Puanların Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Kayıtlı Olduğu Fakülte Grubu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

N, X_{ort} ve SH_x Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Faktör	Grup	N	X_{ort}	SH_x	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Eğitmen Memnuniyet Puanları	AMYO	24	3,54	0,194	G.Arası	42,267	6	7,045	8,977	0,000
	EDEF	36	3,42	0,144	G.İçi	315,448	402	0,785		
	HAYEF	22	3,53	0,204	Toplam	357,715	408			
	İKTF	101	3,32	0,086						
	İLAF	100	2,67	0,084						
	İLEF	80	3,46	0,094						
	SBMYO	46	3,27	0,149						
	Toplam	409	3,22	0,046						

Eğitmen memnuniyetine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Adalet Meslek Yüksekokulunda (AMYO) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=3.54$), Edebiyat Fakültesinde (EDEF) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=3.42$), Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde (HAYEF) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=3.53$), İktisat Fakültesinde (İKTF) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=3.32$), İlahiyat Fakültesinde (İLAF) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=2.67$), İletişim Fakültesinde (İLEF) okuyan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=3.46$) ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrencilerin hizmet memnuniyet puanı ortalaması ($X_{ort}=3.27$)’dir. Analiz sonucunda ($F(6.402)=8.977$; $P=0.000<0.05$) yukarıdaki fakülte ve meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin eğitmen memnuniyet puanı aritmetik ortalamasından en az birinin diğerlerine farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu işlemin ardından ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tanımlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Uygulanan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10: Eğitimden Memnuniyet Faktörüne Ait Puanların Fakülte Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları.

Sınıf Durumu (i)	Sınıf Durumu (j)	xi-xj	SHx	p
AMYO	EDEF	0,122	0,233	0,998
	HAYEF	0,010	0,261	1,000
	İKTF	0,223	0,201	0,925
	İLAF	0,875*	0,201	0,000
	İLEF	0,084	0,206	1,000
	SBMYO	0,273	0,223	0,884
EDEF	AMYO	-0,122	0,233	0,998
	HAYEF	-0,111	0,239	0,999
	İKTF	0,100	0,171	0,997
	İLAF	0,752*	0,172	0,000
	İLEF	-0,038	0,177	1,000
	SBMYO	0,150	0,197	0,988
HAYEF	AMYO	-0,010	0,261	1,000
	EDEF	0,111	0,239	0,999
	İKTF	0,212	0,208	0,949
	İLAF	0,864*	0,208	0,001
	İLEF	0,073	0,213	1,000
	SBMYO	0,262	0,229	0,914
İKTF	AMYO	-0,223	0,201	0,925
	EDEF	-0,100	0,171	0,997
	HAYEF	-0,212	0,208	0,949
	İLAF	0,651*	0,124	0,000
	İLEF	-0,139	0,132	0,941
	SBMYO	0,049	0,157	1,000
İLAF	AMYO	-0,875*	0,201	0,000
	EDEF	-0,752*	0,172	0,000
	HAYEF	-0,864*	0,208	0,001
	İKTF	-0,651*	0,124	0,000
	İLEF	-0,791*	0,132	0,000
	SBMYO	-0,602*	0,157	0,003

İLEF	AMYO	-0,084	0,206	1,000
	EDEF	0,038	0,177	1,000
	HAYEF	-0,073	0,213	1,000
	İKTF	0,139	0,132	0,941
	İLAF	0,791*	0,132	0,000
	SBMYO	0,189	0,163	0,910
SBMYO	AMYO	-0,273	0,223	0,884
	EDEF	-0,150	0,197	0,988
	HAYEF	-0,262	0,229	0,914
	İKTF	-0,049	0,157	1,000
	İLAF	0,602*	0,157	0,003
	İLEF	-0,189	0,163	0,910

Tablo 10’da görüldüğü üzere eğitmen memnuniyet faktörüne ait puanların fakülte değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda .05 anlamlılık düzeyindeki farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farklılık nedeninin AMYO ile İLAF arasında ($p=0.875$), EDEF ile İLAF arasında ($p=0.752$), HAYEF ile İLAF arasında ($p=0.864$), İKTF ile İLAF arasında ($p=0.651$), İLEF ile İLAF arasında ($p=0.791$) ve SBMYO ile İLAF arasında ($p=0.602$) .05 güven aralığında olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın İlahiyat Fakültesi (İLAF) aleyhine çıktığı ve eğitmen memnuniyet faktörü ile ilgili algının diğer fakültele göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Diğer bağımsız değişkenlerden cinsiyet, uzaktan eğitim tecrübesi, şehir, yaş grubu, bilgisayar bilgisi düzeyi, internet kullanım süresi, ders çalışma zamanı ve uzaktan eğitim tercih nedeni ile yapılan karşılaştırma testlerinde Hizmet, Eğitmen ve LMS memnuniyet puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tablo 11’de bağımsız değişkenler ile yapılan karşılaştırma testlerinin p anlamlılık değerleri verilmiştir.

Tablo 11: Hizmet, Öğitmen ve LMS Memnuniyet Faktörüne Ait Puanların Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Özet Tablosu.

Bağımsız Değişkenler	Hizmet Memnuniyet Faktörü	Öğitmen Memnuniyet Faktörü	LMS Memnuniyet Faktörü
Cinsiyet	P=0,528	P=0,198	P=0,439
Medeni Duruma	P=0,038	P=0,003	P=0,044
UE Tecrübesine	P=0,920	P=0,203	P=0,324
Dikey-Yatay Geçiş İsteği	P=0,940	P=0,550	P=0,233
İnternete Bağlanma Alanı	P=0,008 (Ev Dışı)	P=0,244	P=0,962
Öğrencinin Yaşadığı Şehir	P=0,095	P=0,428	P=0,822
Yaş Grubu	P=0,545	P=0,058	P=0,438
Sınıf	P=0,010 (1 – 4) (2 – 4)	P=0,000 (1 – 4) (2 – 4) (3 – 4)	P=0,314
Fakülte	P=0,045	P=0,000 (İlahiyat Fak.)	P=0,309
Bilgisayar Bilgisi Düzeyi	P=0,309	P=0,940	P=0,932
İnternet Kullanım Süresi	P=0,822	P=0,904	P=0,254
Ders Çalışma Zamanı	P=0,245	P=0,430	P=0,976
UE Tercih Nedeni	P=0,868	P=0,233	P=0,542

SONUÇ

Uzaktan eğitimde başarıyı etkileyen faktörler ile yapılan karşılaştırma testlerinde her üç faktör için (hizmet memnuniyeti, öğitmen memnuniyeti ve LMS memnuniyeti) öğrencilerin medeni durum hali, akademik başarıyı etkileyen bir değişken olduğu, evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre memnuniyet puanlarının düşük çıktığı görülmektedir. Höçük'ün (2011) yapmış olduğu araştırmada medeni durumun uzaktan eğitimde akademik başarıyı etkilediğini söylerken uzaktan eğitimi seçme nedeninin de diğer bir etken olduğunu da belirtmiştir. Ancak bu çalışmada böyle bir bulguya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin internete bağlanma yeri tercihlerinde yapılan karşılaştırma testlerinde sadece hizmet memnuniyetinde farklılık tespit edildiği, internete ev dışından bağlanan öğrencilerin hizmet memnuniyet puanlarının diğerlerine göre yüksek çıktığı görülmüştür.

Öğrencilerin hizmet ve öğitmen memnuniyetlerinde eğitim gördükleri sınıf değişkeni, akademik başarıyı etkileyen bir değişken olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin 1.Sınıf ile 2.Sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre, hizmet memnuniyet puanları düşük çıkarken, öğitmen memnuniyet puanları ise 1.Sınıf, 2.Sınıf ve 3.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerine göre yine düşük çıktığı görülmüştür.

Fakülte değişkenine göre yapılan karşılaştırma testlerinde İlahiyat Fakültesi, araştırmada yer

alan diğer fakültele göre, eğitmen memnuniyet puanında farklılık tespit edilirken, hizmet memnuniyet puanındaki görünen farklılığın hangi alt gruptan (fakülteden) kaynaklandığı tespit edilememiştir. Bunun nedeninin ANOVA testi sonucunda p değerinin .05 anlamlılık düzeyine yakın bir değer ($p=0.045$) almış olması söylenebilir.

Diğer bağımsız değişkenlerden cinsiyet, uzaktan eğitim tecrübesi, şehir, yaş grubu, bilgisayar bilgisi düzeyi, internet kullanım süresi, ders çalışma zamanı ve uzaktan eğitim tercih nedeni ile yapılan karşılaştırma testlerinde Hizmet, Eğitmen ve LMS memnuniyet puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla akademik başarıyı etkileyen birer faktör olduklarını söyleyemeyiz.

KAYNAKÇA

- Çağiltay, K. ve Gökteş, Y. (2013). *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*, 1. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 978-605-364-457-6.
- Çınar, M., Tüzün, H., Yıldırım, D., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H.G., Yüksel, Y. (2011). Uzaktan Eğitimde Kullanılan Eşzamanlı Sanal Sınıf Araçlarının Karşılaştırılması, *Akademik Bilişim '11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Höçük, S. (2011). *Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mahiroğlu, A. ve Coşar, M. (2008). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Sıra, Hız ve İçerik Kontrollerinin Akademik Başarıya Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 2008, 6(1), 63-83.
- Ozan, Ö. (2008). Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems-LMS) Değerlendirilmesi, *Inet-tr '08 - XIII. Türkiye 'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 22-23 Aralık 2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 61-65.
- Silah, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasında Süreksiz Durumluk Kaygının Yeri ve Önemi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Kurt, N. (2014). *Uzaktan Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, P. (2003). *Örgütsel Araştırmalarda Anket Yöntemi*, Çantay Kitabevi, İstanbul, 975-7206-79-2.
- Weiner, B. (1983). Some Methodological Pitfalls in Attributional Research, *Journal of Educational Psychology*, Vol 75(4), 530-543.

DENGELİ BÜTÜNLEŞME VE AYRIŞMA ÖLÇEĞİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİ: ERGENLERDE GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Özlem KARAIRMAK*, Özge HACIFAZLIOĞLU**
Selçuk ŞİRİN***

ÖZ

Bu çalışmada, benlik tiplerini belirlemede oldukça güçlü bir ölçme aracı olan Dengeli Bütünleşme –Ayrışma Ölçeği'nin (İmamoğlu, 1998) en önemli gelişimsel krizi kimlik arayışı olan ergen grupta daha çok kullanılabilirliğini sağlamak ve ölçeğin psikometrik özelliklerini yeniden gözden geçirmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, İstanbul'un en yoğun göç alan bölgeleri olan Büyükçekmece, Esenyurt, Gaziosmanpaşa ve Zeytinburnu ilçelerindeki 16 lisede öğrenim gören 1658 ergenden veri toplanmıştır. Veriler iki sete ayrılmıştır. Birinci veri setine dayalı yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre İmamoğlu tarafından belirlenmiş olan alt boyutlarla paralel 6 alt boyut ortaya çıkmıştır. İkinci veri seti kullanılarak yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizinde, modelin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, TÜBİTAK 1010 projesi kapsamında yürütülmüş olan proje verilerine dayalı olarak geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dengeli bütünleşme, Ergenler, Bütünleşme ve Ayrışma

PSYCHOMETIC PROPERTIES OF BALANCED INTEGRATION AND DIFFERENTIATION SCALE: RELIABILITY AND VALIDITY STUDY ON ADOLESCENTS

ABSTRACT

This study aims to examine reliability and validity analysis of the Balanced Differentiation and Integration Scale (İmamoğlu, 1998) on an adolescence sample and test the psychometric properties of the scale. The data was obtained from 1658 high school students from 16 high schools in four provinces in Istanbul that have the highest rates of immigration (Zeytinburnu, Gaziosmanpaşa, Büyükçekmece and Esenyurt Regions). The data was divided into two sets. In the first set, Explanatory Factor Analysis was conducted, and 6 factors were found, which is similar to İmamoğlu's study. In the second data set, Confirmatory Factor Analysis was conducted, and it was found that the model is acceptable. This study is based on the data collected as a part of TÜBİTAK 1010 Project.

Key Words: Balanced integration, adolescence, integration and differentiation

* Doç. Dr. Özlem Karairmak, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı

** Doç. Dr. Özge Hacifazlıoğlu, İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

*** Doç. Dr. Selçuk Şirin, New York University, Steinhard Faculty of Education, ABD.

Bu çalışma, Avrupa Ergen Araştırmaları Birliği Konferansı'nda (14th Biennial Conference of European Association for Research on Adolescence) sözlü bildiri olarak sunulmuştur, 3-6 Eylül 2014.

GİRİŞ

Gelişim dönemleri içinde kimlik arayışının en belirgin olduğu ergenlikte kişinin hem kendi potansiyelini fark etmesi hem de yaşadığı grupla bütünleşebilmesi, sağlıklı yetişkin olabilmesinde önemli bir aşamadır. İmamoğlu (1995) tarafından geliştirilen Denge Modeli, doğal düzenin “ayrışmış öğelerin karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde bütünleşmesiyle ortaya çıkan” dengeli bir sistem oluşturduğu varsayımına dayanmaktadır. Dengenin doğal bir üst süreç olduğunu kabul eden bu model, aynı zamanda bireylerin sahip oldukları özü ortaya çıkaracak şekilde kişisel ayrışma/ayırma (intrapersonal differentiation) ve kişilerarası bütünleşme (interpersonal integration) gereksinimlere sahip olabildiği varsayımına dayanmaktadır (İmamoğlu, 2003). Kişi hem kendileşme hem de bütünleşme arasında olduğu durumlarda dengeyi sağlayarak, mutlu bir birey olarak performansını sergileyebilmektedir. Denge modeline göre, bireylerin birbirinden bağımsız olan “kişisel ayrışma” ve “kişilerarası bütünleşme” boyutlarında yüksek ve düşük puanlar alabilmesi mümkündür. Bu puanlar “kopuk kalıplaşma” en dengesiz benlik tipi ve “ilişkili kendileşme” en dengeli tip olarak ele alınmaktadır. Dört benlik tipi en dengesiz olandan dengeli olana yönelik şu şekilde isimlendirilmiştir: kopuk kalıplaşma, kopuk kendileşme, ilişkili kalıplaşma ve ilişkili kendileşme. Kağıtçıbaşı'nın (1996) bireyin eş zamanlı olarak “özerk olma ihtiyacını” ve “birisine bağlanma” ihtiyacını duyabileceğinden söz etmektedir. Bu bağlamda, Kağıtçıbaşı'nın sunduğu “özerk-ilişkisel benlik” kavramı, İmamoğlu'nun (2003) ilişkisel ve kendileşme yelpazesinde yer alan dört ayrı benlik tipi olarak yansımaktadır. Benzer şekilde, Deci ve Ryan (1991); Guisinger ve Blatt (1994), bireyin hem ilişkisel (related) hem de bağımsız (independent) özellikler gösterebileceğini vurgulamaktadırlar.

İmamoğlu ve Karakitapoğlu (2006, 2007), “kendileşme ve ilişkili olma” ölçeğini, Türkiye’de ve ABD’de öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine uygulamışlardır. Bunun yanında alan yazında yapılan çalışmaların genellikle üniversite öğrencileri üzerine odaklanılmış olduğu göze çarpmaktadır (İmamoğlu ve Karakitapoğlu, 2004, 2006; İmamoğlu ve Güler, 2007; Phalet ve Claeys, 1993).

Kağıtçıbaşı da 1970’lerde yaptığı çalışmada, benlik eğilimlerinin sosyal normların, ailenin sosyoekonomik durumu bağlamında Türk ve Amerikan toplumunda nasıl şekillendirildiğini ele almıştır. Üniversite öğrencileri ve cinsiyet odaklı çalışmaların yanında, Bowlby (1988), İmamoğlu (1987) ve İmamoğlu (1995) küçük yaş grupları ve ergenlerin benlik algısının incelenmesine ve ailenin rolünün önemini işaret eden sınırlı sayıda rastlanan çalışmalardır. Bu araştırmalarda ailenin ergenlerin benlik tipinin oluşumu üzerinde etkili olacağı tartışılmış olmakla beraber dezavantajlı grupların benlik yönelimlerine ilişkin araştırmalara alan yazında rastlanmamıştır.

Bunun yanında, bugüne kadar yapılan çalışmaların birkaçında *Dengeli Bütünleşme – Ayrışma Ölçeği* lise öğrencilerinde kullanılmış olmasına rağmen, ölçeğin yapı geçerliliğine dair bulgular üniversite öğrencilerini kapsayan bir gruptan yola çıkarak elde edilmiştir. Bu çalışmada, benlik tiplerini belirlemede oldukça güçlü bir ölçme aracı olan *Dengeli Bütünleşme – Ayrışma Ölçeği*'nin en önemli gelişimsel krizi kimlik arayışı olan ergen grupta daha çok kullanılabilirliğini sağlamak ve ölçeğin psikometrik özelliklerini yeniden gözden geçirmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Ulusal ve uluslararası alanyazında, çok sayıda değişkenle kullanılarak anlamlı bulguların

elde edilmesine aracı olan bu ölçeğin yapı geçerliliğine ergen grupta genellenebilirlik sağlamak önemli görünmektedir. Bu amaçla ölçek yapısı önce açımlayıcı faktör analiz ile test edilmiştir ve daha sonra iki faktörlü orijinal yapı doğrulayıcı faktör analiz ile desteklenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu:

Dengeli Bütünleşme – Ayrışma Ölçeği (DBAÖ). İki alt boyuttan oluşan bu ölçekte toplam 29 madde vardır (İmamoğlu, 1998; 2003). On altı maddeden oluşan *kişilerarası ilişki yönelimi* alt boyutunda aile ve yakın çevre ile kurulan ilişkilere yönelik maddeler (*Kendimi aileme hep yakın hissedeceğime inanıyorum; insanlarla ilişki kurmakta güçlük çekiyorum; kendimi yakın çevremden duygusal olarak kopmuş hissediyorum.*) yer almaktadır. Alt boyuttan alınan yüksek puan ilişkide olmayı gösterirken düşük puan ise ayrışmayı göstermektedir. On üç maddeden oluşan *öz-gelişme yönelimi* alt boyutunda ise kişinin dış beklentilere rağmen kendi isteklerini gerçekleştirme çabalaması ve sahip olduğu gizil gücü kullanarak kendi olmaya uğraşması ile ilgili maddeler (İnsanın kendi özelliklerini geliştirip ortaya çıkarabilmesi gerekir; kendi kendime kaldığımda yapacak ilginç şeyler bulabilirim; insanın en önemli amacı sahip olduğu potansiyeli hakkıyla geliştirmek olmasıdır.) bulunmaktadır. Alt boyuttan alınan yüksek puan *öz-gelişme eğilimini* düşük puan ise *normatif uyumluluğu* göstermektedir.

Ölçek orijinal çalışmada 7'li likert tipidir; ancak bu çalışmada 5'li likert olarak uygulanmıştır (1 = *Hiç Katılmıyorum*, 5 = *Tamamen Katılıyorum*). Ölçekte yer alan 17 madde ters olarak puanlanmaktadır ve her iki alt boyuttan alınan yüksek puanlar *kendileşme* ve *ilişkililik derecelerini* yansıtmaktadır. Ölçeğin kullanıldığı çalışmalarda güçlü geçerlilik ve güvenilirlik bulgularına rastlanmıştır (İmamoğlu ve Güler-Edwards, 2007; İmamoğlu ve Karakitapoğlu-Aygün, 2006). Üç hafta arayla yapılan test- tekrar test uygulamasında güvenilirlik katsayıları *kişilerarası ilişki yönelimi* alt boyutu için .84 ve *öz-gelişme yönelimi* alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur (Güler, 2004).

Her iki alt boyuttan elde edilen puanların ortalaması kesme noktası olarak kullanılmaktadır (İmamoğlu, 1998). Her iki alt boyuttan alınan yüksek ve düşük puanlara göre dört benlik tipi tanımlanmaktadır.

Çalışma grubu

Araştırma kapsamında, *Dengeli Bütünleşme-Ayrışma ölçeğinin* psikometrik özelliklerini sınamak amacıyla İstanbul'un en yoğun göç alan bölgeleri olan Büyükçekmece, Esenyurt, Gaziosmanpaşa ve Zeytinburnu ilçelerindeki 16 lisede öğrenim gören 1658 ergenden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Çalışma grubunun %24'ü birinci kuşak, %64'ü ikinci kuşak ve %12'si üçüncü kuşak olarak İstanbul'da yaşamaktadır. Çalışmaya katılan grubun %75'inin annesi çalışmaktadır. Eğitim düzeyi dikkate alındığında ailelerin eğitim düzeyinin oldukça düşük olduğu söylenebilir. Annelerin %13'ü ilkokulu bitirmemiş, %41'i ilkokul mezunu, %17'si ortaokul mezunudur. Bir başka deyişle, annelerin %71'i en fazla sekiz yıl eğitime devam etmiştir. Benzer şekilde, babaların %5'i ilkokulu bitirmemiş, %32'si ilkokul mezunu, %21'i ortaokul mezunudur. Bu durumda, babaların %58'i en fazla sekiz yıl eğitim almıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak, çalışma grubu tesadüfi yöntemle ikiye bölünmüştür. Birinci grup 860 lise öğrencisinden (456 kız; 403 erkek) oluşmaktadır. Grubun yaş ara-

lığı 14 ve 20 arasındadır ($16.25 \pm 1,22$). Araştırmaya katılan bir kişi yaşını ve cinsiyetini belirtmemiştir. Araştırmaya tüm lise sınıflarından öğrenciler katılmıştır (9. sınıf—%32.1, 10. sınıf—26.3%, 11. sınıf—20.5%, 12. sınıf—21%). İkinci grup 799 lise öğrencisinden (404 kız; 395 erkek) oluşmaktadır. Grubun yaş aralığı 13 ve 21 arasındadır ($16.26 \pm 1,21$). Araştırmaya tüm lise sınıflarından öğrenciler katılmıştır (9. sınıf—%28.5, 10. sınıf—%30.2, 11. sınıf—%22.3, 12. sınıf—19%).

Likert tipi ölçeklerle yapılan istatistik analizlerinde madde sayısı örneklem büyüklüğünde belirleyicidir. Anlamlı ve genellenebilir sonuçlar için çalışma grubunun madde sayısının en az beş katı olması ifade edilirken madde sayısının 10 katı örneklem büyüklüğünün ideal olduğu söylenmektedir (Faschingbauer, Zisook ve DeVaul, 1987). Psikometrik özellikleri sınanan ölçeğin madde sayısı göz önüne alındığında ulaşılan grubun büyüklüğü oldukça tatmin edicidir.

İşlem

Proje kapsamında Dengeli Bütünleşme ve Ayrışma ölçeği araştırma örneklemini oluşturan ergenlere uygulanmıştır ve ölçekle ilgili geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS for Windows 19.0 ve Lisrel 9.0 paket programları kullanılmıştır. Yapı geçerliliği ile ilgili analizler iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada, örneklemin % 50'sine denk gelen bir alt grup tesadüfi yöntemle belirlenmiş ve elde edilen veri seti kullanılarak açıklayıcı faktör analiz yapılmıştır. İkinci aşamada, geriye kalan yaklaşık %50'yi temsil eden gruptan elde edilen veriler kullanılarak açıklayıcı faktör analizden elde edilen faktör toplam puanlarıyla doğrulayıcı faktör analiz yapılmıştır. Orijinal çalışmada tanımlanan iki alt boyut örtük değişkenler; faktör puanları ise gözlenen değişkenler olarak kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alfa katsayısı her iki örneklem gurubu için genel ve her bir boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Araştırma izni için İstanbul Valiliği aracılığıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla okul yöneticileri önce telefonla daha sonra yüz yüze yapılan ziyaretlerle bilgilendirilmiş ve veri toplamak için planlama yapılmıştır. Katılımcılara verilerin gizliliğinin korunacağı belirtilmiştir. Ayrıca, yayın etiğine uygunluk açısından Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonuna başvurulmuş ve gerekli onay alınmıştır.

Bulgular

İç Tutarlılık

Ölçekle ilgili iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve her iki örneklem için alt boyutların Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve Tablo 1'de gösterilmiştir. Alt boyutlara ait iç tutarlılık değerleri 0.85 ile 0.49 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait toplam Cronbach alfa katsayısı her iki örneklem için sırasıyla 0.79 ve 0.80 olarak bulunmuştur.

Tablo 1. İç Tutarlılık Analiz Sonuçları:

	İmamoğlu.1998 (n= 117)	Grup I (n=860)	Grup II (n=799)
Aileye bağlanma (5 madde)	.93	.82	.81
Kişisel ilişkilerde kopukluk (5 madde)	.90	.84	.85
Normatif uyumluluk (7 madde)	.82	.73	.73
Büyüyen gizil güç (4 madde)	.68	.71	.72
İlişkilerde kopukluğun onaylanması (5 madde)	.77	.70	.71
Kendinle ilgilenmek (3 madde)	.60	.54	.49
Öz-Gelişme Yönelimi (13 madde)	.80	.68	.67
İlişki Yönelimi (16 madde)	.91	.86	.85
Tüm ölçek	.83	.79	.80

Açımlayıcı Faktör Analiz

Ölçeğin faktör yapısı varimaks döndürmeli temel bileşenler yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımını ve uygunluğunu sınamak amacıyla Barlett normal dağılım test sonucunun anlamlı olduğu ($p < 0.05$). KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) değerinin ise 0.87 olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirildiğinde özdeğeri 1'den büyük olan 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir ve açıklanan toplam varyans %55'tir. Özdeğerler 5.95 ile 1.03 arasında değişmektedir. Bulunan faktör yapısı İmamoğlu'nun (1998) orijinal çalışmada elde ettiği faktör yapısı ile benzerlik göstermektedir. Tablo 2'de faktör analiz sonuçları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Tablo 2'de görüldüğü gibi faktörlerin açıkladıkları varyans oranına göre sıralanışı farklılık göstermiştir.

Tablo 2. Orijinal Çalışma İle Karşılaştırmalı Faktör Analiz Sonuçları

	İmamoğlu.1998 (n= 117)		Grup I (n=860)		İmamoğlu.1998 (n= 117)	
	I.Faktör Analiz		I.Faktör Analiz		II.Faktör Analiz	
	Öz değerler	Açıklanan Varyans %	Öz değerler	Açıklanan Varyans %	Öz değerler	Açıklanan Varyans %
Aileye bağlanma	3.65	12.6	5.95	20.52		
Kişisel ilişkilerde kopukluk	7.38	25.4	3.23	11.16		
Normatif uyumluluk	2.66	9.20	2.77	9.55		
Büyüyen gizil güç	1.36	4.70	1.75	6.03		
İlişkilerde kopukluğun onaylanması	2.24	7.77	1.30	4.48		
Kendinle ilgilenmek	1.78	6.10	1.03	3.56		
Öz-Gelişme Yönelimi					1.41	23.50
İlişki Yönelimi					1.91	31.80
Toplam Açıklanan Varyans		%66		%55		%55.30

Tablo 3'te maddelerin faktör yükleri gösterilmiştir. Madde 16 ve 27 çapraz yüklenmiş olmalarına rağmen kuramsal olarak uygun düşen faktörün içinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Dengeli Bütünleşme –Ayrışma Ölçeğinin Faktör Yapısı

	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
Kendimi aileme hep yakın hissedeceğime inanıyorum.	.806	-.137	.163	.042	-.055	.145
Kendimi duygusal olarak aileme çok yakın hissediyorum.	.799	-.088	.143	.050	-.125	.027
Hayata gerçekleştirmek istediğim şeyler için çalışırken ailemin sevgi ve desteğini hep yanımda hissederim.	.772	-.264	.123	.128	-.091	.119
Ailemle duygusal bağlarımın zayıf olduğunu hissediyorum.	-.667	.368	.033	-.089	.179	.112
Ailemle aramdaki duygusal bağların hayatta yapmak istediğim şeyler için bana güç verdiğini düşünüyorum.	.623	-.023	.076	.142	-.167	.063
Kendimi diğer insanlardan kopuk hissediyorum.	-.248	.780	-.015	-.073	.175	.008
Kendimi duygusal olarak toplumun dışında kalmış gibi hissediyorum.	-.125	.771	.020	-.029	.116	-.032
İnsanlarla ilişki kurmakta güçlük çekiyorum.	.077	.736	.014	-.008	.076	-.145
Kendimi yalnız hissediyorum.	-.301	.710	-.051	.032	.139	-.023
Kendimi yakın çevremden duygusal olarak kopmuş hissediyorum.	-.230	.697	.059	-.046	.233	.076
İnsanın kendini kendi istediği gibi değil toplumda geçerli olacak şekilde geliştirmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.	.048	.067	.738	-.017	.128	.066
Herkesin kendi özelliklerini geliştirmeye uğraşması yerine toplumsal beklentilere uygun davranmaya çalışmasının daha doğru olduğu kanısındayım.	.062	.048	.661	-.109	.211	.006
Toplumsal değerleri sorgulamak yerine benimsemeyi tercih ederim.	-.003	.050	.659	-.077	-.124	.132
Kişinin kendine değil topluma uygun hareket etmesi uzun vadede kendi yararına olur.	.088	-.014	.647	.171	.210	-.242
Farklı olmaksızın toplumla düşünsel olarak kaynaşmış olmayı tercih ederim.	.114	-.045	.622	.028	.061	-.085
Çevremdekilerin onayladığı bir insan olmak benim için önemlidir.	.133	-.074	.468	.410	-.064	-.165
Kendimi sosyal çevreme duygusal olarak yakın hissediyorum.	.166	-.297	.389	.132	-.186	.343
İnsanın kendi özelliklerini geliştirip ortaya çıkarabilmesi gerekir.	.149	-.019	.026	.798	-.056	.145
İnsanın en önemli amacı sahip olduğu potansiyeli hakkıyla geliştirmek olmalıdır.	.148	-.033	.048	.760	.059	.086

Sahip olduğum potansiyeli ve özelliklerimi geliştirip kendime özgü bir birey olmak benim için çok önemlidir.	.030	-.056	-.036	.717	-.067	.271
Çevreme ters gelse bile kendime özgü bir amaç için yaşayabilirim.	-.062	.136	-.282	.436	.219	.422
Toplumlar geliştikçe insanlar arası duygusal bağların zayıflaması doğaldır.	-.087	.090	.026	.107	.713	-.029
Zamanımızda insanlar arasında güçlü duygusal bağların olması kendileri için destekleyici değil engelleyici olur.	-.120	.212	.114	-.067	.674	.014
İnsanın yapmak istediklerini yapabilmesi için ailesiyle olan duygusal bağlarını en aza indirmesi gerekir.	-.298	.151	.202	-.165	.627	.063
İnsan geliştikçe ailesinden duygusal olarak uzaklaşır.	-.418	.154	.060	-.009	.514	.151
Kendimi insanlardan olabildiğince soyutlayıp, kendi isteklerimi gerçekleştirmeye çalışırım.	-.038	.305	.039	.048	.437	.193
Kendimi ilginç buluyorum.	-.040	.131	-.104	.067	.076	.686
Kendi kendime kaldığımda yapacak ilginç şeyler bulabilirim.	.122	-.090	.007	.146	.057	.666
Kendi isteklerimi yapabilmek için kendime mutlaka zaman ve imkân tanımaya çalışırım.	.130	-.232	.081	.249	.051	.546

Alt boyut-faktör puanları analizi için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Faktör puanlarının hem kendi aralarındaki hem de orijinal çalışmada tanımlanan iki alt boyutun toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablodan görüldüğü üzere orijinal çalışmadaki iki alt boyut arasında ilişki bulunamamıştır ($r = .025$). Faktörler puanları ile ait oldukları alt boyut puanları arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. Örneğin, kişisel ilişkilerde kopukluk faktörü ile İlişki Yönelimi alt boyutu arasındaki korelasyon oldukça güçlüdür. ($r = .81$).

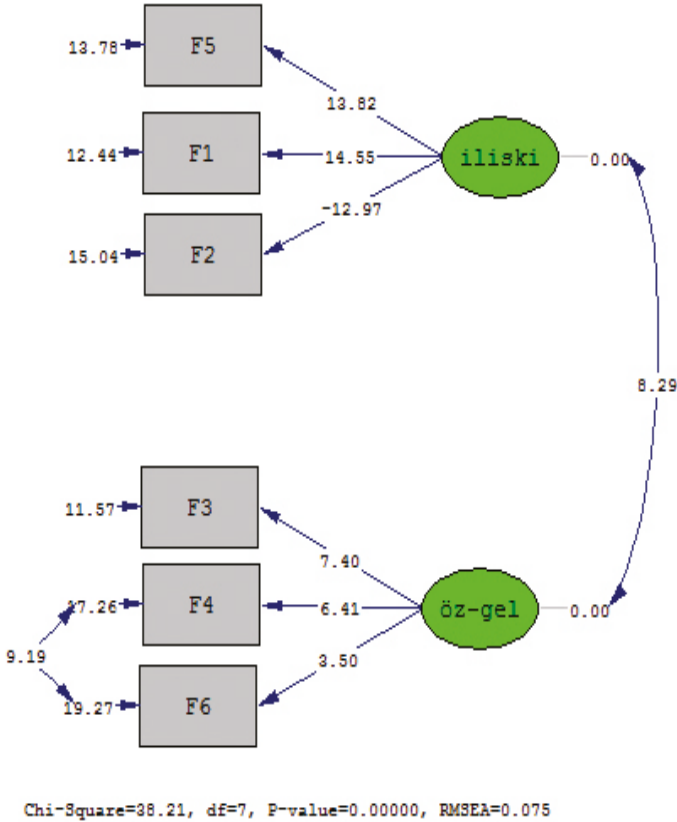
Tablo 4. Alt Boyut ve Faktör Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Aileye bağlanma	1	.445**	-.149**	.172**	.440**	.129**	.792**	-.041
Kişisel ilişkilerde kopukluk		1	.035	.033	.468**	.082*	.812**	.044
Normatif uyumluluk			1	-.008	.160**	-.012	-.004	-.643**
Büyüyen gizil güç				1	-.038	.421**	.086*	.561**
İlişkilerde kopukluğun onaylanması					1	-.097**	.773**	.077*
Kendinle ilgilenmek						1	.069	.525**
İlişki Yönelimi							1	.025
Öz-Gelişme Yönelimi								1

** 0.01 düzeyinde anlamlı *0.05 düzeyinde anlamlı

Doğrulayıcı Faktör Analiz

İkinci veri seti kullanılarak orijinal çalışmada önerilen iki alt boyutlu yapı test edilmiştir. İki faktörlü model Doğrulayıcı Faktör analiz ile sınanmıştır. İki faktörlü modelin DFA ile test edilmesi sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. (GFI=.96; AGFI=.90; CFI=.87; NNFI=.77; SRMR=.07 ve RMSEA=.11). DFA sonucuna göre, faktör analiz sonucunda elde edilen faktör puanlarının Kişilerarası İlişki Yönelimi ve Öz-Gelişme Yönelimi örtük değişkenlerine anlamlı bir biçimde yüklenmiş ve yüksek t değerleri bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey CFA'da. Faktör 6 ve Faktör 4 arasında bir modifikasyon yapılmıştır. Yapılan modifikasyon sonucunda, modelin uyum iyilik değerleri yükselmiştir (GFI=.98; AGFI=.95; CFI=.95; NNFI=.90; SRMR=.03 ve RMSEA=.07). Figür 1'de DFA ile doğrulanan model görülmektedir.

**Şekil 1:** DFA ile doğrulanan model

*F1: Aile Bağlanma. F2: Kişisel ilişkilerde kopukluk. F5: İlişkilerde kopukluğun onaylanması = İlişki Yönelimi

*F3: Normatif uyumluluk. F4: Büyüyen gizil güç. F6: Kendinle ilgilenmek = Öz-Gelişme Yönelimi

Betimsel İstatistik ve Gruplar Arası Fark

İlişki Yönelimi ve Öz-Gelişim Yönelimi alt boyutlarından alınan puanlar üzerinden tek yönlü MANOVA ile cinsiyet ve kuşak farkı test edilmiştir. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık katsayısına bakılmış ve her iki alt boyut puanların normalden önemli bir sapma göstermediği görülmüştür (Büyüköztürk, 2007). Çok değişkenli normallik varsayımı için Mahalanobis uzaklık değeri dikkate alınmıştır ve gözlenen değişkenler kritik değer olan 13.82'yi aşmamıştır (Pallant, 2005). Sürekli değişkenler olarak alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .025 düzeyinde olması aralarında çoklu doğrusal bağıntının bulunmadığını göstermektedir. MANOVA'nın uygulanabilmesi için karşılanması gereken varsayımlardan kovaryans matrislerinin homojenliği Box'M testi ile sınanmıştır. Ancak bu test katılımcı sayısından önemli derece etkilendiğinden bu test için anlamlılık düzeyi .01 (Mertler & Vannatta, 2010) olarak alınmıştır. Cinsiyetin bağımsız değişken olduğu çok yönlü varyans analizinde [Box's M=5.45, $p=.489 >.01$] ve kuşak değişkenin bağımsız değişken olduğu çok yönlü varyans analizinde anlamlı çıkmamıştır [Box's M=8.81 $p=.032 >.01$]. Bonferroni düzeltmesi kullanıldığından her bir ANOVA .025 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir

Cinsiyete Bağlı Fark

Dengeli Bütünleşme – Ayrışma Ölçeği'nin iki alt boyutundan alınan puanların cinsiyet göre fark gösterip göstermediği çok yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Bonferoni Eşitsizliği Metodu kullanılarak yapılan çok yönlü varyans analizi sonucunda bağımlı değişkenlerdeki cinsiyet ortalamalarının [Wilks $\lambda = .96$, $F_{2,1655} = 34.67$, $\eta^2 = .040$, $p = .000$] farkı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Öz-gelişim alt boyutunda kızların anlamlı derece yüksek puan aldığı bulunmuştur. Tablo 5'te cinsiyet farkına göre betimsel istatistik değerleri verilmiştir.

Tablo 5. Betimsel İstatistik Değerleri

Cinsiyet	Ortalama	Std. Sapma	N
İlişki Yönelimi			
Kız	61.7296	10.36889	860
Erkek	60.2158	9.52851	798
Toplam	61.0010	9.99893	1658
Öz-Gelişim Yönelimi			
Kız	44.5191	5.75779	860
Erkek	42.2702	5.69283	798
Toplam	43.4367	5.83419	1658

Göç Olgusuna Bağlı Kuşak Farkı

Dengeli Bütünleşme – Ayrışma Ölçeği'nin iki alt boyutundan alınan puanların göç değişkenine göre fark gösterip göstermediği çok yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan bireyler doğum yerleri ve anne-babalarının doğum yerlerine göre I. II. ve III. Kuşak olarak sınıflandırılmışlardır. I. Kuşak olarak tanımlanan grupta hem anne-

baba hem çocuk İstanbul dışında doğmuştur. II. kuşak olarak tanımlanan gruptaysa çocuk İstanbul'da, anne ya da babanın ikisinden en az biri İstanbul dışında doğmuştur. III. Kuşakta ise hem çocuk hem anne-baba İstanbul'da doğmuştur.

Bonferonni Eşitsizliği Metodu kullanılarak yapılan çok yönlü varyans analizi sonucunda, bağımlı değişkenlerdeki grup ortalamalarının [Wilks $\lambda = .98$, $F_{2,1360} = 4.044$, $\eta^2 = .006$ $p = .003$] farkı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. MANOVA sonucunda, kuşak değişkeninin önemli bulunması nedeniyle izleme analizleri ve çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Scheffe testi sonucunda, Öz-Gelişim Yönelimi alt boyutunda, III. kuşak olanlar I. kuşak olanlara göre anlamlı derecede yüksek puan almıştır. Tablo 6'da kuşaklara ait betimsel istatistik değerlerini göstermektedir.

Tablo 6. Betimsel İstatistik Değerleri

Kuşaklar	Ortalama	Std. Sapma	N
İlişki Yönelimi			
I.	59.8958	10.15833	307
II.	61.4302	10.68888	895
III.	61.6770	11.03381	161
Toplam	61.1137	10.62626	1363
Öz-Gelişim Yönelimi			
I.	42.5961	5.86892	307
II.	43.6950	6.08954	895
III.	44.5528	6.54971	161
Toplam	43.5488	6.12016	1363

Anne Baba Eğitim Düzeyine Göre Fark

Dengeli Bütünleşme –Ayrışma Ölçeği'nin iki alt boyutundan alınan puanların anne baba eğitim düzeyine göre fark gösterip göstermediği çok yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan bireylerin anne babalarının eğitim düzeyleri bir arada alınarak, hem anne hem baba ilköğretim mezunu, hem anne hem baba lise mezunu ve en az bir ebeveyn üniversite mezunu olarak sınıflandırılmışlardır.

Bonferonni Eşitsizliği Metodu kullanılarak yapılan çok yönlü varyans analizi sonucunda, bağımlı değişkenlerdeki grup ortalamalarının [Wilks $\lambda = .95$, $F_{4,1668} = 10.48$, $\eta^2 = .024$ $p = .000$] farkı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. MANOVA sonucunda, ebeveyn eğitim düzeyinin önemli bulunması nedeniyle izleme analizleri ve çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Scheffe testi sonucunda, hem anne hem babası ilköğretim ve altı düzeyde eğitim alan ergenlerin ilişki gelişimleri ve öz gelişim yönelim puanları, hem anne hem babası lise mezunu olan ergenlerin puanlarından anlamlı derecede düşüktür. Hem annesi hem babası lise mezunu olan grubun İlişki Yönelimi puanları, anne ya da babadan en az biri üniversite mezunu olan grubun puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Hem anne hem babası ilköğretim ve altı düzeyde eğitim almış grubun öz gelişim yönelimi puanları, anne ya da babadan en az biri üniversite mezunu olanlardan anlamlı derecede düşüktür.

Sonuçlar ve Tartışma

Birey ergenlik döneminde, kimlik kazanmaya çalışırken aynı zamanda içinde yaşadığı çevrenin bir parçası olma çabası içindedir. Göçün yoğun olarak yaşandığı bu bölgelerde yaşayan ergenlerin gelişimsel riskleri de göz önüne alındığında, kişinin kendileşme ve toplumla bütünleşme süreçleri önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, bireyin kendileşme ve toplumla bütünleşme sürecini geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ile ölçmek gelecek çalışmalara kaynak sağlayacaktır.

Araştırmada, İmamoğlu tarafından geliştirilmiş olan Dengeli Bütünleşme ve Ayrışma ölçeği dezavantajlı ergenler üzerinde uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ergen grupta kanıtlanmıştır. Ayrıca orijinal çalışmaya benzer şekilde, ölçekte tanımlanan iki temel boyutun geçerliliği ergen grupta doğrulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre İmamoğlu tarafından belirlenmiş olan alt boyutlarla paralel 6 alt boyut ortaya çıkmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon analizine göre faktör puanları ve ait oldukları alt boyut puanları arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Ölçekte tanımlanan iki temel boyutun geçerliliği ergen grupta doğrulanmıştır.

Dengeli Bütünleşme –Ayrışma Ölçeğinin göçmen ergenler arasında cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özgelişim alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Kız öğrencilerin ”özgeleşim” boyutunda yüksek puanlara sahip olmaları, onların ailevi sorumlulukların üstlenmesinde rol almalarına bağlı olarak yorumlanabilir. Bu bölgelerde yaşayan kız öğrencilerin bir bölümü annelerine evde yardım etmek üzere çeşitli ev sorumluluklarını üstlenmektedirler. Gabriel ve Gardner (1999), Gilligan (1982) ve İmamoğlu ve Karakitapoğlu (2004), kadınların erkeklere göre toplumla bütünleşme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırmanın yapıldığı bölgeler maddi kaynakların kısıtlı olduğu ve geçim sıkıntılarının gözlemlendiği bölgelerdir. Buna bağlı olarak, kız ergenlerin taşıdığı evle ilgili sorumluluklar daha fazla olabilir. Bu durum kız ergenlerin öz-gelişim puanlarının yüksek olmasını açıklayabilir. Bununla birlikte İmamoğlu ve Karakitapoğlu (2004), sosyo-ekonomik durum düşük olduğu durumlarda kadınların kendileşme eğiliminin azaldığını belirtmektedirler. İmamoğlu, Günaydın ve Selçuk’un (2011), üniversite öğrencileri üzerine yürütmüş oldukları çalışmada, *“kadın olmanın özgünlükle alakalı olduğu; ancak benlik yönelimi etki analizine girildiğinde bu bağlantının anlamlılığını yitirdiği görülmüştür. Dolayısıyla kadınların erkeklere kıyasla daha özgün davranma eğilimi göstermelerinde, nispeten daha ilişkisel benlik yönelimine sahip olmalarının önemli rol oynadığı düşünülebilir (s.38)*. Alan yazında benlik eğilimi konusunun kadınlar üzerinde yoğun olarak çalışıldığı görülmektedir (Gezici ve Güvenç, 2003; Gilligan 1982; İmamoğlu ve İmamoğlu; İmamoğlu ve Edwards, 2007). Bu çalışmada ortaya çıkan bulgulardan yola çıkarak, dezavantajlı bölgelerde yaşayan ebeveynler ve kız çocuklarının benlik yönelimleri, kız öğrencilerin yaşadıkları zorluklar, akademik uyum ve akademik başarı durumları bağlamında çok boyutlu olarak nitel araştırma yöntemleri kullanarak derinlemesine ele alınabilir.

Araştırmada öğrencilerin kuşak değişkenine göre yapılan analizlerde, III. kuşaktan ergenlerin öz gelişim yönelimi alt boyutunda I. kuşak olanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. III. kuşak grubunda yer alan öğrencilerin öz gelişim yönelimlerinin yüksek olması, I. kuşak öğrencilerin geleneksel aile yapılarına sahip olmalarına bağlı olarak değerlendirilebilir. I. kuşakta yer alan ailelerin ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kalabalık aileler içinde yaşadıkları ortaya çıkmıştır. III. kuşak öğrencilerin aile içi kaynaklardan daha

fazla yarar sağlayabildiği varsayılırsa öz gelişim puanlarının yüksek olması beklenebilir. Bu görüş ile paralel olarak, Sinha ve Tripathi (1994) ve Triandis ve diğerleri (1988) "bi-reyselci ya da ilişki yönelimli" olmanın bireyin içinde bulunduğu kültür ile şekillendiğini belirtmektedir. Bunun yanında, İmamoğlu (2006), dengeli benlik yapısına sahip kişilerin "cinsiyet ve kültürel arka planlarına bakılmaksızın özgünlük özellikleri gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu" belirtmektedir (İmamoğlu, Günaydın ve Selçuk, 2011, 39). Anne-baba eğitim düzeyinin benlik yönelimlerini etkilediğini bulgular göstermiştir. Bulgulara göre, anne babalardan en az birinin üniversite mezunu olduğu durumlarda, öz gelişim yönelimi puanları, anne ve babanın ilkökul ve altı düzeyde eğitim almış gruba göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Anne ve babası lise mezunu olan ergenlerin ilişki ve öz gelişim puanları, anne ve babası ilkökul ve altı düzeyde olan ergenlerinkinden yüksek olarak belirlenmiştir. Her iki bulguya göre eğitim düzeyinin artması ile beraber öz gelişim yönelimi puanlarında da artış gözlenmektedir. Bulgulardan yola çıkarak anne ya da babası üniversite mezununu olan bireylerin öz gelişim yönelimi gösterdiği söylenebilir. Eğitim düzeyi fark etmeksizin belirli bir dereceye kadar ebeveynler ergenlerin öz gelişim ve ilişki yönelimli olmasını desteklemektedir; ebeveynin üniversite eğitimiyle birlikte kendisinin kendileşme sürecine adım attığı varsayılırsa, çocuğunun da bu değeri kazanmasını istiyor olabilir. Kernis ve Goldman (2006), kendileşme eğilimindeki kişilerin tutarlı bir benliği temsil ettiklerini belirtmektedir. Diğer bir taraftan lise mezunu ebeveyn, geçim derdi ile uğraşırken kendisi için bile kendileşme sürecini başlatamayabilir. Bu durumda, lise mezunu ebeveynin içinde bulunduğu yaşam şartları, onu ilişkili yönelimli olmaya iterek kendileşme sürecinden koparıyor olabilir. Bu görüşü destekler nitelikte olarak Suh (2002), ilişki eğilimli kişilerin çevrelerinin kendileri hakkında ne düşünceleri konusunda kaygı taşıyan, çevresel baskılara göre davranışlar sergilemeye açık kişiler olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Kağıtçıbaşı (1986) ve İmamoğlu ve Karakitapoğlu (1999), kadınların eğitim seviyesi yükseldikçe kendileşme eğilimlerinin yükseldiğini ortaya çıkarmışlardır. Lise ve üniversite eğitimleri arasında yaşanan bu değişim incelenmesi gereken bir konudur. İmamoğlu (2003), üniversite öğrencilerini üzerinde yaptığı çalışmasında, öz yönelimli olma ve ilişki yönelimli arasında olmanın her iki uç noktalardan zararlı olabileceğine işaret ederken, iki yönelim arasındaki dengenin önemini vurgulamaktadır. Bu ölçme aracının ergenler yapılacak çeşitli çalışmalarda benlik yönelimlerini belirlemede güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak alan yazına kazandırılması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Tavistock Professional Book. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation* (ss. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Faschingbauer T., Zisook S. DeVaul R. (1987). *The Texas revised inventory of grief*. S Zisook (Ed.). *Biopsychosocial Aspect of Bereavement*. Washington: American Psychiatric Press. (pp.111-124)
- Gezici, M. & Güvenç, G. (2003). Çalışan kadınların ve ev kadınlarının benlik algısı ve

- benlik kurgusu açısından karşılaştırılması. *Turkish Journal of Psychology*, 18, 1-17.
- Gabriel, S. & Gardner, W. L. (1999). Are there “his” and “hers” types of interdependence? The implications of gender differences in collective versus relational interdependence for affect, behavior and cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 642-655.
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice*, United States of America: Harvard University Press.
- Guisinger, S. & Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, 49, 104-111.
- Güler, A. (2004). Relationship between self-construals and future time orientations. Unpublished Master's Thesis. Ankara, Türkiye: Middle East Technical University.
- İmamoğlu, E. O. (1987). An interdependence model of human development. In Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Growth and Progress in Cross Cultural Psychology* (ss. 138-145). Lisse, the Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- İmamoğlu, E. O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *Journal of Psychology*, 132, 95-105.
- İmamoğlu, E. O. (1995). *Değişim sürecinde aile: evlilik ilişkileri, bireysel gelişim ve demografik değerler. 1994 Aile Kurultayı* (s.33-51). Ankara, Turkey: Aile Araştırma Kurumu.
- İmamoğlu, E. O. (2003). Individuation and relatedness: Not opposing but distinct and complementary. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 129, 367-402.
- İmamoğlu, E. O. & Karakitapoğlu-Aygün, Z. (2004). Self-construals and values across different cultural and socioeconomic contexts. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130, 277-306.
- İmamoğlu, E. O. & Karakitapoğlu-Aygün, Z. (2006). Actual, ideal and expected relatedness with parents across and within cultures. *European Journal of Social Psychology*, 36, 721-745.
- İmamoğlu, E. O., & Karakitapoğlu Aygün, Z. (2007). Relatedness of identities and emotional closeness with parents across and within cultures. *Asian Journal of Social Psychology*, 10, 145-161.
- İmamoğlu, E. O. & Güler-Edwards, A. (2007). Geleceğe ilişkin yönelimlerde benlik tipine bağlı farklılıklar (Self-related differences in future time orientations). *Türk Psikoloji Dergisi*, 22, 115-138.
- İmamoğlu, E. O., Günaydın, G. & Selçuk, E. (2011). Özgün benliğin yordayıcıları olarak kendileşme ve ilişkililik: Cinsiyetin ve kültürel yönelimlerin ötesinde, *Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (67), 27-43.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1970). Social norms and authoritarianism: A Turkish- American comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 444-451.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1986). Status of women in Turkey: Cross cultural perspectives, sex roles, value of children and fertility in Turkey. *International Journal of Middle East Studies*, 18, 485-499.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11, 444-451.
- Kernis, M. H. & Goldman, B. M. (2006). A multi component conceptualization of authenticity: *Theory and research. Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283-357.
- Mertler, C. A. & Vannata, R.A. (2010). *Advanced and Multivariate Statistical Methods:*

- Practical Application and Interpretation*. Los Angeles: Pyrczak Publishing.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Phalet, K. & Claeys, W. (1993). A Comparative Study of Turkish and Belgian Youth, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 24, 319-343.
- Sinha, D. & Tripathi, R. C. (1994). Individualism in a collectivist culture. A case of co-existence of opposites. In U Kim, H. C. Triandis, Ç. Kapıtcıbaşı, S. Choi, & G. Yoon (eds), *Individualism and Collectivism: Theory, Method and Applications* (ss. 123-136). Thousand oaks, CA: sage.
- Suh, E. M. (2002). Culture, identity consistency, and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1378-1391.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M. & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross cultural perspectives on self ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (2), 323-338.

Dengeli Bütünleşme – Ayrışma (Denge) Ölçeği (E. Olcay İmamoğlu, 1998)

1. Kendi kendime kaldığımda yapacak ilginç şeyler bulabilirim.
2. Kendimi aileme hep yakın hissedeceğime inanıyorum.
3. İnsanlarla ilişki kurmakta güçlük çekiyorum.
4. Kendi isteklerimi yapabilmek için kendime mutlaka zaman ve imkan tanımaya çalışırım.
5. Kendimi duygusal olarak toplumun dışında kalmış gibi hissediyorum.
6. Kendimi duygusal olarak aileme çok yakın hissediyorum.
7. Farklı olmaksızın, toplumla düşünsel olarak kaynaşmış olmayı tercih ederim.
8. Kendimi yakın çevremden duygusal olarak kopmuş hissediyorum.
9. Kendimi insanlardan olabildiğince soyutlayıp, kendi isteklerimi gerçekleştirmeye çalışırım
10. Hayatta gerçekleştirmek istediğim şeyler için çalışırken, ailemin sevgi ve desteğini hep yanımda hissederim.
11. Kendimi yalnız hissediyorum.
12. Ailemle duygusal bağlarımın zayıf olduğunu hissediyorum.
13. Ailemle aramdaki duygusal bağların hayatta yapmak istediğim şeyler için bana güç verdiğini düşünüyorum.
14. Kendimi diğer insanlardan kopuk hissediyorum.
15. Toplumsal değerleri sorgulamak yerine benimsemeyi tercih ederim.
16. Kendimi sosyal çevreme duygusal olarak yakın hissediyorum.
17. Kendimi ilginç buluyorum.
18. İnsanın kendini kendi istediği gibi değil, toplumda geçerli olacak şekilde geliştirmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.
19. İnsan geliştikçe, ailesinden duygusal olarak uzaklaşır.
20. İnsanın en önemli amacı sahip olduğu potansiyeli hakkıyla geliştirmek olmalıdır.
21. İnsanın kendi özelliklerini geliştirip ortaya çıkarabilmesi gerekir.
22. Kişinin kendine değil, topluma uygun hareket etmesi, uzun vadede kendi yararına olur.
23. İnsanın yapmak istediklerini yapabilmesi için, ailesiyle olan duygusal bağlarını en aza indirmesi gerekir.

24. Çevremdekilerin onayladığı bir insan olmak benim için önemlidir.
25. Zamanımızda insanlar arasında güçlü duygusal bağların olması, kendileri için destekleyici değil, engelleyici olur.
26. Sahip olduğum potansiyeli ve özellikleri geliştirip kendime özgü bir birey olmak benim için çok önemlidir.
27. Çevreme ters gelse bile, kendime özgü bir amaç için yaşayabilirim.
28. Herkesin kendi özelliklerini geliştirmeye uğraşması yerine toplumsal beklentilere uygun davranmaya çalışmasının daha doğru olduğu kanısındayım.
29. Toplumlar geliştikçe, insanlararası duygusal bağların zayıflaması doğaldır.

ÖZEL OKUL VE DEVLET OKULUNDA GÖREV YAPMIŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDEKİ FARKLILIKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA*

Lütfü İLGAR**

ÖZET

Bu çalışmada devlet ve özel okullarının her ikisinde de çalışmış sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Form, özel ve devlet okullarının her ikisinde de görev yapmış 19 sınıf öğretmenine yüz yüze görüşme yöntemiyle uygulanmış, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler devlet okulunda sınıfı yönetirken en fazla zorlandıkları konular olarak öğrenci fazlalığından kaynaklı faktörlerden bahsetmişlerdir. Öğretmenlere göre, öğrenci mevcudunun fazlalığı nedeniyle sınıf ve ödev kontrolü zorlaşmakta ve öğrencilere yeterli zaman ayırlamamakta, aileler de eğitimde gerektiği kadar sorumluluk üstlenmemekte ve çocukları ile yeterince ilgilenmemektedirler. Öğrencilerin laf dinlememeleri, şımarık ve benmerkezli oluşları öğretmenlerin özel okulda görev yaptıklarında sınıfı yönetirken en fazla zorlandıkları konulardır. Devlet okulunda görev yaparken en fazla karşılaşılan istenmeyen davranışlar sırasıyla; 'arkadaşlarını şikâyet', 'izin almadan konuşmak', 'küfür etmek-küfürlü konuşmak' şeklinde iken, özel okulda en fazla karşılaşılan istenmeyen davranışlar ise 'kurallara uymama' ve 'ders içinde kendi aralarında iletişimde bulunma (konuşma vs.)' ve 'dikkat çekme/dikkat çekmeye çalışma'dır. Ayrıca bu çalışmada, devlet okulu ile özel okul arasında sınıf yönetimi bakımından en önemli fark olarak; sınıf yönetimi anlayışı farklılığı (devlette daha otokrat-özelde daha demokrat olma), özelde profesyonel yardım ve PDR desteği alma imkânı daha fazla, öğretmenin gücü ve güç kullanımı farklı (devlette öğretmen daha güçlü), özel okulda öğrencilerin benmerkezci oluşları daha fazla, devlette öğrenci daha itaatkâr ve devlette öğrencinin öğretmenini daha çok önemsemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar, özel okul, devlet okulu

THE POINT OF VIEWS OF CLASSROOM TEACHERS WHO WORKED BOTH AT PRIVATE AND STATE SCHOOLS ON THE DIFFERENCES IN CLASSROOM MANAGEMENT: A QUALITATIVE STUDY

ABSTRACT

In this study it is aimed to observe the opinions of teachers who worked in both public and private schools on the differences in classroom management. In the study, the qualification research technique is applied. The data is collected with half-configured interview form. The form is applied by a face-to-face interview method with 19 teachers with both public and private school experience and during the evaluation of the data, descriptive analysis method is followed. The teachers who participate

* 6-8 Haziran 2014 tarihleri arasında İstanbul Üniversitesi'nde düzenlenen ERPA Uluslararası Eğitim Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., I.Ü Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, lutfuilgar@hotmail.com

the study expressed that the toughest subject they encountered in the public school is related to the factors due to the crowd in the classrooms. According to the teachers because of the crowd in the classrooms, the control of classroom and homework is getting difficult, not enough time could be dedicated to each student, parents are not getting under enough responsibility in the education and not dealing with their children sufficiently. The disobeying students, spoilt or ego-centric behaviors are the worst problems of the teachers in the classroom when working in the private sectors. The most frequently seen misbehaviors in the public schools are 'complaining from his/her friend', 'talking without permission', 'swear, using a bad slang' whereas, in the private schools these are 'not obeying the rules', 'interaction among the student during the class' (talking in peers, etc.) and drawing or attempts of drawing attention. In this study, some points were clarified, for example the notion of classroom management the main difference between the public schools and private school (more autocracy in public, more democracy in private), the visible possibility of professional and psychological counseling and guidance help in the private schools, the difference power and the use of power in schools (More powerful teacher in public school), the more ego-centric is the student in private school, the more obeying the student is the public school and the more important is the teacher for his/her students in public school.

Key words: Classroom management, misbehaviors, private school, public school

Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972:12). Formel eğitim bir toplumun politik, ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklerini belirlemede temel rol oynar (Lynch ve Lodge, 2002:1). Okulları, birbirini tanımayan insanları toplumu ilgilendiren konular üzerinde çalışmak için bir araya getiren kurumlar olarak tanımlayabiliriz (Gardner, 1991:138). Okul, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insanın çeşitli değer yargılarının olduğu ve çatıştığı, özel bir çevrede formal ya da informal örgütlerin yön vermeyi hedeflediği, bürokratik bir kurumdur (Bursalıoğlu, 1999:33-36). Sınıflar; öğrencilerin özdenetim, diğerleri ile ortak çalışma isteği ve çok sayıda yetişkin isteklerine boyun eğme yerleridir (Fennimore, 1995:154). Birçok eğitim sisteminde öğretmen ve öğrenci ortak bir hedef yönünde sistemli ve uyumlu bir biçimde hareket ederler (Olsen ve Cooper, 2001:3). Başarı; öğretmen, öğrenci ve veli gibi üç önemli birimin bir araya gelmesi ile elde edilir (Coleman, 1998:17). Öğrenciler; güvenilmek ve saygı görmek, bir ailenin parçası olmak, öğretmenlerinden yardım görmek, sorumluluk alma konusunda fırsat bulmak, izin almak değil özgür olmak, insanca muamele gördükleri (insanların önemsendiği) bir yerde bulunmak, öğretmenlerinden başarılı olmaları için yardım görmek ve seçeneklere sahip olmak isterler (Rogers ve Freiberg, 1994:5-7).

Geleneksel açıdan kar amaçlı olmayan sosyal bir girişim ve hizmet olarak görülen eğitim, giderek artık bir sektör ve bir mal olarak görülmeye başlanmış, giderek bir eğitim piyasası oluşmaya başlamıştır (Şişman, 2008: 6). Eğitimin üretilebilir ve tüketilebilir özel bir "mal" olduğunu kabul edersek, satılabilir ve satın alınabilir olması gerektiğini kabul edebiliriz (Erdoğan, 2005:96). Öğrenci, okulun asıl müşterisidir. Öğrenci, okulun eğitim ve öğretim hizmetlerini satın almaya çalışır (Çelik, 2012:29). Özel okullar eğer dışarıdan finanse edilmiyorsa hizmetleri ücret karşılığında verir. Eğer gelirleri artırmak istiyorlarsa müşterisi

olan öğrenci ve onların velilerini de memnun etmek zorundadır (Chubb ve Moe, 1988). Genel olarak “özel okul”, para ile satın alınan eğitim hizmetini simgeler (Açıkalın, 1989). Türkiye’de özel okullar oran olarak diğer ülke ortalamalarının gerisinde de olsa eğitimin önemli parçası olarak Türk eğitim sisteminde yer almaktadır.

Türkiye’de eğitim hizmeti önemli ölçüde devlet tarafından verilmekte, finanse edilmekte ve denetlenmektedir (**Çokgezen ve Terzi, 2008**). Anayasal demokrasilerde devlet ilköğretim okullarının en önemli işlevi sosyo-ekonomik açıdan eşit olmayan vatandaşların çocuklarının, ailelerinin alım gücü, geliri ne olursa olsun, birbirleriyle aynı şartlarda kaliteli bir eğitim almalarını sağlamak, bu yolla eğitime eşit erişim hakkını yoksul vatandaşlar için kağıt üstünde kalan bir hak olmaktan çıkarmaktır. İşte bu en önemli işlevleri ve demokratik bir toplumun inşa ve sürekliliğinde oynadıkları eşitleştirici rol nedeniyle devlet okulları, en gelişmiş ülkelerde bile halen eğitim sisteminin temel kurumları olarak varlık göstermekte ve oranları azalmayan hatta artan kamu kaynakları ile desteklenmekte ve eğitim, aynı sağlık alanı gibi, demokratik toplumlarda tümüyle piyasa koşullarına terk edilmesi mümkün olmayan bir hak olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple tüm alanları piyasaya açan ve kamu yararı (publicgood) fikrini reddeden neoliberalizmin en benimsendiği ülkelerde bile, özel okulların ve özel hastanelerin yanı sıra devlet, halen eğitim, sağlık gibi alanlarda etkin bir rol üstlenmeye devam etmekte ve bu alanı piyasaya toptan terk etmemektedir (Candaş vd., 2011).

Özel okullar

Özel okullar Türk eğitim sistemi açısından yeni olmayıp, yaklaşık yüz yıllık bir uygulamadır (Açıkalın, 1989). Ülkemizde özel okullar eğitim ve öğretim adına nitelikli eğitim vermede, teknolojiyi takip etmede, uluslar arası yaklaşımları uygulamada son derece başarılı olmuş okullardır (Erdoğan, 2005:92). Özel öğretim kurumları; maliyeti, gelir ve gideri gerçek veya tüzel kişilerce karşılanan, denetim ve gözetimi ise MEB tarafından yapılan kurumlardır (Memduhoğlu, 2008:35). Özel okulların yaşaması daha fazla öğrenci çekmesine bağlıdır (Yılmaz, 2005). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavlarının yapıldığı 16 OECD ve 10 gelişmiş ülkeye bakıldığında; devlet okullarının yönetimi devlet tarafından yapılmaktadır. Özel okullar ise hükümet dışı kuruluşlar olan; dini kurumlar, ticari şirketler veya özel kuruluşlar tarafından yönetilmektedir. Özel okullar devlete bağımlı veya bağımsız olabilmektedir. Devlete bağlı özel okulların %50’sinin giderleri devlet tarafından karşılanmakta ve bağımsız bir şekilde yönetilmektedir. Devlete bağlı olmayan özel okullar bağımsız bir şekilde yönetilmekte ancak giderlerinin %50’si devlet tarafından karşılanmaktadır (PISA IN FOCUS, 2011/7 August). Ülkemizde geçmişte özel okullar için geçerli olan bu durum yakın zamanda değişmeye başlamış ve 2014 yılında özel okulda okuyan-okuyacak bazı öğrencilerin (250 bininin) ücretlerinin bir kısmının devlet tarafından karşılanması yoluna gidilmiştir.

Özel Okul- Devlet Okulu Farkları

Özel okullar resmi okullar için Bakanlıkça onaylanan programları uygulamakla yükümlüdürler. Bununla birlikte 5580 sayılı özel öğretim kurumları kanununun 6. maddesi gereği Bakanlıkça onaylanmak şartıyla farklı programlarda uygulayabilirler. (<http://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-okullar/icerik/180>). Özel okullar kendi hedef, standart ve metotlarını belirlerler (Chubb ve Moe, 1988). Özel okullar devlet okullarına göre daha serbestler,

programlarını geliştirebiliyorlar, kaynaklarını daha rahat harcayabiliyorlar. Personellerini seçebiliyorlar, ayrıca rekabet ortamında çalışıyorlar ve yalnız veliler, öğrenciler değil toplum onlardan çok fazla şeyler bekliyor (Ensari, 2002:27). Velilerin özel okula taleplerinin en önemli etkeni, yabancı dil öğretimi olduğu söylenebilir. Ancak, tamgün öğretimi, öğretmen kadrosunun yeterliliği, fizik şartlarının iyiliği, sosyal faaliyetlerin yoğunluğu vb. nitelik artırıcı özellikler de özel okulların tercih nedenleri arasındadır (Açıkalm, 1989). Eyüboğlu (2002:138)'na göre özel okullarda öğretmen eğitime oldukça ağırlık verilmekte, hizmet içi eğitime her okul büyük paralar sarfetmektedir. Özgan vd., (2011)'nin araştırma bulgularına göre özel okul öğretmenleri sınıf yönetimi ile ilgili kursa/seminere daha fazla gitmekte ve daha fazla ders almakta, daha fazla kitap okumaktadır. Khan, Chandio ve Farooqi (2014)'nin yaptıkları bir çalışmada okul müdürlerine göre özel okullarda düşük performans gösteren öğretmenler okuldan uzaklaştırılmalıdır fikrini devlet okulundakilere göre daha çok önemsemektedir. Bu araştırmacıların yaptıkları çalışmada özel okullarda performans değerlendirme sistemi devlet okullarına göre daha etkili bulunmuştur. Çokgezen ve Terzi (2008)'ye göre devlet okullarının (bu okullarda okuyan öğrencilerin ve eğitimcilerinin) performansı özel okullara göre daha düşüktür. Devlet okullarının ve eğitimcilerinin düşük performansı dersaneler, kurslar, özel dersler gibi özel eğitim kurumları aracılığıyla kapatılmaya çalışılmaktadır.

Özel okullarda; sınıf mevcutları maksimum 28'dir. Anadil ve yabancı dil eğitiminde başarılıdır. Sportif faaliyetleri oldukça geniştir. Rehberlik çalışmaları çok ağırlık verilen vazgeçilmez bir koludur. Okulların fiziksel durumu oldukça yüksek standarttadır. Öğretmen eğitime oldukça önem verilmektedir (Eyüboğlu, 2002:138).

Devlet okulu kayıtlarının çoğu ikamet edilen yere yapılıdır (Zimmer ve Toma, 2000). Özel ilköğretim okullarında öğrencilerin memnuniyetine devlet okullarından daha fazla önem verilmektedir (Çokgezen ve Terzi, 2008). Özel ilköğretim okulundaki öğretmenler okul kültürünü resmi ilköğretim okulundaki öğretmenlere göre daha olumlu algılıyor (Yavuz ve Yılmaz, 2012). Yılmaz (2005)'in yaptığı araştırmaya göre devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler ile özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamının niteliği görüşleri arasında bir fark vardır. Özel okul öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri, devlet okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerine göre daha olumludur. Bıkmaz ve Güler (2002)'e göre ebeveyn-öğretmen ilişkisinde devlet ve özel okullar arasında fark vardır. Devlet okullarında veliler iletişim becerilerinin ön planda tutulmasını isterken, özel okullarda veliler samimiyet ve objektiflik üzerinde durmaktadır.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının orkestralaştırılmasıdır (Turan, 2004:10). Öğretmen öğretim zamanının çoğunu sınıf düzenini sağlamaya harcarsa öğretim için ayrılan zamanı azaltmış olur (Çelik, 2012:12). Okulların sorunsuz bir şekilde varlığını devam ettirebilmesi için kurallar koymak ve amaçlara uygun ödül-ceza sistemleri koymak gerekir (Gardner, 1991:138). Ercan (2009:195)'a göre ABD'de öğretmenler zamanlarının yaklaşık yarısını öğrencilerin davranış problemleri ile uğraşarak geçirmektedirler.

Smith (1988)'e göre iyi bir öğretmen öğrencilerinin özgüvenini yükselten, olumlu çalışma ortamı oluşturan, cezalandırıcı bir yöntem izlemeyen, yermekten çok öven, öğrencilerin heyecan ve ilgilerini yaratıcı ve olumlu yollarla kullanmayı bilendir (Akt: Smith, 1995:90).

Batıda yapılan araştırmalarda, özel okullarda resmi okullara göre daha sıkı ancak, daha adil bir disiplin uygulandığı görölmektedir. Aynı araştırmalar, devamsızlık ve disiplin sorunlarının özel okullarda resmi okullara göre daha az yaşandığını göstermektedir (Coleman, 1981'den akt: İpek, 1999). Özel ve resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin istenmeyen davranışlar ile karşılaşma durumlarını karşılaştıran bir çalışmada Özmen (2012) resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla daha fazla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Özgan vd., (2011)'nin yaptıkları araştırmada özel ve resmi okul öğretmenleri sınıf yönetimi ile ilgili kursa ve/ya semineri gitmeleri veya ders almaları açasından incelendiğinde özel okul öğretmenleri lehine farklılık saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin konu ile ilgili kitap okuma durumları karşılaştırıldığında özel okul öğretmenlerinin anlamlı derecede daha çok kitap okuduğu saptanmıştır. İyi bir sınıf yönetimi olmaksızın iyi bir eğitim ve öğretimden söz etmek mümkün değildir. Sınıf yönetimi uygulamaları da okuldan okula, sınıftan sınıfa ve hatta öğretmenden öğretmene değişiklikler göstermektedir. 2000'li yıllarda sınıfı ve öğrenci davranışlarını yönetmek çeşitli nedenlerle oldukça zorlaşmıştır. Bu nedenle bu araştırma ile devlet ve özel okullarının her ikisinde de çalışmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma ile devlet ve özel okullarının her ikisinde de çalışmış sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve şimşek (2005:39)'e göre "nitel araştırma" gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Bu araştırmada küçük bir grupla çalışma yapılarak, araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimleri, mümkün olduğunca ayrıntılı ve derinlemesine ve de doğrudan sunulmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu daha önce devlette çalışmış ve halen İstanbul'da çeşitli özel okullarda görev yapan 19 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler 6 farklı özel okulda görev yapmaktadır. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlere ait bazı özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Devlet Okulunda	Özel Okulda
Ö1	E	65	42	25	17
Ö2	K	56	38	29	9
Ö3	E	64	47	27	17
Ö4	K	52	29	21	8

Ö5	K	62	43	27	15
Ö6	K	63	46	30	16
Ö7	K	52	21	7	14
Ö8	K	53	33	27	6
Ö9	K	53	33	29	4
Ö10	K	55	29	20	9
Ö11	K	57	39	21	18
Ö12	K	58	38	21	17
Ö13	K	60	40	25	15
Ö14	K	59	34	20	14
Ö15	E	51	20	5	15
Ö16	K	55	34	24	10
Ö17	K	57	37	25	12
Ö18	K	60	43	24	19
Ö19	K	58	37	29	8

Katılımcı öğretmenlerin 3'ü erkek, 16'sı kadındır. Öğretmenlerin yaşları 51-65 arasında değişmektedir. Mesleki kıdem olarak en düşüğü 20 en yükseği 47 yıllık kıdeme sahiptir. Devlet okulunda görev yapılan yıl 5-30 yıl arasında değişirken, özel okulda görev yapılan yıl 4-19 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

2013-2014 eğitim-öğretim yılında yapılan bu çalışmada verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için pilot uygulama yapılmış, 3 uzmandan uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak son haline getirilmiştir. Bu form çalışma grubunda yer alan, özel ve devlet okullarında görev yapmış, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 19 sınıf öğretmene yüz yüze görüşme yöntemiyle, görüşme yönteminin ilkelerine dikkat edilerek uygulanmıştır. 7 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunun kullanıldığı her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve çözümlemesi yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir:

1. Devlet okulunda sınıf yönetiminde en fazla hangi konularda zorlandınız?
2. Özel okulda sınıf yönetiminde en fazla hangi konularda zorlandınız?
3. Devlet okulunda sınıfı yönetmenin en kolay yönleri nelerdir?
4. Özel okulda sınıfı yönetmenin en kolay yönleri nelerdir?
5. Devlet okulunda görev yaparken en fazla karşılaştığınız istenmeyen davranışlar nelerdir?
6. Özel okulda görev yaparken en fazla karşılaştığınız istenmeyen davranışlar nelerdir?
7. Devlet Okulu ile özel okul arasında sınıf yönetimi bakımından en önemli farklar sizce nedir?

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için araştırmaya katılan bireylerin gönüllü olmasına, soruların açık ve anlaşılır olmasına, görüşme ilkelerine dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005:224)'e göre betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenleneceği gibi, görüşme süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdiği cevaplar araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiş, sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin veriler sistematik ve açık şekilde betimlenerek düzenlenmiş, bu veriler tablolara dönüştürülmüş, aynı şekilde görüş belirten öğretmenlerin sayıları verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaptığı açıklamalardaki temel düşünceyi özetleyen cümlelerden bazıları doğrudan alıntılarla tırnak içinde aynen sunulmuştur. Görüşleri aynen aktarılan öğretmenler, sırasıyla Ö-1, Ö-2, ... şeklinde sembolize edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz tekniği ile analiz edildikten sonra bu cevaplardan birbirine yakın cümleler maddeleştirilip aynı şekilde kategorize edilerek tablo haline getirilmiş ve frekansları verilmiştir.

Tablo 2: Devlet okulunda sınıf yönetiminde en fazla hangi konularda zorlandınız? sorusuna verdikleri cevaplar

N=19	f
Öğrenci mevcudunun fazlalığı nedeniyle sınıf kontrolünün zorlaşması	19
Öğrenci mevcudunun fazlalığı nedeniyle ödev kontrolünün zorlaşması	16
Öğrenci mevcudunun fazlalığı nedeniyle öğrencilere yeterli zaman ayıramama	15
Ailenin yeteri kadar sorumluluk üstlenmemesi	15
Velilerin çocukları ile yeterince ilgilenmeyişleri	14
Öğrencinin eğitim ve öğretimi yeterince önemsememesi	13
Öğrencinin yeteri kadar sorumluluk üstlenmemesi	12
Öğretmenin veli ile işbirliği kuramaması	11
Verilen ödevlerin önemsenmemesi ve zamanında yapılmaması	10
Çevresel faktörlerin öğrencileri olumsuz etkilemesi	10
Öğrencilerin araç-gereç temininde zorlanması ve okula eksik malzeme ile gelmeleri	10
Öğrencilerin çoğunun içine kapanık olması	9
Öğrencide özgüven eksikliği	9
Rehber öğretmen yetersizliği	9

Öğrencilerde öğretmen tarafından fiziksel ve duygusal şiddet uygulanacağı korkusu	7
Ders işlenişinde okulun araç-gereç yetersizliği	6
Öğrencinin iletişimle değil, dayakla iş yapmaya alışkın olması	6
Sınıfın fiziki koşullarının yetersiz oluşu	6
Derse katılımın düşük olması	5
Yan sınıflardaki öğretmenlerin zamanında derse girmemesi nedeniyle oluşan gürültü	2
Okul idaresinin adamsendeciliği	1
Sınıfların ısınma – havalandırma problemleri	1
Çok zorlanmadım	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamına yakını “devlet okulunda sınıf yönetiminde en fazla hangi konularda zorlandınız” sorusuna verdikleri cevaplarda ağırlıklı olarak öğrenci fazlalığından kaynaklı faktörlerden bahsetmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğrenci mevcudunun fazlalığı nedeniyle sınıf kontrolünün zorlaşması, 16 öğretmen öğrenci mevcudunun fazlalığı nedeniyle ödev kontrolünün zorlaşması, 15 öğretmen öğrenci mevcudunun fazlalığı nedeniyle öğrencilere yeterli zaman ayıramamadan söz etmişlerdir. Sınıfların kalabalık oluşuna ilişkin olarak (Ö-8) katılımcısı, *‘Sınıfta öğrenci sayısı ile sınıfta yönetmede başarılı olma arasında doğru orantı vardır. Öğrenci sayısı belli bir sayının mesela 30’un üzerine çıkarsa sınıfı yönetmek zorlaşır. Sınıfta öğrenci sayısı ne kadar makul sayıda olursa sınıf yönetimi daha kolay olur.’* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu konuda (Ö-17) katılımcısı *‘Devlet okulunda en fazla zorlandığım sınıfların çok kalabalık oluşuydu. 87 kişi 1. sınıf okuttuğum zaman oldu.’* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamına önemli bir kısmı da “devlet okulunda sınıf yönetiminde en fazla hangi konularda zorlandınız” sorusuna verdikleri cevaplarda aile kaynaklı faktörlerden bahsetmişlerdir. Araştırma sorusuna verilen cevaplarla 15 öğretmen ailenin yeteri kadar sorumluluk üstlenmemesi, 14 öğretmen velilerin çocukları ile yeterince ilgilenmeyişi yönünden zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Velinin ilgisizliği konusunda ise (Ö-10) katılımcısı, *‘Ne yazık ki devlet okulunda velilerin çoğu çocuğunun kaçta okuduğunu, hangi şubede olduğunu, öğretmenin kim olduğunu bilmemekte, yılda 1-2 kere yapılan davet yazısı gönderildiği halde veli toplantılarına bile gelmemektedir.’* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan önemli bir sonuçta çocuk eğitiminde şiddetin hala yaygın oluşudur. Çocuk eğitiminde şiddete ilişkin olarak ise (Ö-13) katılımcısı *‘Ne yazık ki öğrenci iletişimle değil, dayakla iş yapmaya alıştırılmış. Çocuk, anne-babası ya da sizden önceki öğretmeni tarafından bağrılarak ya da dayakla iş yaptırılmaya alışmışsa bunu sizden de bekliyor. Eğer bunu yapmaktan imtina ederseniz başınıza bela oluyor. Sözlü iletişim kurarak kendini kontrol etmeyi öğretmek hem çok zor hem de çok zaman alıyordu’* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 3: Özel okulda sınıf yönetiminde en fazla hangi konularda zorlandınız? sorusuna verdikleri cevaplar

N=19	f
Öğrencilerin söz dinlememeleri	16
Şımarıklık	16
Öğrencinin ben merkezli oluşu	15
Aşırı özgürlük istemleri (her istediğini yapma hakkını kendinde görmeleri)	15
Kural tanımazlık (Sınıf kurallarının uygulanmasında zorlanma)	13
Otokontrol kazanmamış olmaları (kendilerini yönetmede zorlanmaları)	12
Öğrencilerde birbirlerine sevginin yetersizliği	12
Öğrencilerde birbirlerine saygının yetersizliği	12
Derse hazırlıksız gelme	12
Velinin yüksek beklentisi	12
Derse ilgisizlik	12
İlgi dağınıklığı (odaklanma sorunları)	11
Sorumluluklarını önemsemeyişleri	10
Aile tarafından hazıra alıştırmaları	10
Doyumsuzluk	9
Öfkelilik	8
Öğrencilerde empati eksikliği	8
Okulun yüksek ve sınırsız beklentisi	7
Öğrencide paylaşım duygusu eksikliği	6
Arkadaşlarının da kendileri kadar önemli olduğunu anlamamaları	6
Velilerin çocuklarının olumsuz davranışlarını kabulde zorlanmaları	6
Velilerin çocuğunun yorulmasını, üzülmesini istememeleri	6
Velilerin amaçsız, bilinçsiz istek ve davranışları	5
Öğrencilerin ödev yapmak istemeyişi	5
Velinin sınıf düzenine ilişkin konuşmayı kendinde hak görmesi	4
Öğrencide aşırı rekabetçilik	3
Öğrencide aşırı hurs	3
Öğrencide aşırı kıskançlık	3
Öğrencide hoşgörü eksikliği	2
Velide para verdim zekâ satın aldım mantığı	1
Sınıftaki öğrenci sayısının azlığı	1
Hiç zorlanmadım	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi "Özel okulda sınıf yönetiminde en fazla hangi konularda zor-

landınız” sorusuna verdikleri cevaplarda 16 öğretmen öğrencilerin söz dinlememelerinden ve şımarık oluşlarından, 15 öğretmen öğrencilerin ben merkezli oluşundan bahsetmişlerdir. Öğrencilerin söz dinlememeleri konusunda (Ö-3) katılımcısı, ‘Özel okul öğrencileri hiç sözden anlamıyorlar, söz dinlemiyorlar. Egoantrikler; yani, dünyanın onların-kendilerinin etrafında döndüklerini düşünüyorlar, aileleri tarafından aşırı şımartılmışlar ve her istediklerinin yapılmasına alışkın oldukları için sınıfta da bunun bu şekilde olmasını istiyorlar.’ şeklinde görüşünü belirtmiştir. Aynı şekilde (Ö-1) katılımcısı, ‘Devlet okulunda öğrenciye dur dediğinde hiç olmazsa belki öğretmenini sevdiği için belki de öğretmeni üzülmesin diye duruyor. Özel okulda ise çocuk durması gereken noktayı bilmiyor, freni patlamış kamyon gibi... Her şeyi bir anda ezip geçiyor’ şeklinde görüşünü belirtmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir sonuçta veli beklentileri ile ilgilidir. 12 öğretmen zorlandığı konularla ilgili olarak velinin yüksek beklentisinden söz etmiştir. Örneğin, buna uygun olarak (Ö-9) katılımcısı, ‘Özel okul velileri benim işim para vermek, eğitmek işi ise öğretmenin anlayışındalar... Al parayı, ver eğitimi anlayışına sahipler. Oysa çocuğun eğitiminde en önemli pay ebeveynindir, ebeveyn görevini yerine getirmediği zaman eğitimden ve eğitilmiş çocuktan söz edemeyiz.’ şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4: Devlet okulunda sınıfı yönetmenin en kolay yönleri nelerdir? sorusuna verilen cevaplar

N=19	f
Öğrencinin öğretmene daha bağlı olması	15
Öğretmenin daha fazla söz sahibi olması	14
Öğrencilerin otoriteye boyun eğmeleri	14
Öğrencinin öğretmene daha saygılı olması	13
Öğretmenin otoritesinin dinlenmesi	12
Öğrencilerin kuralları sorgulamadan kabul etmeleri	12
Öğrencilerin okul kural ve prosedürlerine uyması	10
Öğrencilerin öğretmeni daha dikkate almaları	10
Velilerin okula daha fazla güven duyması	9
Öğrencilerin öğretmene daha olumlu bakış açısına sahip olması	9
Öğretmenin disiplin sağlamada daha farklı yollar deneyebilmesi	8
Aile müdahalesinin olmayışı veya az olması	8
Velilerin öğretmene daha olumlu bakış açısına sahip olması	7
Velilerin öğretmene daha fazla güven duyması	7
Verilen görevin mutlaka yerine getirilmesi	6
Velinin öğretmene daha saygı duyması	5
Öğrencinin daha istekli olması	5
Ortak kural koyma	4
Öğrencinin ideallerinin olması ve hedefe daha fazla odaklanması	4

Birlikte belirlenen kuralları uygulayabilme	4
Öğrencinin bilgiye aç olması	3
Dersi sabote edemez oluşu	3
Öğrencilerde otokontrolün daha gelişmiş olması	3
Öğrencinin grup içinde uyumlu çalışması	2
Öğrencinin dersi etkin dinlemesi	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi “Devlet okulunda sınıfı yönetmenin en kolay yönleri nelerdir” sorusuna 15 öğretmen, öğrencinin öğretmene daha bağlı olması, 14 öğretmen, öğretmenin daha fazla söz sahibi olması, 14 öğretmen, öğrencilerin otoriteye boyun eğmeleri, 13 öğretmen ise öğrencinin öğretmene daha saygılı olması şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrencinin öğretmene bağlı ve saygılı olmasıyla ilgili olarak (Ö-5) katılımcısı “*Öğrenci öğretmene daha saygılı ve bağlı, çünkü veli çocuğuna oku ve öğretmene daha saygılı olmayı öğretmiştir.*” (Ö-7) katılımcısı, “*Öğrenciler öğretmene daha saygılılar ve öğretmeni daha fazla dikkate alıyorlar.*”, (Ö-18) katılımcısı, “*Devlet okulunda veli ve öğrenci profili farklı olduğu için veli de öğrenci de öğretmen saygı duyuyorlar. Bu da sınıf yönetiminde kolaylık olarak yansıyor.*” Öğretmenin daha fazla söz sahibi olması ile ilgili olarak (Ö-3) katılımcısı “*Öğretmen devlet okulunda daha çok söz sahibi oluyor. Disiplin sağlamada daha kolay yollar deneyebiliyoruz.*” ve aynı konuda (Ö-5) katılımcısı “*Devlet okulunda öğretmen sınıfta daha özgürdür.*” şeklinde görüşlerini belirtmektedirler. Öğrencilerin otoriteye boyun eğmeleri konusunda (Ö-1) katılımcısı “*Öğretmenin otoritesi dinlenir. Öğrenci bilgiye açtır, grup içinde uyumlu çalışır, dersleri etkin dinler, dersi sabote edemez, verilen görevleri mutlaka yerine getirir.*”, (Ö-15) katılımcısı “*Devlet okullarında genelde disipline ve otoriteye yatkın bir sınıf dinamiği vardı. Bu da sınıf yönetimini kolaylaştırıyordu.*” ve (Ö-10) katılımcısı “*Devlet okulunda öğrenciler direktifleri önemseyerek dinliyorlar. Özel okul öğrencilerinde bu konuda bir rahatlık ve umursamazlık hakim.*” Kurallar ile ilgili olarak (Ö-2) katılımcısı, “*Birlikte kurallarımızı koyardık ve uygulardık. Aile müdahalesi yok denecek kadar azdı. Dolayısıyla, çocuklar da ben de rahattık.*” (Ö-13) katılımcısı, “*Devlet okullarında öğrenciler sorgulamadan, nedenini düşünmeden kuralları kabul ederlerdi.*” ve (Ö-16) katılımcısı “*Devlette veli ve öğrenci öğretmenin rehberliğini kabule etmiştir. Öğretmen öğrencinin her şeyidir. Böylece öğrenci okul kural ve prosedürlerine kolaylıkla uyur.*” şeklinde görüşlerini belirtmektedirler.

Tablo 5: Özel okulda sınıfı yönetmenin en kolay yönleri nelerdir? sorusuna verilen cevaplar

N=19	f
Sınıf mevcutlarının az olması	19
PDR hizmetlerinin kolay alınması	17
Teknoloji kullanımının kolay olması	16
Materyalin bol olması	16
Öğrencinin kendini kolaylıkla ifade edebilmesi	15

Öğrencide özgüvenin yüksek olması	12
Öğrencinin okulu daha çok sevmesi	10
Öğretmenin kendini sevdirmesinin daha kolay olması	10
Okulöncesi eğitim almış öğrenci sayısının fazlalığı	7
Öğrencilerin öğrenmeye istekli ve hazır oluşları	4
Veli-öğretmen –okul işbirliğinin sağlanması	4
Velinin öğretmene inanıp güvenmesi	3
Öğrencinin öğretmene inanıp güvenmesi	2
Öğrencilerin derse katılımının yüksek oranda olması	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamı ve tamamına yakını “Özel okulda sınıfı yönetmenin en kolay yönleri nelerdir” sorusuna verdikleri cevaplarda öğrenci sayısının azlığından, PDR hizmetlerinin kolay alınmasından ve teknoloji kullanımının kolay olmasından bahsetmişlerdir. İlk üç sırayı oluşturan bu maddelere ilişkin olarak (Ö-7) katılımcısı, “Özel okulda sınıf mevcutlarının az olması ve teknolojinin derslerde çok iyi kullanılması, gerektiğinde PDR desteğinin alınması sınıf yönetimini kolaylaştıran faktörlerdir.”, (Ö-1) katılımcısı “Özel okulda sınıf mevcutları azdır. Öğrencide özgüven oldukça yüksek olduğundan derse katılım da yüksek orandadır. Materyal boldur, teknoloji kullanımı kolaydır.”, (Ö-12) katılımcısı “Yaşanan sorunlarda daha fazla destek alabiliyoruz. Rehberlik biriminin desteği ile çözüm yolları deneyebiliyoruz.”, (Ö-3) katılımcısı “Öğrenci sayısının ideal olması nedeniyle her çocukla ilgilenecek zamanı bulabiliyorsunuz.” demektedir. (Ö-10) katılımcısı “Rehberlik servisi devlet okullarına göre daha aktif çalışıyor.” (Ö-9) katılımcısı “Öğrencilerin eğitim ve öğretimin önemini bilerek, okula hazırlıklı başlamaları sınıfı yönetmeyi daha kolaylaştırıyor.”, (Ö-15) katılımcısı ise “Özel okulda öğrencilerin öğrenmeye istekli ve hazır oluşları sınıfı yönetmenin en kolay yönüdür.” ve (Ö-16) katılımcısı, “Veli-öğretmen-okul işbirliğinin sağlanması destekleniyor, velilere daha kolay ulaşabiliyoruz.” şeklinde görüşlerini belirtmektedirler.

Tablo 6: Devlet okulunda görev yaparken en fazla karşılaştığınız istenmeyen davranışlar nelerdi? sorusuna verilen cevaplar

N=19	f
Arkadaşlarını şikâyet	14
İzin almadan konuşmak	14
Küfür etmek –küfürlü konuşmak	14
Argo sözcük kullanma	12
Sokak ağzıyla konuşma	10
Ödev yapmama	9
Arkadaşlarına karşı kabalık (saygısızlık)	8
Arkadaşlarının eşyasını izinsiz almak ve kullanmak	8

Derste izinsiz dolaşmak	8
Kavga etmek	6
Kılık-kıyafete dikkat etmeme	5
Beden temizliğine dikkat etmeme	3

Tablo 6 incelendiğinde; “Devlet okulunda görev yaparken en fazla karşılaştığınız istenmeyen davranışlar nelerdi” sorusuna 14 öğretmen arkadaşlarını şikâyet, izin almadan konuşmak, küfür etmek–küfürlü konuşmak şeklinde cevap vermişlerdir. Bu üç istenmeyen davranış konusunda sırasıyla (Ö-16) katılımcısı, “*Sınıfta sıklıkla ‘öğretmenim arkadaşım bana vurdu, saçımı çekti, defterimi karaladı, kalemimi aldı’ vb. şikâyetlerini duyardım.*”, (Ö-10) katılımcısı “*Ne kadar baştan anlaşsaks anlaşalım, çocuk parmak kaldırmadan konuşmak istiyor, konuşma sırasını beklemiyor.*” ve (Ö-7) katılımcısı, “*Küfür toplumun hemen her kesiminde görülen bir davranıştır. Özellikle devlet okulundaki öğrencilerde küfür daha fazla görülür.*” Demektedir. Çocukların sokak ağzıyla konuşması ile ilgili olarak (Ö-3) katılımcısı, “*Devlet okulundaki çocuklarda sokak ağzıyla konuşmayı sıklıkla duyardım. Çocuk sokakta ne görürse aynısını sınıfa yansıtır.*” şeklinde görüş belirtmektedir. Bütün bunlarla birlikte (Ö-14) katılımcısı “*Özellikle öğrenciler arasında itiş-kakış ve kavga yaygın olarak görülür. Başınızı başka bir yana çevirdiğiniz anda bir vukuatla karşılaşabilirsiniz... Tabi kalabalık sınıfları kontrol altında tutmak ta o kadar kolay değil. Her an her şey olabilir.*”, ve (Ö-13) katılımcısı, “*Devlet okulunda ne yazık ki veli de öğrenci de kılık-kıyafete ve beden temizliğine önem vermiyor...Düzenli olarak banyo yapan, tırnak kesen, diş fırçalayan çocuk sayısı oldukça az*” şeklindeki görüşleri ile farklı boyutlara dikkat çekmektedirler.

Tablo 7: Özel okulda görev yaparken en fazla karşılaştığınız istenmeyen davranışlar nelerdi? sorusuna verilen cevaplar

N=19	f
Kurallara uymama	16
Ders içinde kendi aralarında iletişimde bulunma (konuşma vs.)	16
Dikkat çekme/Dikkat çekmeye çalışma	13
Dersten sıkılma	12
Kendine ait malların değerini bilmeme-zarar verme	12
Fevrilik	9
İzin almadan konuşma	9
Ders dışı etkinlikle uğraşma	9
Arkadaşımı kırıcı-incitici davranış	8
Başarılı olanları kıskanma	7
Birbirlerine fiziksel şiddet uygulama	7
Olumsuz sözcükler kullanma	7
Derste telefonla ilgilenme	7

Kuralları kabul etmede zorluk çıkarma	6
Evdeki egemenliğini okulda da sürdürmeye çalışma	6
Arkadaşının sözünü kesme	5
İlgi dağınıklığı	4
Olur, olmaz zamanda konuşma	4
Derste dalma-hayal kurma	4
Derse geç kalma	2
Ders işlenişini engelleme	1
Okul sınıf eşyalarına zarar verme	1

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir kısmı “Özel okulda görev yaparken en fazla karşılaştığınız istenmeyen davranışlar nelerdi” sorusuna 16 öğretmen kurallara uymama ve ders içinde kendi aralarında iletişimde bulunma (konuşma vs.), 13 öğretmen ise dikkat çekme/dikkat çekmeye çalışma şeklinde cevap vermişlerdir. Bu istenmeyen davranışlarla ilgili olarak (Ö-2) katılımcısı, “*Sınıfta sınıf kurallarını belirlerken ve belirlenmiş kuralları uygularken çocuk bunlara karşı direnç gösteriyor, kabul etmiyor ve sürekli olarak zorluk çıkarıyor. Bu durum sıklıkla karşımıza çıkabiliyor.*” Öğrencilerin kendi aralarında iletişimde bulunmaları ile ilgili olarak (Ö-16) katılımcısı “*Özel okulda çocuklar dersin yerine kendi aralarında konuşmayı daha fazla tercih edebiliyor, bunun için bazen yaptırımlar uygulamak zorunda kalıyorum.*” Dikkat çekme ile ilgili olarak (Ö-7) katılımcısı “*Öğrenci ya evinde aşırı ilgi görüp şımartılıyor ya da hiç ilgi görmüyor. Yani iki uçta muamele görüyor. Her iki uçta muamele gören çocuklar dikkat çekme davranışlarına daha fazla başvuruyorlar.*” demektedir. Çocukların dikkat sürelerinin azlığı ile ilgili olarak (Ö-12) katılımcısı, “*Çocukların dikkat süreleri çok kısa ve hemen dağılıbiliyor... Odaklanma sorununu daha fazla yaşıyorlar.*” demektedir. Şımarıklık ile ilgili olarak (Ö-10) katılımcısı, “*Öğrenci ev yaşamında kurduğu egemenliği okulda da sürdürmek istiyor.*”, kırıcılıkla ilgili olarak (Ö-17) katılımcısı “*Öğrencilerin birbirlerine karşı kırıcı olmaları en fazla karşılaştığım ve beni rahatsız eden istenmeyen davranıştı. Birbirlerine vurma ve başarılarını kıskanma beni en çok üzen davranışlardı. Ailenin verdiği eğitim çocuğa yansıyor. Evde saygı ortamı yoksa sevgi eksikse o çocuk nasıl arkadaşını sevecek, öğretmenini sayacak?*” otokontrolde zorlanma ile ilgili olarak (Ö-13) katılımcısı “*Özel okulda öğrenciler kendilerini kontrolde oldukça zorlanıyorlar, başkalarını dinlemiyorlar ve sıklıkla arkadaşlarının sözünü daha fazla kesebiliyorlar.*”, ve (Ö-15) katılımcısı “*Öğrenci kendini yönetmede zorlanıyor ve dersin işlenişini engellemeye çalışıyor.*” şeklinde görüş belirtmektedir.

Tablo 8: Devlet Okulu ile özel okul arasında sınıf yönetimi bakımından en önemli farklar sizce nedir? sorusuna verilen cevaplar

N=19	f
Sınıf yönetimi anlayışı farklılığı (Devlette daha otokrat- Özelde daha demokrat olma)	16
Özelde profesyonel yardım ve PDR desteği alma imkânı daha fazla	15
Öğretmenin gücü ve güç kullanımı farklı (Devlette öğretmen daha güçlü)	13

Özel okulda öğrencilerin benmerkezci oluşları daha fazla	12
Devlette öğrenci daha itaatkâr	12
Devlette öğrenci öğretmenini daha çok önemser	12
Özel okulda veli beklentileri daha yüksek	11
Özel okul öğrencisinde sorumluluk duygusu daha düşük	10
Özel okulda öğrencilerde amaç eksikliği daha fazla	9
Özel okulda öğrenci daha fazla ilgi görme ihtiyacında	9
Devlet okulunda cezalandırma daha fazla	9
Özel okulda veli ile iletişim sistemi daha etkin	8
Öğrencilerin davranış sorunları devlet okullarında daha az	5
Özelde veli sınıf yönetimine daha fazla karışmak ister	4
Fark yok	2

Tablo 8 incelendiğinde; “Devlet Okulu ile özel okul arasında sınıf yönetimi bakımından en önemli farklar sizce nedir?” sorusuna 16 öğretmen sınıf yönetimi anlayışı farklılığı (devlette daha otokrat - özelde daha demokrat olma), 15 öğretmen özelde profesyonel yardım ve PDR desteği alma imkânı daha fazla, 13 öğretmen öğretmenin gücü ve güç kullanımı farklı (devlette öğretmen daha güçlü), 12 öğretmen özel okulda öğrencilerin benmerkezci oluşları daha fazla, devlette öğrenci daha itaatkâr ve devlette öğrenci öğretmenini daha çok önemser’ cevabını vermişlerdir.

Sınıf yönetimi anlayışı farklılığı ile ilgili olarak (Ö-1) katılımcısı, ‘Devlet okullarında otokratik, özel okullarda demokratik yönetimin hâkim olmasıdır. Kalabalık sınıflar gerçeği bunun en önemli sebebidir.’ demekte ve bunu kalabalık sınıf mevcutlarıyla izah etmektedir. Özelde profesyonel yardım ve PDR desteği alma imkânı daha fazla ile ilgili olarak (Ö-16) katılımcısı ‘Özel okulda rehberlik hizmeti oldukça iyi verilmekteydi, ayrıca; velilerle telefon- ev ziyaretleri-veli görüşme odası- velilerle sosyal aktiviteleri hem biz hem de rehber uzman yapmaktaydı’ demektedir. Öğretmenin gücü ve güç kullanımı farklı (devlette öğretmen daha güçlü) görüşü ile ilgili olarak (Ö-2) katılımcısı ‘Devlette davulda tokmak da öğretmende, özelde birçok öğretmenin davul elinde, tokmak başkalarında.’ şeklinde görüşünü açıklamaktadır. Özel okulda öğrencilerin benmerkezci oluşları daha fazla görüşü ile ilgili olarak (Ö-11) katılımcısı ‘Devlet okullarındaki çocuklarda davranış sorunları daha az. Bu da devlet okullarında sınıf yönetimini daha kolaylaştırmakta... Özel okullarda her çocuk “önce ben” psikolojisi ile hareket eder. Evdeki gibi aşırı ilgi bekler. Bu da sınıf yönetimini zorlaştırıyor.’ demektedir. Devlette öğrenci daha itaatkâr görüşü ile ilgili olarak (Ö-14) katılımcısı ‘Devletteki çocuk daha itaatkâr. Yoktan var etme heyecanı yaşıyor. Özeldeki varların arasında var oluşun zorluğunu yaşıyor’. ve (Ö-17) katılımcısı “Sınıf mevcudu özel okulların 2-3 katı olmasına rağmen yönetmek daha kolaydı. Olumsuz davranış yapan çocuğa baktığınızda hemen kendine çekidüzen verirdi. Özel okulda bu mümkün değil.”, Devlette öğrenci öğretmenini daha çok önemser görüşü ile ilgili olarak (Ö-7) katılımcısı ‘Devlet okulundaki bir çocuk öğretmeni daha çok önemseyebilmekte, değer vermektedir.’ cevabını vermiştir. Öğretmenin kendini geliştirme ile ilgili olarak (Ö-10) katılımcısına göre “Özel okulda öğretmen gelişimi için mesleki imkânlar verili-

yor, paylaşımlar yapılıyor. Özel okullarda gerek veliler gerekse kurumlar çok olumlu ve başarılı sonuçlar beklemektedirler. Zira özel okulların hayatiyetini devam ettirebilmeleri için başarılı olmaları zorunluluğu vardır. Bu konuda kurum ve yönetim haklıdır. Devlet okulunda kayıt yaptıрма korkusu olmadığından öğretmen ve yöneticiler daha rahat hareket edebilmektedirler. Özeld e öğretmenin kendini yenilememesi durumunda orada öğretmen olarak kalması oldukça zordur' demektir. Öğrencilerin; sorumlulukları ile ilgili olarak (Ö-5) katılımcısı "Özel okul öğrencisi daha sorumsuz. Bu da öğretmen sabrını zorluyor.", veli beklentisinin yüksekliği ile ilgili olarak (Ö-9) katılımcısı "Veliler çocuklarının üstün yetenekli ve özel olduklarını sanıyorlar. Çok yüksek beklentilerle verdikleri paranın karşılığını almak istiyorlar. Çocukta yetenek ya da azim yoksa hayal kırıklığı yaşıyor ve ilk olarak okul ve öğretmeni suçluyorlar." şeklinde görüşünü belirtmektedir.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı devlet ve özel okullarının her ikisinde de çalışmış sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimindeki karşılaştıkları farklılıklara ilişkin görüşleri ortaya çıkarmaya çalışmaktır. Bu nedenle daha önce devlet okulunda görev yapmış, ş u anda İstanbul hali hazırda 6 özel okulda görev yapan 3erkek 16 kadın olmak üzere 19 öğretmen çalışma grubu olarak tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan Öğretmenlerin 51 ile 65 yaş arasında oldukları görülmektedir. Mesleki kıdem olarak en düşüğü 20 en yükseğı 47 yıllık kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin devlet okulunda 5 ile 30 yıl arasında görev yaptığı tespit edilirken aynı öğretmenlerin, özel okulda 4 ile 19 yıl arasında görev yaptıkları görülmektedir.

Devlet ve özel okul tecrübesine sahip öğretmenlerin; bu okullarda görev yaparken sınıfı yönetirken en fazla hangi konularda zorlandıklarına, devlet ve özel okulda sınıfı yönetmenin en kolay yönleri neler olduğuna ve devlet okulu ile özel okul arasında sınıf yönetimi bakımından en önemli farkların neler olduğuna ilişkin çalışmaların bulunmadığı, yapılan çalışmaların genel olarak öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları istenmeyen davranışlara ilişkin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler devlet okulunda sınıfı yönetirken en fazla zorlandıkları konularda ağırlıklı olarak öğrenci fazlalığından kaynaklı faktörlerden bahsetmişlerdir. Bu cevaplar incelendiğinde; öğrenci mevcudunun fazlalığı nedeniyle sınıf ve ödev kontrolünün zorlaştığı, öğrenci mevcudunun fazlalığı nedeniyle öğrencilere yeterli zaman ayrılamadığından bahsettikleri ve şikâyetçi oldukları görülmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde çalışan öğretmenler, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının sınıf hakimiyetini zorlaştırdığını ifade etmektedir (Paliç ve Keleş, 2011). Özel okullardaki sınıf mevcutları daha düşüktür (Özgan vd., 2011). Ülkemizde özellikle büyük şehirlerde sınıfların oldukça kalabalık olduğu, bunun da diğer yönlerden olduğu gibi sınıf yönetiminde öğretmenin işini zorlaştırmaktadır. Hızlı nüfus artışı, göç, devletin okul ve derslik yapımı konusunda yeterli bütçe ayıramayışı, öğretmen alımlarındaki yetersizliği vb. nedenlerle kimi devlet okullarında sınıflar eğitim – öğretimi engelleyecek oranda kalabalıktır. Ne kadar iyi hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alırsa alsın öğretmenin kalabalık sınıflarda eğitim – öğretim ve sınıf yönetimi konusunda zorlanması kaçınılmazdır. Kalabalık sınıflarda öğretmenin öğrencileri çeşitli yönleriyle tanınması, derse aktif olarak katabilmesi, onları kişilik vb. yönlerden geliştirebilmesi zordur. Bir tarafta 15-20 öğrenciyle geniş ve rahat bir ortamda ders ve etkinlik yapılırken diğer tarafta ise tahta ve kapı önüne

kadar yerleştirilmiş iki-üç kişilik sınıflarda dört öğrencinin oturmaya çalıştığı, öğrencinin tika basa doldurulduğu sınıflar da öğretmen ders ve etkinlik yapmaya çalışmaktadır.

Devlet okullarında öğretmeni zorlayan bir diğer konu ise ailenin yeteri kadar sorumluluk üstlenmemesi ve velilerin çocukları ile yeterince ilgilenmeyişleri ile ilgili durum tesbitidir. Ne yazık ki devlet okuluna çocuğunu gönderen ailelerin önemli bir kısmı eskisi kadar olmasa bile çocuğu okula kaydettirdikten sonra artık görevinin bittiğini düşünerek daha fazla ilgilenmemekte ve daha fazla sorumluluk almamayı tercih etmektedir.

Araştırmacılara göre, okullar ve okul sistemine ailelerin bakış açısı değişmediği sürece eğitimden özellikle öğrenci açısından yarar elde edilmesi mümkün görülmemektedir (Coleman, 1998:9). Çocuğun eğitimi tek başına aileye ya da tek başına okula bırakılamayacak kadar önemli bir konudur. Ailenin iyi bir eğitim için yeteri kadar sorumluluk üstlenmediği ve ilgi göstermediği durumlarda başarıya ulaşma olasılığı düşüktür ve eğitim de şansa bırakılmış demektir.

Öğretmenlerin özel okulda görev yaptıklarında sınıfı yönetirken en fazla hangi konularda zorlandınız” sorusuna verdikleri cevaplara göre öğrencilerin laf dinlememeleri, şımarık oluşları ve öğrencilerin ben merkezli oluşları öğretmenleri en fazla zorlayan konulardır. Çoğunlukla, ekonomik durumu yüksek velilerin çocuklarını şımartmaları, çocuklarının da “buradakilerin parasını annem-babam veriyor” şeklindeki düşünceye sahip oluşları ve bunlara bağlı olarak ta bunları davranışlarına yansıtmaları öğretmenlerin en fazla zorlandıkları noktalardır.

Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı “Devlet okulunda görev yaparken en fazla karşılaştığınız istenmeyen davranışlar nelerdi” sorusuna ‘arkadaşlarını şikayet’, ‘izin almadan konuşmak’, ‘küfür etmek-küfürlü konuşmak’ şeklinde cevap vermişlerdir. İstenmeyen davranışlar, eğitimi engelleyerek amaçlara ulaşmayı zorlaştırmakta ve öğretmeni zorlamaktadır. Öğrencilerin olduğu her yerde her ülkede yaygınlığı farklı olmakla birlikte istenmeyen davranışlar söz konusudur.

Devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmaların bazılarının sonuçları kısmen araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin; Türnüklü ve Yıldız (2002)’ın yaptıkları bir çalışmada, istenmeyen davranışlar olarak önem sırasına göre; küfür etme, arkadaşlarına fiziksel saldırıda bulunma, hırsızlık, arkadaşlarıyla alay etme, öğretmene yalan söyleme, okul araç ve gereğine zarar verme, başkasının eşyasına zarar verme, Çetin (2013)’in yaptığı nitel bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar; sınıf kurallarına uymama, küfürlü konuşma, derste izinsiz konuşma, çekingenlik, hiperaktivite ve dikkat eksikliği, şiddet içerikli televizyon programları izlenmesinden kaynaklanan sorunlar (tehdit etme) şeklindedir. Çankaya (2011)’nın yaptığı nitel bir çalışmada öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları arasında; “derse ilgisiz olma”, “kopya çekme”, “fiziksel ve sözlü şiddet”, “öğretmene karşı saygısızlık”, “sorumluluk üstlenmeme”, “dersin düzenini bozma” ve “gruplaşma” yer almaktadır. Karadağ ve Öney (2006)’in yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin sınıf içinde öğretmenlerine karşı gösterdikleri olumsuz davranışlar olarak; öğretmeni ile etkileşime girmeme, öğretmenin uyarılarını dinlememe, öğretmenlerinden izin almadan konuşma, öğretmen ders anlatırken başka bir işle uğraşma, öğretmenine yalan söyleme, öğretmenin söylediklerini ve yaptıklarını onaylamama, öğretmenine küsme davranışlarının daha sık gösterildiğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarına karşı gösterdikleri olumsuz davranışlara ilişkin olarak ta; arkadaşları

ile etkileşime girmeme, arkadaşlarına hakaret etme, arkadaşlarının kusurları ile alay etme, arkadaşlarının söylediklerine ve yaptıklarına sürekli itiraz etme, arkadaşlarına küsme, arkadaşlarıyla kavga etme vb. davranışların daha sık gösterildiğini belirtmişlerdir. Durmuşçelebi (2010)'nin özel ve devlet okullarında istenmeyen davranışları karşılaştırdığı bir araştırmasında devlet okullarında ilk sıralarda arkadaşlarını şikayet, izin almadan konuşma, öğretmen ve arkadaşlarının konuşmasını kesme, plansız çalışma, verilen görevleri yapmama davranışları görülürken özel okullarda sırasıyla izin almadan konuşma, arkadaşlarını şikayet, plansız çalışma, öğretmen ve arkadaşlarının konuşmasını kesme, ders sırasında başka bir şey ile uğraşma davranışları görülmektedir. Çapri, Balcı ve Çelikkaleli (2010)'nin çalışmalarında ise söz verilmeden konuşma, derste her şeye amaçsızca gülme, yanındaki ya da arkasındaki öğrenciyi rahatsız etme, arkadaşlarının dikkatini dağıtacak biçimde kıpırdanıp durma, derste dersle ilgisi olmayan bir konuda yüksek sesle konuşma, dikkatini derse vermeme, vb. istenmeyen davranışlar daha sık görülmektedir. Öğretmenlerin özel okulda en fazla karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ise 'kurallara uymama' ve 'ders içinde kendi aralarında iletişimde bulunma (konuşma vs.)' ve 'dikkat çekme/dikkat çekmeye çalışma'dır. Batıda yapılan araştırmalarda, özel okullarda resmi okullara göre daha sıkı ancak, daha adil bir disiplin uygulandığı görülmektedir. Aynı araştırmalar, devamsızlık ve disiplin sorunlarının özel okullarda resmi okullara göre daha az yaşandığını göstermektedir (Coleman, 1981'den akt: İpek, 1999). Özel ve resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin istenmeyen davranışlar ile karşılaşma durumlarını karşılaştıran bir çalışmada Özmen (2012) resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla daha fazla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler, devlet okulunda sınıfı yönetmenin en kolay yönleri olarak; 'öğrencinin öğretmene daha bağlı olmasını', 'öğretmenin daha fazla söz sahibi olmasını', 'öğrencilerin otoriteye boyun eğmelerini', ve 'öğrencinin öğretmene daha saygılı olmasını', özel okulda sınıfı yönetmenin en kolay yönleri olarak ise; öğrenci sayısının azlığını, PDR hizmetlerinin kolay alınmasını ve teknoloji kullanımının kolay olmasını öncelikli olarak belirtmektedirler. Eyüboğlu (2002:138)'na göre özel okullar; sınıf mevcutları maksimum 28'dir. Rehberlik çalışmaları çok ağırlık verilen vazgeçilmez bir koludur.

Bu çalışmadaki sonuçlar (öğrenci sayısının azlığı, PDR hizmetlerinin kolay alınması ve teknoloji kullanımının kolay olmasını) yukarıdaki görüş ile benzerlikler göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler devlet okulu ile özel okul arasında sınıf yönetimi bakımından en önemli farklar olarak; Sınıf yönetimi anlayışı farklılığını (devlette daha otokrat-özelde daha demokrat olma), özelde profesyonel yardım ve PDR desteği alma imkanının daha fazla olduğunu, öğretmenin gücü ve güç kullanımının farklı olduğunu (devlette öğretmen daha güçlü), özel okulda öğrencilerin benmerkezci oluşlarının daha fazla olduğunu, devlette öğrencilerin daha itaatkar olduğunu ve devlette öğrencilerin öğretmenini daha çok önemseydiğini düşünmektedirler.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 85-91.
- Bursalıoğlu,, Z. (1999). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Yay.
- Bıkmaz, H. F. & Güler, D. (2002). What parents expect from classroom teachers and how classroom teachers measure up those expectations. Kuramdan Uygulamaya

- Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice, 2(2), 445-472.
- Candaş, A., Akkan, B. E., Deniz, M. B. & Günseli, S. (2011). Devlet İlköğretim Okullarında Ücretsiz Öğle Yemeği Sağlamak Mümkün mü? İstanbul: Açık Toplum Vakfı.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1988). Politics, markets, and the organization of schools. *American Political Science Review*, 82(4), 1065-1087.
- Coleman, P. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration: The Power of Three*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Çankaya, İ. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6 (2)*, Spring, 307-316.
- Çapri, B., Balcı, A. & Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf Yönetimi*. 6. Basım, Ankara: Nobel.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 255-269.
- Çokgezen, M. & Terzi, N. (2008). Türkiye’de devletin eğitime müdahalesinin yeterli gerekçesi var mı? *Liberal Düşünce*. 49(13), 3-24.
- Durmuşçelebi, M. (2010). Investigating students misbehavior in classroom management in state and private primary schools with a comparative approach. *Education*, 130, 377- 383.
- Ensari, H. (2002). Eğitimde Kalite Arayışları ve Özel Okullar Paneli. *Özel Okullar ve Eğitimde Kalite. Özel Okullar ve Eğitimde Kalite* (Ed: İ. Erdoğan) İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayını.
- Ercan, L. (2009). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: L. Küçükahmet) 10. Baskı, Ankara: PegemA.
- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi*. 4. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelkentepe Yayınları: Ankara
- Eyüpoğlu, R. (2002). Genel Değerlendirme. *Özel Okullar ve Eğitimde Kalite* (Ed: İ. Erdoğan) İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayını.
- Fennimore, B. S. (1995). *Student-Centered Classroom Management*. Albany: Delmar Publishers.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- <http://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-okullar/icerik/180>
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(19), 411-442.
- Karadağ, E. & Öney, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf-içi olumsuz davranışlarının değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 119-134.
- Khan, H. M. A., Chandio, J. H. & Farooqi, M. T. K. (2014). Comparison of performance appraisal system in public and private schools. *Pakistan Journal of Commerce and*

- Social Sciences, 8(1), 272-278.
- Lynch, K. L. & Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation*. London: RoutledgeFalmer.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı (Amaçlar, Temel İlkeler ve Okul Sistemi)*. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Ed: H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz), Ankara: PegemA.
- Olsen, J. & Cooper, P. (2001). *Dealing with Disruptive Students in Classrooms*. London: KoganPage Limited.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z & Küllük, M.C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (<http://sbe.gantep.edu.tr>), 10(1),617- 635.
- Özmen, Z. K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılama düzeyleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(1), 35-43.
- Paliç, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17 (2), 199-220.
- PISA IN FOCUS, 2011/7(August) <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48482894.pdf>
- Rogers, C. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (3rd Ed.). New York: Macmillan.
- Smith, R. (1995). *Successful School Management*. London: Cassell.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim Sisteminin Oluşturulması*. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Ed. M.Şişman ve İ.Taşdemir) Ankara: PegemA.
- Turan, S. (2004). *Yönetimle İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar*. *Sınıf Yönetimi* (Ed: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan), Ankara: Öğreti PegemA Yayınları.
- Türnüklü, A. & Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 284, 22–27.
- Yavuz, Y. & Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(3), 76-90.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1–13.
- Zimmer, R. W. & Toma, E. F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), 75–92.

ÇİFT ANADAL PROGRAMINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ: BİR DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI

Sinan HOPCAN*, Elif POLAT**, Tufan ADIGÜZEL***

ÖZ

Günümüzde, disiplinler arası çalışma gerektiren becerilere sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Bireylere üniversite sürecinde disiplinler arası çalışma olanağı sunan ve bunun yanı sıra ikinci bir diploma olanağı sağlayan çift ana dal programları (ÇAP) yaygınlaşmaya ve kabul görmeye devam etmektedir. Ancak, bu denli önem taşıyan çift ana dal programları konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülen bu çalışmada, 2010-2011 öğretim yılında bir vakıf üniversitesinde çift ana dal programına kayıtlı 53 öğrencinin çift ana dal programları ile ilgili durum, düşünce ve tecrübeleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında üniversite öğrencilerinin ÇAP'ı daha fazla bilgi/beceri kazanmak ve iş bulma olanaklarını artırmak için tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrenciler, ÇAP'ın olumsuz yönlerini, ders programı ve derslerle ilgili yapısal sorunlar ve ağır iş yükü olarak belirtmiştir. Öğrenciler, okudukları iki ana dalın birbiriyle uyumlu olduğunu ve bunun sebebinin her iki ana dalın birbiri ile ilişkili olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğrenciler, iki disiplinden aldıkları bilgilerin birbirini desteklediğini ve iki disiplinin bütünleştirilebileceğini belirtmiştir. Diğer bir sonuç ise, öğrencilerin ÇAP'ın geliştirilmesi için bir el kitabı ve web sitesi olması gerektiğini, aynı zamanda iki disiplini bütünleştiren ek konuların anlatılmasının yararlı olacağını düşünceleri şeklinde olmuştur.

Anahtar Kelimeler: çift ana dal programı, disiplinler arası yaklaşım, üniversite öğrencileri

EXAMINING THE OPINIONS OF THE STUDENTS ENROLLED IN A DOUBLE MAJOR PROGRAM

ABSTRACT

At the present time, the skills which require interdisciplinary studies are being more important. The Double Major Programs (DMP) providing university students with the opportunity of interdisciplinary study as well as enabling them to have a dual degree are becoming widespread and gaining recognition. However, there are not many research studies in our literature investigating DMPs, which matters a lot. In this study considered to remedy this deficiency in the literature, students' status, opinions and experiences about the DMPs in which they enrolled were investigated. Participants were 53 students enrolled in the DMPs of a foundation university in 2010-2011 academic year. When examined the results of the study, it was appointed

* Araş. Gör. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: sinan.hopcan@istanbul.edu.tr

** Araş. Gör. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: elif.polat@istanbul.edu.tr

*** Doç. Dr. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: tufan.adiguzel@de.bahcesehir.edu.tr

that the university students prefer the second major on the purpose of acquiring more knowledge/skill and increasing the chance of finding a job. The students stated the disadvantages of studying double major as structural problems related to curriculum and courses, and heavy workload. They reflected that both majors they were studying in were compatible and this was due to the association of two majors with one another. Furthermore, they expressed that the knowledge they gained from both disciplines was consistent with each other, and because of that these two disciplines could be studied as integrated. Another result was the students considered that a guidebook and website were essential to improve the double major process and it was also beneficial to lecture the supplementary subjects integrating both disciplines.

Keywords: double major program / dual degree / second major, interdisciplinary approach, university students

GİRİŞ

Günümüzde eğitim ve iş ortamlarında disiplinler arası çalışma oldukça önemli hale gelmiş olup; bireylerde aranan bir özellik olarak görülmektedir. Disiplinler arası çalışmalar üniversite ortamında çift ana dal programlarıyla gündeme gelmektedir. Çift ana dal programları ülkemizde pek çok devlet ve vakıf üniversitesinde yaygın hale gelmiştir. Moulton (2010), çift ana dal programına dair farklı ülkelere ait farklı tanımların mevcut olduğunu ancak genel olarak çift ana dal programının lisans öğrencilerinin iki farklı fakültede veya aynı fakültede iki farklı programda eğitimini görmesi şeklinde tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Çift ana dal programı, başka bir tanımda, örgün öğretimde kendi dalında başarı gösteren öğrencilerin ilgi duydukları farklı bir alanda bilgi kazanmalarına ve diploma almalarını sağlayan uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Atasoy ve Girginer, 2006). Diğer bir tanımda da, başarı şartı ve diğer koşulları sağlayan lisans öğrencisinin aynı üniversitenin ikinci diploma programından eş zamanlı olarak yararlanması ve iki ayrı diploma alabilmesi olarak belirtilmiştir (YÖK, 2010). Bu iki tanımda da başarı kelimesi göze çarpmaktadır. Çift ana dal programında yer alabilmek için en önemli şartın başarı olduğu kuşkusuzdur. Nitekim her bir üniversitenin kendine özgü şartları bulunmakla birlikte, YÖK'ün 24.04.2010 tarihli yönetmeliğinde çift ana dal programında yer alacak öğrencinin ortalamasının 100 üzerinden en az 75 ve başvurduğu zamana kadar kendi dalındaki tüm dersleri başarıyla tamamlamış olması gerektiği belirtilmiş olup; kendi dalında genel ortalaması 100 üzerinden 65'e düşen öğrencinin kaydının silineceği de ifade etmiştir. Ayrıca çift ana dal programlarında yer almak için yüksek giriş puanları gerektiği Russell, Dolnicar ve Ayoub (2008) tarafından da belirtilmiştir. Örneğin, Sosyoloji bölümünde okuyan bir öğrenci, Psikoloji bölümünde eş zamanlı olarak okumaya başlar ve çift diploma alma hakkı kazanır.

Çift ana dal programı daha önce sözü edildiği gibi oldukça önemli bir beceri olarak görülen disiplinler arası çalışmayı teşvik etmektedir. Batson, Sharp, Ramsay ve Mackinnon (2002), birden fazla disiplini içine alan çift ana dal programının, karmaşık, değişken, bilgi yoğunluğunun her an arttığı dünyada, mezunların, işverenlerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde bir eğitim sağladığını düşünmektedir. Öyle ki günümüzdeki eğitim sistemine bakıldığında sadece kendi dalını okuyan öğrencilerin disiplinler arası çalışmalarından uzak olduğu görülecektir. Nitekim Güney (2009) inşaat mühendisliği ve mimarlık bölümü öğrencilerinin disiplinler arası çalışmalar yapması gerektiğini ancak bu becerinin verilmediğini; bu bağlamda bu öğrencilerin çift ana dal programına girmeye teşvik

edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Aynı şekilde Hopcan, Hopcan ve Adıgüzel (2011) de öğrencilerin çift ana dal programı (ÇAP) sayesinde disiplinler arası çalışma olanağına sahip olduklarını ve her iki disiplini bütünleştirebildiklerini vurgulamıştır.

ÇAP konusunda gerek yabancı gerekse yerli alanyazında az sayıda çalışma bulunmaktadır. Hopcan, Hopcan ve Adıgüzel (2011), İstanbul'daki bir vakıf üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinden en az iki dönem çift ana dal programında yer almış 11 öğrenci ile bire bir görüşme yapmış ve öğrencilerin ÇAP yapmalarının en önemli sebebinin iş bulmayı kolaylaştırması olduğunu saptamışlardır. Russell, Dolnicar ve Ayoub (2008), hem nitel hem nicel yöntem kullanarak yaptığı araştırmasında ÇAP yapan ve ÇAP'tan mezun olan 48 öğrenci ile görüşme ve 547 öğrenci ile de anket uygulaması gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, ÇAP'ın öğrencilere geniş bir bilgi temeli kazandırdığını ve beceri ve seçeneklerini artırdığını bulmuşlardır. Bunun yanı sıra, ÇAP'ın idari ve akademik destek ve ders programı ile sıkıntılar gibi olumsuz yönlerinden de bahsetmişlerdir. Chumney ve Ragucci (2006), çalışmalarında Eczacılık/İşletme bölümlerinde ÇAP yapan öğrencilerin memnuniyetleri ve akademik performanslarını araştırmıştır. Genel bir sonuç olarak, öğrencilerin ÇAP'tan memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, iki disiplinden farklı bilgiler edindiklerini, ÇAP'ın ihtiyaçlarını karşıladığını, zorluk derecesinin makul olduğunu ve her iki disiplinden aldıkları derslerin faydalı olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, ÇAP yapan öğrencilerin genel not ortalamasının sadece Eczacılık veya sadece İşletme okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı ÇAP'a kayıtlı olan öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmak ve değerlendirmektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin ÇAP'ı seçme nedenleri nelerdir?
2. Öğrencilerin ÇAP'ın olumlu yönleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin ÇAP'ın olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin ÇAP'ın disiplinler arası ilişkiyi sağlaması hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin ÇAP'ın geliştirilmesi için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üniversite öğrencilerin ÇAP hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, "Basit Tesadüfi Örnekleme" yöntemi ile belirlenmiş olup (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005); 2010-2011 öğretim yılında İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde okuyan 53 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 19-27 arasında değişmekte olup (Tablo 1); öğrencilerden 28'i kız; 25'i erkektir (Tablo 2). Öğrencilerin tamamına yakını ($n = 41$) ÇAP'ta birinci veya ikinci yılında okumaktadır (Tablo 3).

Tablo 1. Öğrencilerin yaş dağılımı

Yaş	Sayı	Yüzde
19	1	1,9
20	4	7,5
21	17	32,1
22	17	32,1
23	10	18,9
24	2	3,8
25	1	1,9
27	1	1,9

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kız	28	% 52,83
Erkek	25	% 47,16

Tablo 3. Öğrencilerin ÇAP'ta okudukları yıl sayısına göre dağılımı

Yıl	Sayı	Yüzde
1. Yıl	22	% 41,5
2. Yıl	19	% 35,84
3. Yıl	7	% 13,2
4. Yıl	5	% 9,43

Veri Toplama Araçları

Üniversite öğrencilerin ÇAP hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından “ÇAP değerlendirme ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde gerekli izinler alındıktan sonra, Russell, Dolnicar ve Ayoub (2008)’in ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek toplamda 17 sorudan oluşmaktadır: ilk dört soru demografik sorular; 13 soru tek seçim veya çoklu seçim çoktan seçmeli sorular ve kalan dört soru ise açık uçlu sorular. Ölçek, ÇAP kayıtlı öğrencilerin ÇAP’ın olumlu olumsuz yönleri, ÇAP’ı seçme sebepleri ve ÇAP hakkındaki görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Ölçekteki ifadelerin anlaşılabilirliği, kapsam ve görünüş geçerliliği için Eğitim Teknolojisi alanında iki uzmandan görüş alınmıştır. Ölçek, yalnızca bir kelimenin değiştirilmesi haricinde uygun bulunmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda problemler giderilmiş ve gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, 2010-2011 öğretim yılında, geliştirilen “ÇAP değerlendirme ölçeğinin” İstanbul’daki bir vakıf üniversitesinin çeşitli fakültelerinde okuyan ÇAP’a kayıtlı öğrencilere uygulanması sonucu toplanmıştır. Ölçeğin yanıtlanma süresi her bir öğrenci için yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Öğrenciler, araştırmanın amacı, anket ve gönüllülük ilkesi hakkında bilgilendirilmiş ve güvenilirliği sağlayabilmek amacıyla öğrencilerden ölçeklere

isimlerini yazmamaları istenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler; frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtların, cevap seçeneklerine göre dağılımları, frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak analiz edilmiş olup; Tablo 4-15'te sunulmuştur.

BULGULAR ve YORUM

1. Öğrencilerin ÇAP'ı seçme nedenleri nelerdir?

Tablo 4. Öğrencilerin ÇAP'ı seçme nedenleri

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Çift derece almak	2	%1,23
Daha çok beceri kazanmak	40	% 24,69
Aşırı ilgili olmak/keyif almak	18	% 11,11
İki ayrı diploma almak	12	% 7,4
Farklı çalışma alanları keşfetmek	24	% 14,81
İnsanı kamçılayan bir durum olması	11	% 6,79
İş bulma fırsatlarını artırmak	40	% 24,69
Programın zor olmayacağını düşündüğüm için	9	% 5,55
Diğer:	6	% 3,7

Üniversite öğrencilerinin ÇAP'ı seçme nedenlerine bakıldığında (Tablo 4), öğrencilerin en çok işaretledikleri seçeneklerin ($f=40$) daha çok beceri kazanmak ve iş bulma fırsatlarını artırmak olduğu saptanmıştır. ÇAP'ı seçmelerinde çok işaretlenen diğer bir neden ise farklı çalışma alanlarını keşfetmek olmuştur ($f=24$).

2. ÇAP'ın olumlu yönleri nelerdir?

Öğrencilere ÇAP yapmanın yararları sorulduğunda (Tablo 5) en çok işaretledikleri seçeneklerin sırasıyla; iş / kariyer becerilerini geliştirmesi ve fırsatları artırması ($f=34$), bir iş ya da çalışma alanına yeni perspektifler ve/veya beceriler katması ($f=32$) ve disiplinleri bütünleştirmeye fırsat vermesi ($f=30$) olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. ÇAP'ı seçmenin önemli yararları

Seçenekler	Sayı	Oran
İş / kariyer becerilerini geliştirmesi ve fırsatları artırması	34	% 22,81
Diğer öğrencilere göre ön plana çıkma imkânı vermesi	18	% 12,08
Bir iş ya da çalışma alanına yeni perspektifler ve/veya beceriler katması	32	% 21,47
Geniş bir eğitim imkânı vermesi.	21	% 14,09
Daha ilginç ve zorlayıcı olması.	14	% 9,39
Disiplinleri bütünleştirmeye fırsat vermesi.	30	% 20,13

Öğrencilerin ÇAP yapmanın olumlu yönleri hakkında en çok işaretledikleri seçenekler

ise sırasıyla; geniş bir bilgi temeli kazanmaya imkân sunması ($f=38$), bilgi ve becerileri disiplinler arası transfer etme imkânı sunması ($f=34$), farklı bakış açıları ve fikirleri elde etme imkânı sunması ($f=33$) ve farklı iş fırsatları sunması ($f=32$) olmuştur.

Tablo 6. ÇAP'ın olumlu yönleri

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Farklı bakış açıları ve fikirleri elde etmeye imkân sunması	33	% 13,04
Bilgi ve becerileri disiplinler arası transfer etme imkânı sunması	34	% 13,43
Disiplin alanlarını ilişkilendirme imkânı sunması	27	% 10,67
Farklı sosyal etkileşimler (arkadaş & hocalar) imkânı sunması	30	% 11,85
Geniş bir bilgi temeli kazanmaya imkân sunması	38	% 15,01
Kamçılıyıcı olması	12	% 4,74
Kariyer/iş fırsatları sunması	32	% 12,64
İlgilerimi netleştirmeye yardımcı olması	20	% 7,9
İlgi çekici ve eğlenceli olması	11	% 4,34
Hedeflerimi netleştirmeye yardımcı olması	14	% 5,53
Diğer:	2	% 0,79

3. ÇAP'ın olumsuz yönleri nelerdir?

Öğrencilere ÇAP yapmanın olumsuz yönleri sorulduğunda en çok işaretledikleri seçenekler sırasıyla; ders programıyla ilgili veya derslerin yapısı ile ilgili zorluklar ($f=37$) ve ağır iş yükü olduğu ($f=32$) saptanmıştır.

Tablo 7. ÇAP'ın olumsuz yönleri

Seçenek Metni	Sayı	Oran
Disiplinler arası bağlantı veya bütünlük eksikliğinin olması	11	% 6,74
Yönetimsel ve eğitimsel destek eksikliğinin olması	15	% 9,2
Ders programında veya ders yapısı ile ilgili zorluklar	37	% 22,69
Farklı fakültelerin farklı beklentilerinin olması	8	% 4,9
ÇAP öğrencisi olarak başarının takdir edilmesinde olan eksiklik	14	% 8,58
Çift ana dalın uzun sürmesi	10	% 6,13
Ağır iş yükü	32	% 19,63
Sosyal akran grubu eksikliği	14	% 8,58
Ait olamama hissi	13	% 7,97
Hiçbiri	1	%0,61
Diğer:	8	% 4,9

4. ÇAP disiplinler arası ilişkiyi sağlamakta mıdır?

Öğrencilerin %72'si okudukları iki ana dal programının birbiriyle uyumlu; %28'i ise okudukları iki ana dalın uyumsuz olduğunu belirtmiştir (Tablo 8). Öğrencilere uyumlu

olmasının sebepleri sorulduğunda iki dallarının birbiriyle ilişkili olduğu en çok verilen cevap ($f=25$) olarak saptanmıştır (Tablo 9). Uyumsuzluk sebeplerine bakıldığında ise en çok verilen cevabın, iki dalın öğretim yönteminin ve beklentilerinin farklılığı olduğu ($f=12$) ifade edilmiştir.

Tablo 8. İki ana dalın uyumluluk durumu

Seçenek Metni	Sayı	Oran
Uyumlular	38	% 71,69
Ayrılar	15	% 28,3

Tablo 9. İki ana dalın uyumluluk nedenleri

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Örtüşürler.	11	% 11,7
Birbirini tamamlarlar.	22	% 23,4
İlişkilidirler.	25	% 26,59
İş/kariyer imkanına yönelik uyumlular.	22	% 23,4
Biri diğerini anlamaya yardım eder.	13	% 13,82
Diğer:	1	% 1,06

Tablo 10. İki ana dalın uyumsuzluk nedenleri

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Anadal konularının ilişkilendirilmesinin yapılmaması	3	% 14,28
İki anadalın ilişkili olmaması	3	% 14,28
Öğretim yöntemi ve beklentilerin farklı olması	12	% 57,14
Diğer:	3	% 14,28

Tablo 11. Öğrencilerin iki disiplinden edindikleri bilgi ve becerileri ilişkilendirme / bütünleştirme durumları

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Hayır	4	% 7,54
Evet	49	% 92,45

Tablo 12. Öğrencilerin iki disiplinden edindikleri bilgi ve becerileri ilişkilendirme / bütünleştirme nedenleri

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Konular örtüşür	17	% 12,31
Bir disiplin diğerine yardımcı olur, ancak tersi olmaz	13	% 9,42
Bir disiplindeki bilgi diğerini destekler	31	% 22,46

İş / kariyer bağlamında bütünleşiktirler	20	% 14,49
Benzer beceriler gerektirirler	14	% 10,14
Her bir disiplin diğerine yaklaşımı etkiler	24	% 17,39
Bir bölüm diğerine olan bakış açısını değiştirir	19	% 13,76
Diğer:	0	% 0

Öğrencilerin % 92,45'i okudukları iki ana dal programının iki disiplinden edindikleri bilgi ve becerileri ilişkilendirilebildiklerini/ bütünleştirebildiklerini; yalnızca %7,54'ü bütünleştiremediklerini ifade etmiştir (Tablo 11). Öğrencilere bütünleştirebilmelerinin sebepleri sorulduğunda Bir disiplindeki bilgi diğerini desteklediği en çok verilen cevap ($f = 31$) olarak saptanmıştır (Tablo 12). Bütünleştirememe sebeplerine bakıldığında ise en çok verilen cevabın, iki dalın farklı bakış açısı gerektirdiği ($f = 3$) ifade edilmiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Öğrencilerin iki disiplinden edindikleri bilgi ve becerileri ilişkilendirmeme / bütünleştirmeme nedenleri

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Örtüşmezler	1	% 11,11
Fırsat olmaması	1	% 11,11
Farklı yapı ve standarda sahiptirler	2	% 22,22
Farklı bakış açısı/düşünce gerektirirler	3	% 33,33
Diğer:	2	% 22,22

5. ÇAP'ın geliştirilmesi için önerileri nelerdir?

Öğrencilere ÇAP'ta eksik olduğunu düşündükleri yararlı bilgi veya beceriler sorulduğunda en çok işaretledikleri seçeneğin, gerçek yaşama yani ileride yapacakları mesleğe ait becerilerin kazandırılmasının yararlı olacağını düşünmeleri ($f = 33$) olduğu saptanmıştır. Russell, Dolnicar ve Ayoub (2008) çalışmalarında, öğrencilerin %62'sinin aynı şekilde düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 14. Öğrencilerin ÇAP'ta eksik olduğunu düşündükleri yararlı bilgi veya beceriler

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Gerçek yaşam / mesleki beceriler	33	% 45,2
Grup çalışması	15	% 20,54
Bütünleştirme	18	% 24,65
Diğer:	7	% 9,58

Öğrencilere ÇAP'ta yararlı olacağını düşündükleri etkinlikler sorulduğunda en çok işaretledikleri seçeneklerin sırasıyla; ders yapıları, hizmetler ve kariyer olanakları hakkında bilgi içeren el kitabı ($f = 31$), bilgi, duyurular ve tartışmaların olduğu web sitesi ($f = 27$) ve disiplin alanlarını bütünleştiren ek konular ($f = 26$) olduğu elde edilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin ÇAP'ta yararlı olacağını düşündükleri etkinlikler

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Ders yapıları, hizmetler ve kariyer olanakları hakkında bilgi içeren el kitabı	31	% 23,66
Bilgi, duyurular ve tartışmaların olduğu web sitesi	27	% 20,61
Diğer ÇAP öğrencileriyle düzenli toplantılar	18	% 13,74
Diğer ÇAP öğrencileriyle tartışma grubu/dergi kulü-bü/seminerler	20	% 15,26
Disiplin alanlarını bütünleştiren ek konular	26	% 19,84
Diğer:	9	% 6,87

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bakıldığında üniversite öğrencilerinin ÇAP'ı daha fazla bilgi/beceri kazanmak ve iş bulma olanaklarını artırmak için tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, Russell, Dolnicar ve Ayoub (2008) çalışmalarında öğrencilerin %78'inin iş bulma fırsatlarını artırmak; %70'inin de daha çok beceri kazanmak için ÇAP yaptığı bulgularına paralellik göstermektedir. Hopcan, Hopcan ve Adıgüzel (2011)'in yaptığı çalışmada ise, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ÇAP'ı iş bulma olanaklarını artırmayı; ayrıca bu çalışmadan farklı olarak ikinci ana dala daha fazla ilgi duydukları için tercih ettikleri belirtilmiştir. Öğrenciler, ÇAP'ın olumlu yönlerini iş olanaklarını artırmayı, farklı alanlara ait perspektifler kazandırması ve disiplinleri bütünleştirmeye fırsat tanınması, geniş bir bilgi temeli kazanmalarına imkân sunması olarak düşünmektedirler. Benzer biçimde, Hopcan, Hopcan ve Adıgüzel (2011) çalışmasında, öğrenciler ÇAP'ın olumlu yönlerini; daha fazla bilgi ve beceri kazanma, iş bulmada kolaylık, disiplinleri bütünleştirme, farklı bir perspektif kazanma olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, Russell, Dolnicar ve Ayoub (2008) çalışmalarında, öğrencilerin %76'sı geniş bir bilgi temeli kazanmalarına imkân sunması; %72'si iş imkânları sunması; %69'u farklı bakış açıları ve fikirleri elde etme imkânı sunması olarak görüş bildirmiştir.

Öğrenciler ÇAP'ın olumsuz yönlerini ders programı ve derslerle ilgili yapısal sorunlar ve ağır iş yükü olarak göstermektedir. Nitekim, Russell, Dolnicar ve Ayoub (2008) çalışmalarında, öğrencilerin %61'nin ÇAP'a kayıtlı olmanın olumsuz yanı olarak ders programıyla ilgili veya derslerin yapısı ile ilgili zorlukları işaret etmektedir. Aynı şekilde, Hopcan, Hopcan ve Adıgüzel (2011) de çalışmalarında öğrencilerin, iki ana daldaki derslerin çakışmasını ve ağır iş yükünü ÇAP'ın olumsuz yönleri olarak ifade ettiklerini saptamıştır.

Öğrenciler okudukları iki ana dalın birbiriyle uyumlu olduğunu belirtmiş ve bunun sebebi olarak da bölümlerin birbirine benzediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler iki disiplinden aldıkları bilgilerin birbirini desteklediğini ve iki disiplinin bütünleştirilebileceğini; böylelikle alanlarında daha yetkin olabileceklerini söylemektedir. Bu çalışmadan farklı olarak Russell, Dolnicar ve Ayoub (2008)'ün çalışmalarında ise, öğrencilerin okudukları iki ana dal arasında benzerlik olmamasıyla birlikte, bu iki ana dalın beraber alınmasının daha fazla iş imkanı sağlayacağını düşündükleri ifade edilmiştir.

Diğer bir sonuç ise, öğrencilerin ÇAP'ın geliştirilmesi için bir el kitabı ve web sitesi olması gerektiğini aynı zamanda iki disiplini bütünleştiren ek konuların yararlı olacağını düşünceleri şeklindedir. Benzer biçimde, Russell, Dolnicar ve Ayoub (2008)'in çalışmasında,

öğrencilerin dörtte üçü ÇAP öğrencileri için el kitabının yararlı olacağını düşünürken; öğrencilerin %55'i tartışmaların olduğu web sitesinin; %41'i ise disiplin alanlarını bütünleştiren ek konuların yararlı olacağını düşünmektedir.

ÇAP, eğitim ortamlarında öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmasına, iki disiplini bütünleştirme ve ilişkilendirilmelerine, çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, ÇAP'ın ülkemizin yetiştirecek insan gücünün niteliğini artırmada da önemli rol oynayacağı söylenebilir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler sunulabilir:

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde ÇAP yaygınlaştırılabilir.
- ÇAP'ın yapısı daha esnek hale getirilebilir.
- Birbiriyle ilişkili disiplinlerdeki dersler ve derslerin yapısı, içeriği düzenlenebilir. Öğrencilerin aldığı ortak derslerin sayısı artırılabilir. Böylece ağır ders programı sorunu çözülebilir.
- Ders programları, ÇAP öğrencilerini göz önüne alınarak hazırlanabilir.
- ÇAP öğrencilerine verilen ödev ve projelerin diğer ana dal ile ilişkili olması sağlanabilir. ÇAP ile ilgili bilgi veren ve öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlayacak forumlar kurulabilir.
- ÇAP öğrencilerinin ihtiyaç duyabilecekleri tüm bilgileri içeren bir el kitabı hazırlanabilir.
- İleride yapılacak olan çalışmalarda farklı örneklemeler ele alınabilir ve örneklem genişliği artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (4. Baskı). İstanbul: Sakarya Kitapevi.
- Atasoy, Ö. A. ve Girginer, N. (2006). Endüstri Mühendisliği ve İşletme Bölümleri öğrencileri arasında program tamamlama ve yakınlaştırma uygulamaları: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü Çift Ana dal ve Yan dal Programı uygulama örneği. *ESOGÜ İİBF Dergisi*, 1(1), 13-25.
- Batson, C., Sharp, R., Ramsay, E., & Mackinnon, A. (2002). *Equity group access and participation at the bachelor (honours/pass) level*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Güney, D. (2009). İnşaat mühendisliği eğitiminde disiplinler arası çalışma eksikliğinin giderilmesi. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Antalya, Türkiye, 6-7 Kasım 2009 (s. 327-331).
- Hopcan, E. P., Hopcan, S. ve Adıgüzel, T. (2011). Yükseköğretimde çift ana dal programlarının bütüncül değerlendirilmesi: Örnek bir çalışma. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) Bildiriler Kitabı, İstanbul, Türkiye, 27-29 Mayıs 2011* (s. 1582-1588).
- Moulton, B. (2010). Double degrees: Concerns regarding overall standards and graduate attributes such as probabilistic reasoning. Iskander, M., Kapila, V. and Karim, M. (Eds), *Technological Developments in Education and Automation* içinde (s. 327-331). Netherlands: Springer.
- Russell, W., Dolnicar, S., & Ayoub, M. (2008). Double degrees: Double the trouble or

twice the return? *Higher Education*, 55, 575–591. Doi: 10.1007/s10734-007-9076-2.
YÖK. (2010). Yükseköğretim kurumlarında ön lisans ve lisans düzeyindeki programlar arasında geçiş, çift ana dal, yan dal ile kurumlar arası kredi transferi yapılması esaslarına ilişkin yönetmelik, *T. C. Resmi Gazete*, 27561, 24 Nisan 2010.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENMEYE VE ÖĞRENCİ- ÖĞRETMEN-AİLE’NİN OKULDAKİ YERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Hafife BOZDEMİR*, Esra KABATAŞ MEMİŞ**

ÖZET

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tanımlamalarını, öğrenmede olması gerekenler hakkındaki fikirlerini ve okul içinde ve dışında öğrenci-öğretmen-aile ilişkilerine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaç için; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 73 üçüncü sınıf öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla öğrencilere öğrenme tanımlarını, öğrenmede olması gerekenleri ve öğrenci, öğretmen ve aileyi okulda konumlandırmalarını içeren açık uçlu üç soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorular kapsamında verdikleri cevapların analizinde, nitel veri tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin öğrenme tanımlarına bakıldığında, öğrencilerin ifadeleri davranışçı kuram, bilişsel kuram ve davranışçı/bilişsel kuram başlıkları altında toplanmıştır. Öğrenmede olması gerekenlere ilişkin öğrenci cevaplarının; duyuşsal özellikler, öğrenme-öğretme süreci, öğrenciye verilen rol ve öğretmene verilen rol temalarında toplandığı görülmektedir. Öğrenci, öğretmen ve ailenin okul referanslı konumlandırmalarına yönelik cevaplar incelendiğinde öğrencilerin okul içinde ve okul dışında ayrı ayrı konumlandırma gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler açıklamalarında birbirlerine göre konumlandırma da gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bu konumlandırmalarına ilişkin yaptıkları açıklamalar incelendiğinde öğretmen için rehber olma rolünü; aile için ise destekleyici ve ilk okul olma rollerini belirttikleri görülmektedir.
Anahtar Sözcükler: Öğrenme, okul, öğretmen-aile-öğrenci işbirliği, sınıf öğretmeni adayları

THE VIEWS OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS’ CONCERNING LEARNING AND THE SCHOOL REFERENCED POSITIONING OF STUDENT, TEACHER, AND FAMILY

ABSTRACT

This study aimed at examining the definitions of pre-service primary school teachers concerning learning, their opinions about what learning should contain, and their views regarding student-teacher-family relations inside and outside the school. To this end, 73 third grade students attending Kastamonu University Department of Primary School Teaching in the 2013-2014 academic year were included in the study. The descriptive method was used in the study. For data collection, three open-ended questions about learning definitions, what learning should contain, and the school-referenced positioning of student, teacher, and family were asked to the participants. Content analysis – a qualitative data technique – was employed for analyzing the answers of the students to the above-mentioned questions. The data were coded,

* Araştırma Görevlisi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
hbozdemir@kastamonu.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü ekmemis@kastamonu.edu.tr

and themes were created. Based on their learning definitions, the statements of the students gathered under the titles of behavioral theory, cognitive theory, and cognitive/behavioral theory. It was seen that the student answers regarding what learning should contain gathered under the themes of affective characteristics, learning-teaching process, the role assigned to student, and the role assigned to teacher. The examination of student answers regarding the school-referenced positioning of student, teacher, and family showed that the students positioned the above-mentioned differently inside and outside the school. In addition, the students positioned student, teacher, and family in view of one another, too. Moreover, the examination of the explanations of the students about the said positioning demonstrated that they mostly assigned guiding role to teacher and mostly assigned supporting role and first school role to family. Also, that mutual positionings were realized among the students was included in the definitions. Considering the explanations students announced over these definitions, it is seen that especially while the guidance role was identified for the teacher; on the other hand supporter and the first education environment roles were declared for the family.

Key Words: Learning, school, teacher-family-student collaboration, pre-service primary school teachers

GİRİŞ

Ülkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikte insan gücünü sağlayabilmesi, hızla değişen çevresel koşullar ve toplumsal dinamizm, her kademe ve düzeyde eğitimle mümkündür. Yeni nesillerin daha nitelikli yetiştirilebilmesi için eğitim sürecinin bugünün ve yarının ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda, eğitim süreci bireyin yaşadığı çevreye ve topluma uyum sağlamasına yardımcı olur. Eğitim sürecinin temeli öğrenmeye dayanır. Öğrenme süreci çocuğun doğumuyla birlikte ailede başlar, planlı ve programlı bir kurum olan okul ile devam eder.

Öğrenme ve Öğrenme Kuramları

Literatür incelendiğinde öğrenmeye ilişkin farklı tanımlamaların ve açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Brooks ve Brooks (1999) öğrenmeyi, kişilerin kendi dünyalarında bilgileri yapılandırdıkları kompleks bir süreç olarak tanımlamaktadır. Senge (1998), öğrenmenin öğretilmeyeceğini, kişilerin doğasında olduğunu dile getirmektedir. İnsanların öğrenmeye karşı açlığının olduğunu ve öğrenmenin gerçekleşmesinin, bireyin daha önceden yapamadıklarını yapar hale gelmesi ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bower ve Hilgard (1981) verilen belirli bir durum için kişinin deneyimlerinin tekrarlanması ve davranışlarında ya da olası davranışlarında değişiklik meydana gelmesi şeklinde öğrenmeye açıklama getirmektedir. Bir başka öğrenme tanımı ise Hergenhahn ve Olson (1997) tarafından; deneyimlerle elde edilen davranış değişikliği olarak yapılmıştır. Dahası, Cullingford (1990) öğrenmenin, çevre ve diğer insanlarla sürekli etkileşimde bulunarak aktif bir süreçte gerçekleştiğini belirtmektedir. Genel anlamda öğrenme tanımlanırsa, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda bireyde oluşan nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak belirtilebilir (Erden ve Akman, 2004; Özden, 2003). Bu farklı tanımların oluşması, bilim insanlarının öğrenmeye farklı bakış açıları ile yaklaşmasından kaynaklanabilir.

Öğrenmenin nasıl ve hangi durumlarda oluşacağını ya da oluşmayacağını, öğrenme süre-

cinde yaşananları ise öğrenme kuramları açıklamaktadır (Senemoğlu, 2005). Bu öğrenme kuramları, davranışçı ve bilişsel kuramlar olmak üzere iki temel grupta toplanmaktadır. Davranışçı kuramlar 1970'lere kadar etkili olmuştur. Genel olarak bu kuramlar, öğrenmeyi mekanik ve basit olarak görmekte ve gözlenebilir davranışları inceleyerek davranışı meydana getiren nedenler üzerinde durmaktadır (Açıkgöz, 2004; Demirel, 2004). Bu kuramlar; öğrenmeyi, doğrudan gözlenebilir uyarıcı ile davranış arasında ilişki kurma ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirme işi olarak açıklamaktadır. Bunun yanında gözlenebilir, ölçülebilir davranışlar, davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenirler (Erden ve Akman, 2004; Özden, 2003). Bilişsel kuramcılar, öğrenmeyi uyarıcı tepki ilişkisi ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklayan davranışçı görüşlerin yanında, insan davranışlarının karmaşık bir özellik taşıdığını belirtmekte ve öğrenmenin uyarıcı tepki kalıpları içinde yeterli olmayacağını ve öğrenmenin bilişsel bir süreç olduğunu ileri sürmektedir (Demirel, 2004; Özden, 2003). Bilişsel kuramcılar bireyin zihinsel süreçlerine odaklanır. Bilgiyi nasıl organize edip kullandığına vurgu yapar (Borko ve Putnam, 1996). Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu ve doğrudan gözlenemeyeceğini söylemektedirler. Bu kuramcılar, öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama, inanç, düşünce gibi içsel süreçleri ile ilgilenmektedirler. Bilgi ve becerilerin kazanımına ve zihinsel yapıların oluşumuna dikkat çekerler (Erden ve Akman, 2004; Özden, 2003; Schunk, 2011). İnsanlar mevcut bilgilerini kullanarak kendi bilgilerini oluştururlar. Bu süreç, sosyal etkileşim ve uyum içinde gerçekleşir (Hewson, 1992). Resnick (1989), bilişsel kuramların öğrenmede üç önemli noktaya vurgu yaptığını belirtmektedir. İlki öğrenme, bilginin yapılandığı bir süreç olarak görülmektedir. İkinci olarak öğrenmede birey yeni bilgiyi yapılandırırken mevcut bilgisini kullanmaktadır. Üçüncü olarak da öğrenme, gerçekleştiği duruma göre ayarlanır. Anlama, düşünme ve yorumlama gibi bilişsel süreçlerin daha çok vurgulandığı bilişsel kuramlarda öğrenme, bireyin çevresindekileri anlamlandırması olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2003). Gerek davranışçı kuramcılar gerekse bilişsel kuramcıların öğrenmeye farklı tanımlamalar getirdikleri görülmektedir. Bu tanımlamalar kuramcılarının öğrenmeye olan bakış açılarını da göstermektedir. Mevcut araştırmada da öğretmen adaylarının öğrenmeye nasıl baktıkları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenmeyi nasıl tanımladıkları, öğrenmede olması gerekenler konusunda görüşlerinin, gelecekte öğrenme-öğretme ortamlarına da yansıtacağı düşünülmektedir. Bu açıdan geleceğin öğretmenlerinin öğrenme konusunda düşüncelerinin ortaya konması önemli görülmektedir.

Okul-Aile-Öğretmen İlişkisi

Bireyin gelecekteki yaşamında belirleyici rolü oynayan kurum okuldur. Bu nedenle okulun sürekli geliştirilmesi gerekir. Okulda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında en önemli sorumluluğu okul yöneticileri ve öğretmenler üstlenmektedir. Öğrencinin nitelikli yetiştirilmesi ve hayata hazırlanması temel amaç olduğundan, ailelerin sürecin dışında tutulması düşünülemez (Yıldırım ve Dönmez, 2008; MEB, 2009). Bu bağlamda, okul-aile işbirliğinin sürecin her aşamasında olması ve okul etkinliklerinin gerçekleştirmesi, hem okulun amaçlarına ulaşmasını hem de öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişiklik meydana getirilmesini sağlayacaktır. Özellikle ilköğretim kademesinde sağlıklı bir etkileşim ve işbirliğinin oluşturulması, çocuğun gelecekteki yaşamında belirleyici olması bakımından çok büyük önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Mevzuatında okul-aile işbirliğine ilişkin hükümler bulunmaktadır (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Ayrıca, ilkokul ders programının başarıyla uygulanmasında öğretmen ve öğrenme ortamının yanı sıra aile katılımının da önemli bir yeri olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2009). Belirtilen programda aile katılımı; okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olma şeklinde tanımlanmıştır. Bir başka aile katılımı tanımı ise, anne babaların çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için düzenlenmiş etkinliklerin bütünü olarak söylenebilir (Şahin ve Ünver, 2005).

Kaliteli bir eğitime ulaşmak için sağlıklı bir öğretmen-veli işbirliğine, sağlıklı bir işbirliği için ise tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ve çocukların önemini çok daha iyi kavramalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların ilk eğitimcilerinin anne babaları olduğu düşünüldüğünde, ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlamak üzere, sistematik ve kurumsal bir eğitim veren okul ile evdeki eğitimi bütünleştiren bir yaklaşım sergilenmelidir (Şahin ve Ünver, 2005). Okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi, bir devamlılığın söz konusu olmasıdır (Yazar, Çelik ve Kök, 2006). Bu sayede işbirliği ile belirlenen amaçlara daha kolay ulaşılabilir. Öğretmenler, okul aile işbirliğinin sağlanmasında ve geliştirilmesinde en önemli ve kritik rolü üstlenmektedir (Genç, 2005). Bu durum, öğretmenin rollerinden birinin de aile ile işbirliğine geçme olduğunu açıkça göstermiştir (MEB, 2009). Ayrıca, öğretmenler öğrenci ile doğrudan etkileşim içerisinde bulunmakta ve onların ilgi ve ihtiyaçlarını yakından izlemektedirler. Bu sayede öğretmen, okuldaki başarı için öğrenci ve aile arasındaki köprüyü oluşturur.

Ev ve okul ortamı, çocukların gelişiminde belki de en etkili ve destekleyici çevrelerdir. Bu nedenle son yıllarda, öğrencinin okul başarısında ailelerin rollerine artan sıklıkta değinilmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Literatürde, aile katılımının, çocukların öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını geliştirdiği vurgulanmaktadır (Lawson, 2003). Aile katılımı ile ilgili genel bir yanılğı da sadece okul öncesi eğitimde önemli olduğu görüşüdür. Kılıç (2009) çalışmasında okul-aile işbirliğini vurgulayan program hakkında öğretmen ve ailelerin çok bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymuş ve bunu büyük bir eksiklik olarak ifade etmiştir. Fakat Türkiye’de ailelerin okulun tüm süreçlerine etkin katılımı için yasal ve yönetsel düzenlemeler yapma yönünde önemli çabalar vardır (Sabancı, 2009). Okul ve aile işbirliği, çocuk ve gençlerin haklarını, sorumluluklarını ve ödevlerini öğrenmelerinde, bunları birer davranış biçimine dönüştürmelerinde ve okul başarısının artırılmasında da önemli role sahiptir. Bu bilinci kazandırmak için Milli Eğitim Bakanlığı öğrenci-veli-okul arasında bir sözleşme uygulaması başlatmıştır. Sözleşmenin amacının; “Bireyin kendini gerçekleştirme, okulda demokrasi kültürünün yerleştirilmesi, okulun tüm imkânları ile çevreye açılması, veli ve öğrencinin beklentilerinin sisteme dahil edilmesi, hizmet üretenler ile alanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için sistematik bir düzenleme oluşturmak” olduğu belirtilmektedir (MEB, 2005). Sözleşme incelendiğinde ailenin okul ile birebir ilişkisinin olduğu görülmektedir.

Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğunu belirtilmektedir (Çelenk, 2003). Birçok çalışmada aile katılımının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde artırdığı (Sheldon, 2003), öğrenme deneyimlerini geliştirdiği (Lawson, 2003) ve öğrenci devamsızlığını azalttığı (Epstein ve Sheldon, 2002) vurgulanmıştır. Şad (2012) sınıf seviyelerine göre aile katılımının farklı

etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Akademik başarının olumlu yönde etkilenmesinin temel sebebi; çocuğun anne babası tarafından doğrudan muhatap alınması ile açıklanmıştır. Belirtilen başarılar sınıf bazında incelendiğinde; veli katılımının ilk yıllarda öğrencilerin sosyo kültürel gelişimini destekleme (1-3. sınıflar) ve gönüllü aktif katılımı (1. sınıf) sağlama olduğu devam eden yıllarda öğrencinin kişilik gelişimini desteklemeye yönelik veli katılımının her seviyede farklı dersler bazında başarıyı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını artıran faktörler üzerinde yapılan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde; çalışmaların daha çok aile katılımının öğretmen, yönetici ve veli görüşleri ışığında değerlendirildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın bir odağı geleceğin öğretmenlerinin okulda aile-öğretmen ve öğrenci konuları hakkındaki düşüncelerini belirlemeye çalışmak olmuştur.

Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme tanımlamalarını ve öğrenmede olması gerekenler konusunda görüşlerini ve öğrenci-öğretmen-ailenin okuldaki konumlarına ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.

YÖNTEM

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ile ilgili yaptıkları tanımları, öğrenmede olması gerekenler hakkındaki düşüncelerini ve öğretmen-öğrenci ve ailenin okuldaki konumuna ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 43'ü kadın ve 30' u erkek olmak üzere toplam 73 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, ilk iki yıl öğrencilere öğrenme ve öğretmeye dair bakış açısı kazandırmaya yönelik eğitim derslerinin (Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri) olduğu görülmektedir. Bu dersler sonunda öğrencilerin, öğrenmenin doğasına ilişkin görüş sahibi olarak bir üst sınıfa gelmeleri beklenmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla öğrencilere üç açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular; öğrencilerin öğrenmeyi nasıl tanımladıklarını, doğasındaki temel kavramları ve eğitimin temel paydaşlarının okuldaki yerlerini belirlemeye yönelik oluşturulmuştur. Öğrencilerden belirtilen soruları yazılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan sorular, aşağıda yer almaktadır.

Sorular;

1. Sizce öğrenme nedir? Bir cümle ile açıklayınız.
2. Öğrenmede olması gereken ve sınıf ortamında ortaya çıkarılabilecek beş temel kavram yazınız ve gerekçelerini açıklayınız.
3. Bir çember çizerek bu çemberin okul olduğunu düşünün. Öğrenci, öğretmen ve aileyi çemberin neresinde konumlandırınız? Gerekçesini açıklayınız.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları yansıtan dokümanların analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin her soruya verdikleri cevaplar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Her soru için yapılan kodlamalar sonucunda ortak kodlar bir araya getirilerek belirli temalar, alt temalar, temalarda bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde; verilerin analiz sonucu elde edilen bulgular, öğrenme tanımı, öğrenmede sınıf ortamında ortaya çıkarılabilecek beş temel kavram, öğretmen-öğrenci-ailenin okuldaki konularına yönelik bulgular ayrı başlıklarda verilmiştir. Ayrıca bulgular, öğrenci ifadeleri ile desteklenmiştir.

1. Öğrenme Tanımına İlişkin Bulgular

Öğrenme tanımlarına yönelik soruya ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin farklı tanımlar yaptıkları görülmüştür. Bu tanımlarda öğrencilerin vurguladıkları ifadeler ağırlıklı olarak şunlardır; düşünme, zihin temelli işlemler, bilgi kazanma, kazanılan bilgiyi özümseme, anlamlandırma, ilişkilendirme, uygulama, kullanma, bilginin kalıcılığı ve davranışın kalıcı izli olmasıdır. Öğrencilerin tanımları kodlanarak Tablo 1' de frekansları belirtilen tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde; öğrencilerin bilişsel ve davranışçı kuramı yansıtan tanımlamalar yaptıkları görülmektedir.

Tablo 1: Öğrenme Tanımına Yönelik Tema, Alt Tema ve frekans değerleri

Tema	Alt tema	f
Davranışçı Kuram	İstendik/kalıcı davranış değişikliği	23
	Uyarıya verilen tepki	1
Bilişsel Kuram	Bilgiyi yapılandırma	23
	Bilgiyi anlamlandırma	14
	Başkalarından öğrenme	3
Davranışçı/Bilişsel Kuram	Bilgi kullanma	17
	Bilgiyi kazanma	8
	Bilginin kalıcılığı	5
	Diğer	3

Davranışçı kurama göre öğrenmede iki temel noktaya vurgu yapılmaktadır. Bunlardan ilki yaşantı sonucu kalıcı davranış değişikliği, ikincisi uyarıya karşı verilen tepkidir. Öğrencilerin öğrenme tanımlarında davranışçı yaklaşımı yansıtan temel noktalardan ilkinde yer alan kalıcı davranış değişikliği daha fazla vurgulanmaktadır. Bu davranış değişikliğinin yaşantı sonucu oluştuğunu belirten tanımlamalar da bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle bir öğrenci öğrenmeyi; “bilginin yaşantımız ve deneyimlerimizle birlikte yığılarak ilerlemesi sonucu bireyde oluşan kalıcı davranış değişikliğidir.” şeklinde ifade etmiştir. Kalıcı davranış değişikliğinin istendik yönde olması gerektiğini yansıtan tanımlar da

mevcuttur. Bu tanımlamalar: “doğumdan ölümüne kadar olan, informal ve formal olarak kişinin davranışlarında istendik değişiklikler oluşturma süreci”, “kişide hedeflenen davranış değişikliğinin oluşmasıdır” şeklinde belirtilmiştir. İkinci temel nokta olan uyarıya karşı verilen tepki sadece bir öğrenci tarafından şu ifade ile dile getirilmiştir: “...organizmanın uyarıcıya verdiği tepkidir.”

Bilişsel kuram kategorisine bakıldığında ise en fazla vurgulanan en az doğru sırasıyla; bilgiyi yapılandırma (f=23), bilgiyi anlamlandırma (f=14) ve başkalarından öğrenme (f=3) yer almaktadır. Bilgiyi yapılandırmaya ilişkin ifadeler incelendiğinde öğrencilerin sahip oldukları bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurma ve sentezleme öne çıkan ifadelerdir.

Bunu destekleyen öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bireyin çevresindeki gördüğü olayları önceki bilgileri ile ilişkilendirerek mantıklı gelen bir senteze ulaşması...”

“Var olan bilgilerle yeni bilgilerin sentezlenmesi.”

“Zihnimizdeki bilgileri, yeni bilgiler ile ilişkilendirerek zihindeki tamamen değişmesi, onun geliştirilmesi veya bir bilginin zihnimize yerleşmesidir.”

“Öğrenme, durumu bütün olarak algılayıp zihinde yapılandırmadır”.

Burada öğrenciler bilgiyi yapılandırırken zihnin, aktif olduğunu ifade ederek öğrenmenin zihin temelli bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci şu ifadeleri ile bu durumu desteklemektedir: “Öğrenen yeni bir bilgiyi zihinsel süzgecinden geçirip değiştiriyorsa ve bu değişiklik kalıcı oluyorsa öğrenme gerçekleşmiş demektir.” Zihin kelimesi ile vurgulanan açıklamalar incelendiğinde ise; zihinde canlandırma, zihinde şema oluşturma, zihinde yeni bir durum oluşturma ve zihinde yapılandırmanın belirtildiği görülmektedir. Öğrenmeyi tanımlamada bilgiyi yapılandırmadan sonra en çok belirtilen bilgiyi anlamlandırma ifadelerini örneğin bir öğrenci; “*bireyin elde ettiği bilgilerin zihinde anlam kazanmasıdır*” şeklinde tanımlarken başka bir öğrenci; “*insanın hiç bilmediği ya da yanlış bildiği bir durumu yeniden ya da düzelterek anlamlandırması...*” şeklinde tanımlamıştır. Az sayıda öğrencinin vurguladığı başkalarından öğrenme ise, “*bilinmeyen veya eksik bilinen bir kavram/konu hakkında kişi, kişiler ya da iletişim araçlarından bilgi alınması...*” ifadesiyle belirtilmiştir.

Öğrencilerin ifadeleri; bilgiyi kazanma (f=8), edinilen bilgiyi kullanma (f=17) ve devamında bilginin kalıcılığını (f=6) sağlama olarak da gruplandırılmıştır. Bu alt temaları yansıtan ifadelerde bilginin nasıl kazanıldığından ziyade sadece kazanılmış olması öğrenme olarak görülmüştür. Benzer durum bilginin kullanılması ve kalıcılığı için de geçerlidir. Bu sebepten, belirtilen temada davranışçı/bilişsel kuram ortak teması kullanılmıştır. Öğrenmenin bilgi kazanma olduğunu belirten ifadelerle şu örnekler verilebilir: “*herhangi bir şey hakkında bilgi sahibi olma*”, “*hayatta karşılaştığımız her şeyden o konu hakkında edindiğimiz bilgilerdir*”. Elde edilen bu bilgileri kullanmaya yönelik öğrenci ifadeleri; “*insanın yaşam boyu bilgi, davranış ve bunun gibi durumları kendinde toplayarak hayatında kullanmasıdır.*” ve “*öğrencinin bilgiyi gerektiğinde kullanabilecek durumda olmasıdır.*” şeklinde yer almaktadır. Bilginin kalıcılığı vurgulanırken, bilgiyi kazanma ve uygulama ile birlikte verilmesi söz konusudur. Bu durum; “*bilginin hayata uygulanarak kalıcı olması*” ve “*...bilgiyi aldıktan sonra uygulama ve kalıcı hale getirme*” ifadelerinde görülmektedir.

2. Öğrenmede Sınıf Ortamında Ortaya Çıkarılabilecek Temel Kavramlara İlişkin Bulgular

Sınıf ortamında ortaya çıkarılabilecek ve öğrenmede olması gereken beş kavrama ilişkin soruya verilen cevaplar incelendiğinde, bazı öğrencilerin beş kavramdan daha az kavram yazdıkları ve dört öğrencinin ise bu soruya hiç cevap vermedikleri görülmüştür. Elde edilen bulgular, belirtilen eksikliklerin dışındaki veriler üzerinden yapılmıştır.

Öğrencilerin yazdıkları kavramlar ve bu kavramlara ilişkin gerekçelendirmeleri incelenmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrenmede sınıf ortamında ortaya çıkarılabilecek temel kavramlar ve bu kavramlara ilişkin frekans değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yazdıkları kavramlar; “öğrenciye verilen rol”, “öğrenme öğretme süreci”, “duyuşsal özellikler” ve “öğretmene verilen rol” olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Öğrenciye verilen rollere bakıldığında, en fazla “ön bilgiye sahip olma” ve “hazırbulunuşluk” kavramlarına vurgu yapılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenmeyi sağlaması, somutlaştırması ve kalıcılığı sağlamasından dolayı materyal kullanımı daha çok belirtilmiştir. Daha sonra sevgi, saygı, hoşgörü ve adaletin olduğu demokratik bir sınıf ortamının ve uygun fiziksel şartların bu süreçte bulunması gerekenler olduğu ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak; kullanılan yöntem/teknik ile değerlendirmenin de öğrenme-öğretme sürecinde olması gerekenler olduğu dile getirilmiştir. Duyuşsal özellikler incelendiğinde; motivasyon, ilgi, merak gibi duyuşsal özelliklerin öğrenciler tarafından daha fazla belirtildiği görülmüştür. Öğretmene düşen rollerde de öğretmenin rehber olma görevine daha fazla vurgu yapıldığı ortaya çıkmıştır.

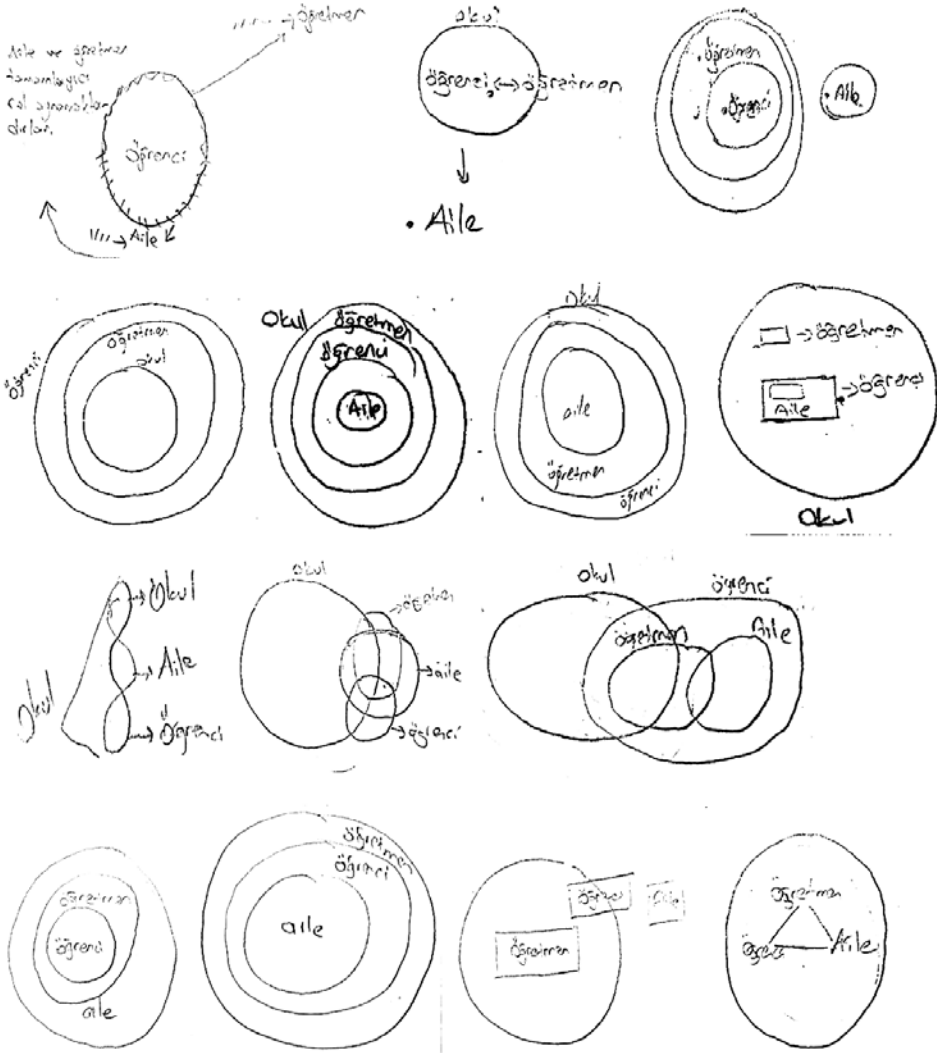
Tablo 2: Öğrenmede sınıf ortamında olması gereken kavramlar ve bu kavramlara ilişkin frekans değerleri

Temalar	Kavramlar	f
Duyuşsal özellikler	Motivasyon	11
	İlgi	8
	Merak	7
	Tutum	1
Öğrenme-öğretme süreci	Materyal	20
	Ortam	10
	Değerlendirme	8
	Yöntem/teknik	8
	Soru sorma/soru-cevap	5
	Tartışma	5
	Öğrenme ilkeleri	4
	Zaman	3
	Amaç	3
	Deneyim	3
	Oyun	1
Ekonomik	1	
Somutlaştırma	1	
Öğrenciye verilen rol	Bilgi sahibi olma	30
	Dikkatli olma	11
	Kalıcılığı sağlama	9
	Açıklama	7
	Anlama	6
	İlişkilendirme	6
	Keşfetme	5
	Düşünme	3
	Zeka	2
	Günlük hayata aktarma	2
	İhtiyaç duyma	2
	Araştırma	1
	Başarı	1
	Sorumluluk	1
Rekabet etme	1	
Yaratıcılık	1	
Gözlem yapma	1	
Öğretmene verilen rol	Rehber olma	15
	Açık anlaşılır dil kullanma	3
	Dönüt verme	3
	Disiplin	2
	Etkili örnekleme	1

3. Öğrenci, Öğretmen ve Ailenin Okuldaki Konumlarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin, okul olarak çizilen çemberde öğrenci, öğretmen ve aileyi konumlandırma-

ları incelendiğinde konumlandırmaların okul içi ve okul dışında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çizimlerine ait farklı örnekler aşağıda Şekil 1 de verilmiştir.



Şekil 1: Öğrenci-Öğretmen-Ailenin Okula Göre Konumlandırma Örnekleri

Öğrencilerin öğretmen, aile ve öğrenciyi okul referanslı konumlandırmalarına ait şekiller incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamı her üç paydaş için konumlandırma gerçekleştirmiştir. Şekil 1 de verilen örnek çizimlerde bu durum açıkça görülmektedir. Konumlandırmalara ilişkin öğrenci çizimleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin öğretmen, öğrenci ve aileyi okula ve birbirlerine göre konumlandırmalarına ilişkin bulgular Tablo

3'te verilmiştir. Tablo 3'e bakıldığında; öğrencinin en fazla okul içinde (f=35) daha sonra hem okul içi hem de okul dışında (f=13) konumlandırıldığı görülmektedir. Öğretmene bakıldığında okul içi konumlandırmasının (f=43) daha fazla vurgulandığı belirlenmiştir. Aile ise okul içinde (f=24) ve okul dışında (f=16) ağırlıklı olarak belirtilmiştir. Okul referanslı konumlandırmalarına ek olarak öğrenci, öğretmen ve ailenin birbirlerine göre durumları da ifade edilmiştir. Buradan hareketle üçünün okul içi ve dışı fark etmeksizin aynı yerde konumlandırılıp birbirleri ile işbirliği içerisinde olmaları gerektiği en fazla vurgulanmıştır (f=23).

Tablo 3: Öğrencilerin Öğretmen, Öğrenci ve Aileyi Okula ve Birbirlerine Göre Konumlandırmalarına İlişkin Bulgular

			f
Okula göre konum	Öğretmenin konumu	Okul içi	43
		Okul dışı	1
		Okul içi ve dışı	5
	Ailenin konumu	Okul içi	24
		Okul dışı	16
		Okul içi ve dışı	7
Öğrencinin konumu	Okul içi	35	
	Okul içi ve dışı	13	
	Birbirlerine göre konum	Öğretmen-öğrenci-aile	23
		Öğretmen- aile	2

Öğrenciler çizimlerini gerekçelendirdikleri açıklamalarında öğrenci, öğretmen ve ailenin farklı rollerini dile getirmişlerdir. Bu rollere ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler öğretmenin rolünü daha çok rehber olma (f=9) ve bilgi aktarma (f=5) şeklinde belirtmişlerdir. Bu durumu belirten örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

“öğretmen, öğrenciye okulda bilgi verir....”

“öğretmen, öğrenciye yol gösterici ve rehber olmalıdır...”

“okulda öğrenci , öğretmenlerin yol göstericiliğiyle öğrenir....”

“öğretmen öğrenciyi doğru yönlendiren, ışık tutandır...”

Öğrenciler açıklamalarında ailenin rolünü; destekleme (f=7) ve ilk okul görevi üstlenme (f=7) olarak ifade etmişlerdir. Bu durumu belirten örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

“...İlk bilgilerini öğrenci ailesinde alır. İlk eğitim yuvasıdır.....”

“Okul öğretmen ve öğrencisiz olmaz, aile de her zaman destekçi olmalıdır.”

“...Aile öğrenciyi destekleyici ve yol göstericidir.”

“Öğrenci ilk eğitimi ailede alır, daha sonra okulda devam eder

Öğrencinin rolüne çok az sayıda yer verildiği görülmüştür. Ayrıca açıklamalarda; öğrencinin rolüne çok az sayıda yer verilmesine rağmen, okulun var olma sebebinin öğrenci (f=27) olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 4: öğrenci açıklamalarına göre öğrenci, öğretmen ve ailenin rollerine ait alt tema, kodlar ve frekans değerleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Roller	Öğretmenin rolü	Rehber olma	9
		Bilgi aktarma	5
		Model olma	3
		Aile-öğrenci iletişimini sağlama	3
		Aile olma	3
		Destekleme	1
		Öğrenciyi şekillendirme	1
	Ailenin rolü	Destekleme	7
		İlk okul görevi üstlenme	7
		Rehber olma	3
		Öğrenciyi şekillendirme	1
		Okulu ve öğretmeni denetleme	1
		Model olma	1
		Öğrencinin rolü	Bilgiyi alma
Uygulama yapan	1		
Öğretmeni model alan	1		
Transfer eden(Okuldan aileye taşıyan)	1		
Aktif olan	1		

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma kapsamında öğrenme tanımı, öğrenmede olması gereken temel kavramlar ve öğrenci- öğretmen-ailenin okuldaki konumlandırılmalarına yönelik sorulara verilen cevaplar incelenerek analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında bu bölümde tartışma şekillendirilmiştir.

Öğrencilerin davranışçı ve bilişsel kuram temelli öğrenme tanımlamalarının olduğu görülmektedir. Davranışçı kuram temelli tanımlarda öğrenciler, zihinsel süreçlere vurgu yapmadan sadece oluşan davranışlara vurgu yapmışlardır. Hatta kazanılan bu davranışların istedik yönde olma ve kalıcı olması ön plana çıkarılmıştır. Bilişsel kuram temelli tanımlarda ise; öğrencilerin çoğu bilgiyi yapılandırma sürecine dikkat çekmişlerdir. İkinci sırada belirtilen ise bilginin anlamlandırılmasıdır. Bilişsel kuramı temel alan tanımların yapılandırmacı yaklaşımı yansıttığı görülmektedir. Bunun sebebinin öğrencilerin gerek eğitim gerekse uygulama derslerinde bu yaklaşımı ve bu yaklaşım temelli programları inceleyerek bire bir uygulamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu uygulamalar, öğrencilerin eğitim derslerinin uygulama saatlerinde gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler bu süreçte bilginin yapılandırılması, anlamlandırılması ve başkalarından öğrenilmesi bağlamında öğrenmeyi düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin bilginin kazanılması, kullanılması ve kalıcılığını vurgulayan ifadeleri ise her iki yaklaşımı temel aldığı söylenebilir. Burada en dikkat çekici olan ise öğrencilerin bilginin nasıl elde edildiğine vurgu yapmadan bilginin kazanılması

ve kullanılmasını vurgulamalarıdır. Ürün odaklı bir bakış açısının olması eğitimimizin bir eksikliği olarak görülebilir. Öğretmen adaylarının “Nasıl öğreniriz?” sorusunu daha fazla düşünceleri, muhakeme yapmaları ve öğrenme sürecine odaklanarak bu süreci değerlendirmeleri onların öğrenmeye dair bakış açılarını değiştirmeyi/genişletmeyi sağlayacaktır. Öğrenmeye dair inancımız sınıf ortamında gerçekleştireceğimiz uygulamaları etkileyecektir. Öğrenme bir anlamlandırma süreci olarak düşünüldüğünde bu sürecin nasıl gerçekleştiğinin farkındalığını öğretmen adaylarına kazandırmamız önemlidir.

Öğrencilerin ifadelerinde; öğrenmede olması gereken temel kavramların çoktan aza öğrenme-öğretme süreci ($f=72$), öğrenciye verilen rol ($f=41$), duyuşsal özellikler ($f=27$) ve öğretmene verilen rol ($f=24$) temalarında toplandığı görülmektedir (bkz. Tablo 2). Öğrenciler öğrenmenin olabilmesi için öğrenme öğretme sürecinde en fazla materyale vurgu yapmışlardır. Buna ek olarak; fiziksel ortamın, dersin işlenişinde kullanılan yöntem, teknik ve değerlendirmenin de öğrenme için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme için motivasyonun, öğrencinin ilgi ve merakının dikkate alınması önemlidir (Açıkgöz, 2004). Bu durum araştırmada da öğrencilerin en fazla vurguladıkları duyuşsal özellikler olmuştur. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde en fazla materyale vurgu yapmaları dikkat çekicidir. Öğrenciler eğitim ortamında materyali bir amaç mı? yoksa bir araç mı? olarak düşündükleri merak edilen bir konu olmuştur. Fakat bu çalışma kapsamında bu durumu değerlendirilmesine yardımcı bir veri toplanmamıştır. Ayrıca, öğrenciler eğitimin temel paydaşlarından olan öğretmen ve öğrenciye farklı roller de yüklemişlerdir. Öğrenciye verilen roller, öğrenme sürecinde onların aktif olmasını gerektiren rollerdir. Burada en fazla vurgulan ise öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleridir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenin rehber olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıf ortamında öğrenmeye yardımcı/rehber olarak öğretmenin görülmesi öğrencilerin geleneksel öğretmen açıklamalarından uzaklaştığını göstermektedir. Programlarda da bu durum açıkça ortaya konulmuştur. Fen bilimleri dersi programında (MEB, 2013), öğretmenlerin direkt bilgi paylaşmadan sorularıyla öğrenciye rehber olması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna ilaveten programda, öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin kolaylaştırıcı ve yönlendirici rolleri belirtilirken öğrencinin ise; bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan ve tartışan birey olduğu rolleri ifade edilmiştir. Araştırmada da öğrenciye ve öğretmene verilen roller açısından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, ilkokulda öğrencileri sorgulatmaya yönlendirmeleri ve bu süreci yaşatmaları önemlidir. Geleceğin öğretmenlerinin bu durumu düşüncelerinde belirtmeleri istenen bir sonuçtur.

Bulgular incelendiğinde; öğrenci, öğretmen ve ailenin okul referanslı konumlandırılmalarının okul içi, dışı ve hem okul içi hem okul dışı olarak betimlendiği görülmektedir. Her öge için konumlandırmaların okul içinde daha yoğun olduğu görülmüştür. Her öğrencinin farklı konumlandırma şekillerini belirtmesi öğrencilerin öğretmen, öğrenci ve aileye farklı görevler yüklediğini göstermektedir. Öğrenciler gerekçelendirmelerinde, öğretmenin rolünü en çok “rehber olma” olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler, ailenin rolünü daha çok “ilk okul olma” ve “destekleyici” olarak belirtmişlerdir. Okul-aile işbirliğinin vurgulanması önemli bir noktadır. Benzer şekilde Çelenk (2003); Lawson (2003), Sheldon (2003); İfla-zoğlu Saban ve Şeker (2010) Şad (2012)’de öğrencilerin aileleri ile okul işbirliği sayesinde başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Bu durum istenen sonuçtur. Ayrıca okulun var olma sebebini; öğrencilerin bir kısmı “sadece öğrenci” ile bir kısmı ise “öğretmen-öğrenci” ile açıklamışlardır. Katılımcılar öğretmen-aile-öğrenci işbirliğine de dikkat çekmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2004). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Borko, H. ve Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach (D.C. Berliner ve R.C. Calfee, Ed.). Handbook Educational Psychology. New York: Macmillan.
- Bower, G. H. ve Hilgard, E. R. (1981). Theories of Learning. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cullingford, C. (1990). The Nature of Learning. London: Cassell Educational Limited.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. İlköğretim-Online, 2(2), 28-34.
- Demirel, Ö. (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Epstein, J. L. ve Sheldon, S. B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. The Journal of Educational Research, 95(5), 308-318.
- Erden, M. E. ve Akman, Y. (2004). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(3), 399-431.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 227-243.
- Hergenhahn, B. R. ve Olson, M. H. (1997). An Introduction to Theories of Learning. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Hewson, P.W. (1992). *Conceptual change in science teaching and teacher education*. Fen Öğretiminde Araştırma ve Program Geliştirme toplantısında sunulan bildiri, İspanya.
- İflazoğlu Saban, A. ve Şeker, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları ile Ailelerinin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(3), 361-390.
- Kılıç D. (2009). Yenilenen İlköğretim Programlarında Ailenin Eğitim Fonksiyonunun Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 177-190.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations in Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. Urban Education, 38, 77-133.
- MEB (2005). *Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Genelgesi, Sayı: 2005/92.
- MEB (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.
- MEB (2013). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Resnick, L. B. (1989). Introduction. (L.B. Resnick, Ed.) Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Sabancı, A. (2009). Views of Primary School Administrators, Teachers and Parents on Parent Involvement in Turkey. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 245-262.
- Schunk, D. H. (2011). *Learning Theories an Educational Perspective*. Boston: Pearson Education.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senge, P. M. (1998). *Beşinci Disiplin*. (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary School to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Şad, N. (2012). Investigation of Parental Involvement Task as Predictors of Primary Students' Turkish, Math and Science and Technology Achievement. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal Of Educational Research*, 48, 135-154.
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2006). Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 233-243.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİLSEL DEĞER KAVRAMINA İLİŞKİN YETERLİK DÜZEYLERİ

Nihat BAYAT*, Hakan ÜLPER**

ÖZET

Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının sözcüklerin bir boyutu olan değer kavramına ilişkin yeterlik düzeyleri araştırılmıştır. Değer, sözcüklerin anlamlarının dışında kalan, onların kullanım özelliklerine göndermede bulunan bir terimdir. Saussure (1998) tarafından ortaya atılan bu terim, aynı anlama gelen sözcüklerin arasındaki küçük farkları öne çıkarır. Türkçe öğretmen adaylarının değer konusunda duyarlılık düzeylerinin gelişmiş olması beklenir. Betimsel nitelikli bu araştırmanın katılımcılarını üç farklı üniversitede Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenimlerini sürdüren 370 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Sözcüklerin Değerlerine İlişkin Farkındalık Düzeyi Testi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler istatistik programında çözümlenmiştir. Araştırmada katılımcıların sözcüklerin değerine ilişkin farkındalıkları düşük düzeyde bulunmuştur. Buna ek olarak katılımcıların sözcüklerin değerine ilişkin duyarlılıklarının cinsiyetlerine ve sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak öğrenim gördükleri kuruma göre bir farklılık olduğu saptanmıştır. Gaziantep Üniversitesi katılımcıları Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Niğde Üniversitesi katılımcılarına oranla daha başarılı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dallarında sözcüklerin değerine odaklanan çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dilsel değer, sözcük öğretimi, dil duyarlılığı, Türkçe öğretmen adayları.

PROSPECTIVE TURKISH TEACHERS' LEVEL OF COMPETENCE REGARDING THE CONCEPT OF LINGUISTIC VALUE

ABSTRACT

The present study investigated prospective Turkish teachers' levels of competence regarding the concept of value, which is a dimension of words. Value is a term that is outside the meanings of words and refers to their characteristics about use. The term, which was put forward by Saussure (1998), highlights small differences between the words that have the same meaning. Prospective Turkish teachers' levels of awareness about value are expected to be developed. In this descriptive study, 370 prospective teachers studying at the department of Turkish Language Teaching at three different universities constituted the participants. Data were collected with the Test of Awareness Levels Regarding the Values of Words that was developed by the researchers. The gathered data were analyzed via the statistics program. In the research, participants' awareness of the value of words was found low level. In addition, it was ascertained that participants' awareness regarding the value of words did not significantly differ according to their sexes and grade levels. Yet, it was also determined that a difference came out according to the institutions they are studying

* Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nihatsbyat@gmail.com

** MAKÜ, Eğitim Fakültesi, hakanulper@gmail.com

at. Participants of Gaziantep University were found more successful compared to those of Mehmet Akif Ersoy University and Niğde University. Based on the results reached through the research study, it is recommended to carry out studies that focus on the value of words at the departments of Turkish Language Teaching.

Keywords: *Linguistic value, vocabulary teaching, language awareness, prospective Turkish teachers.*

GİRİŞ

Dil öğretiminin temel amaçlarından ikisi olan anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak için bireylerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olması gerekir. Özellikle okuma becerileri bakımından sözcük dağarcığı büyük önem taşır. Stanovich (1986) tarafından ortaya konan Matthew etkisine göre sözcük dağarcığı geniş olan bireyler daha çok okumakta ve daha iyi anlamakta; ancak dar olan bireyler daha güç anlamakta ve dolayısıyla daha az okumaktadır. Bu durumda çok sayıda sözcük bilmenin önemi ortadadır. Ancak çok sayıda sözcük bilmekle belirtilmek istenen şeyin ne olduğu dikkat edilmesi gereken bir boyuttur. Sözcüklerin tekil anlamlarını mı, yoksa bağlam içerisinde kazandığı anlamı mı bilmek? Nation (1990), sözcüğü bilmekle ilgili sekiz farklı boyut belirlemiştir. Bu boyutlardan biri sözcüğün tümce içerisindeki durumu ve diğer sözcüklerle ilişkisidir. Bu boyut *bağlama* gönderimde bulunması bakımından dikkat çekmektedir.

Bu gerçeklik sözcük öğretimi anlayışlarına da yansımıştır. Stahl ve Fairbanks (1986) sözcük öğretimi için üç temel ilke belirlemiştir. Bunlar sözcük için tanımsal ve bağlamsal anlamın verilmesi; sözcüğün derinliğine işlenmesi ve sık karşılaşmadır. Özellikle ilk iki madde sözcüğün anlamının belirli bir bağlam içerisinde ve diğer sözcüklerle ilişkisine bağlı olduğuna gönderimde bulunur. Bu da değer kavramıyla ilişkili bir durumdur.

Değer kavramı

Saussure (1998), değer kavramına ilişkin yaptığı belirlemelerde onun özellikle anlamdan ayrılan yanına vurgu yapar. Anlam bir sözcüğün işitim imgesine karşılık gelen kavramdır, bu nedenle işitim imgesi ile kavram arasında işlerlik gösterir; oysa değer sözcüklerin ya da dil göstergelerinin birbirleri ile kurdukları bağıntıda yer alır. Çünkü sözcüğün içeriği, yalnızca kendi dışındaki öğelerin yardımıyla tam olarak belirlenebilir. Bayrav (1998), bir dil göstergesinin anlamının komşu terimlerce sınırlandırıldığını belirtirken buna gönderimde bulunur. Dil sisteminin niteliğinden dolayı bir sözcüğün anlamında görülen bir kayma diğer sözcüklerin anlamında da bir tepkiye neden olur.

Sözcüğün anlamı ile değeri arasındaki fark oldukça incedir. Bunun nedeni, değerın anlamın bir parçası olmasıdır. Değerin varlığı, değeri belirlenecek şey ile *değiştirilebilir benzemez* öğelerin ve *karşılaştırılabilir benzer* öğelerin bulunmasına bağlıdır (Saussure, 1998). Buna göre bir sözcük bir kavramla değiştirilebilir, yani bir anlama gelir; aynı zamanda başka sözcüklerle de karşılaştırılabilir, yani dizge içindeki diğer sözcüklerden farklı bir boyut taşır. Bu iki etken, değer kavramının zorunlu dayanaklarıdır.

Saussure (1998) değer kavramını verdiği iki örnekle somutlaştırır. Birinci örnek Fransızca *mouton* sözcüğü ile İngilizce *sheep* sözcükleri arasındaki ayrımdır. Her ikisi de *koyun* anlamına gelen bu sözcükler değerleri açısından birbirinden ayrıştırır. Çünkü Fransızca *mouton* hem canlı koyunu hem de pişirilmiş koyun etini karşılar. Oysa İngilizcede pişirilmiş koyun

eti için *mutton* diye başka bir sözcük vardır. Dolayısıyla bu iki sözcük eşanlamlı olmalarına karşın eşdeğerli değildir. Değer kavramını somutlaştıran ikinci örnek, aynı dil içindeki yakın kavramları belirten sözcüklerin birbirleri üstündeki sınırlandırıcılıklarına dayanır. Birer “ulaşım aracı” olması bakımından *tren* sözcüğünün değeri *bisiklet*, *otomobil*, *vapur*, *uçak*, vb. sözcüklerin oluşturduğu dizge içinde belirlenir. Vardar (1998) değer bu boyutunu dil öğelerinin ne olduklarıyla değil, ne olmadıklarıyla belirlenebileceğini vurgulayarak belirtir. Dil göstergesinin değeri, toplumsal yapı içinde belirir. Birey, tek başına değer üstünde belirleyici değildir. Toplumsal kullanım ve genel onay, sözcüklerin değer boyutlarının oluşumunda temeldir. Aynı sözcüğün toplumsal yapı içindeki değeri tarihsel süreçte değişiklik gösterebilir. Yalçın (2011) Türkçede bir dönem *devrim* sözcüğünün toplumcu ya da komünist devrimle eşdeğer tutulduğunu ve sol görüşlü insanlarla özdeşleştirilerek sakıncalı bulunduğunu söyler. Aynı biçimde *ülkücü* sözcüğünün de sol kesimin dilinde faşist yaklaşımı çağrıştıran bir unsur olarak uzun süreden beri kullanıldığı açıktır. Bu sözcüklerin toplumsal yapı içindeki çağrışımları anlamlarının ötesindedir.

Bayrav (1998), sözcüğün içinde bulunduğu anlam alanının onun değerinde rol oynadığını belirtir. Sözcük, bağlam içinde değerinin kendisine kazandırdığı işlevle bir görev üstlenir. Yalçın’a (2011) göre iletişimde sözcüklerin anlamları değil, değerleri işlevseldir. Çünkü anlam sözcüklerin yaptığı tanımlama, değer ise bir bakıma kullanım biçimleridir. Bu noktayı vurgulamak için Yalçın (2011) *vatan* ve *yurt* sözcükleri arasındaki ayrıma başvurur. Bu sözcüklerin eşanlamlı olduğu söylenebilir, ancak eşdeğerli oldukları söylenemez. Eşanlamlı olmaları her ikisinin de belli bir toplumun yerleşme ve yaşam alanlarını karşılamasından, yani bir toprak parçasını anlamlamasından gelir. Ayrımları ise *vatan* sözcüğünün tarihsel geçmişindeki kullanım değerlerinden dolayı belli bir *kutsallığı* içermesine karşın *yurt* sözcüğünün daha nesnel bir yaklaşımı çağrıştırmasına dayanır. Vatan sözcüğü “Eğer uğruna ölen varsa vatandır” gibi bir dizede, “Vatan uğruna ölmek şahadet mertebesine erişmektir” gibi bir inanç yargısında yerini bulmuştur. Bu kullanımlarda *vatan* yerine *yurt* sözcüğü kulak tırmalayıcı olurdu. Oysa *yurt* sözcüğü aynı çağrışımları uyandırmadığından *yurttaşlık* ile *vatandaşlık*, *yurtseverlik* ile *vatanseverlik*, *yurt savunması* ile *vatan savunması*, vb. de birbiriyle eşdeğerli değildir. Kısacası *vatan* sözcüğünü içeren her anlatım biçimi belirli bir “hamaset” duygusu uyandırırken, *yurt* daha çok somut gerçeklikleri anlamlayan bir sözcüktür.

Sözcüğün anlamının dışında kalan değer boyutunun izlenebilmesi için onu bir kullanım içinde ele almak zorunludur. Bu da bağlam olgusunu ön plana çıkarır. Sözcükler, bağlamda yer alan kimi unsurlardan dolayı birtakım ifadelerde anlamları nedeniyle değil, değerleri nedeniyle yer alır. Sözelimi aynı anlama gelen *hela* ve *tuvalet* sözcüklerinden biri bazı durumlarda kullanım dışı olmak durumundadır. Bir üniversite öğrencisi derste herkesin duyacağı biçimde hocasına “Helaya gidebilir miyim?” diyemez. Bu tümcede anlamsal açıdan bir sorun yoktur, ne söylenmek istendiği açıktır. Ancak *hela* sözcüğünün taşıdığı değer açısından bağlama uygunsuzluğu söz konusudur.

Türkçede sözcüklerin değerlerine ilişkin yalnızca bu konuya odaklanan bir kaynak bulunmamaktadır. Dolayısıyla değer olgusu, ancak ileri düzeyde bir dil duyarlılığı ve bilinci ile duyumsanabilir. Sözcüğün değeri, yalnızca dizge içinde anlaşılabilir. Buradaki dizge, bir sözcükle aynı anlama gelen diğer tüm sözcük ve söyleme biçimlerini ifade eder. Bu durumda *kadın*, *bayan*, *hatun*, *hanım*, *karı*, *avrat*, vb. sözcükler “erkek olmayan insan”ı anlatmakta kullanılabilecek birimlerin oluşturduğu bir dizgedir; aynı biçimde *ülke*, *vatan*,

yurt, memleket, vb. başka bir dizgeyi oluşturur. Bu dizgelerde bulunan her birim, belli bir bağlamda oluşturulabilecek tümcelerde yer alma bakımından değerlerine bağlı olarak diğer birimlere oranla önceliklidir. Tümcede kullanılmak üzere uygun olmayan bir birim seçildiğinde anlamsal açıdan pek değişiklik olmaz, ancak kullanım açısından bir kusur oluşur. Sözcüklerin değerine ilişkin bireysel duyarlılık bu noktada önem kazanır.

Bireylerin aynı konuma gelebilecek olasılıklar arasında bir seçim yapması Jakobson (Kıran ve Kıran, 2006) tarafından ortaya atılan bir varsayımdır. Buna göre dil kullanımı temelde iki edime dayanır: *seçme* ve *birleştirme*. Seçme, dizisel ekseninde bulunan dilsel birimlerden birini almaktır; birleştirme ise bu birimi daha karmaşık dilsel yapılar içinde diğer birimlerle ilişkilendirmek demektir. Seçme eksenini, bireyin zihninde bulunan soyut bir yapıdır. Bir tümcede bir konuma gelebilecek aynı anlamdaki sözcükler arasında seçim yaparken bu ekseninde bir işlem yapılıyor demektir. Seçme eksenindeki birimler arasında bulunan ayrımlar onların değeri ile ilişkilidir.

Değer kavramı Türkçenin ve sözcüklerin doğru kullanımı açısından son derece önemlidir. Buna karşın sözcüklerin değerine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe sözcükleri konu alan çalışmaların bir bölümünde sözcük öğretimi konusunun programda ya da ders kitaplarında ele alınış biçimi (Mert, 2013a, 2013b; Gündoğdu, 2012a, 2012b; Ülper ve Karagül, 2012) değerlendirilmiştir. Bunun yanında Yıldız ve Okur (2007) okumanın sözcük öğretimine etkisini, Özbay ve Melanlıoğlu (2008) Divanü Lugat-it-Türk'ten alıntılarla sözcük öğretiminde örnekleme işlevini, Anılan ve arkadaşları (2011) destekleyici metinlerin ders kitaplarındaki sözcükleri edinmeye etkisini, Anılan ve Genç (2011) öğrenilen sözcüklerin yazılı anlatımda kullanılma durumunu incelemişlerdir. Yağcı ve arkadaşları (2012) sözcük öğretiminde kullanılan teknikleri ve karşılaşılan sorunları araştırmıştır. Yaman ve Akkaya'nın (2012) çalışmasında ise sözcük öğretiminde kullanılacak bağlam türleri incelenmiştir. Sözcüklerin kullanım biçimiyle doğrudan ilişkili olmadıklarından bu araştırmalarda değer kavramı da ön planda değildir. Bu durumun sözcük öğretimi ve öğrenimi çalışmalarında bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir.

Anadili eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin duyarlılıklarının gelişmiş olması beklenir. Ancak anadili duyarlılığı ile ilişkilendirilebilecek çalışmalar daha çok sözcüklerin "Türkçe" olanlarını kullanmak ve anlatım bozuklukları ile ilgili alanlarda gerçekleştirilmektedir. Anlatım bozukluğu başlığı altında yer alan çalışmalar; "anlamla ilgili yanlışlıklar" ve "cümle yapısıyla ilgili yanlışlıklar", "dilbilgisi yanlışları", "yazım ve noktalama yanlışları", "sözcük yanlışları" ve "cümle yanlışları" (İlaslan, 2007; Hunutlu, 2007; Bahadır, 2005; Özdemir, 2012; Şamlıoğlu, 2011; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2009) altbaşlıkları altında toplanmıştır. Bu çalışmalar arasında sözcüksel değer kavramına ilişkin bir çalışmanın olmaması da ayrıca önemli bir boşluk olarak dikkat çekmektedir.

Sözcüklerin değerine uygun dil kullanımları, öğrencilere doğru girdilerin ulaşması açısından önemli bir noktadır. Bu bakımdan Türkçe öğretmen adaylarının anadillerini kullanırken sözcüklerin anlamsal nitelikleri yanında kullanım özelliklerine de dikkat etmeleri dil öğretiminin niteliğini artırabilir. Bu nedenle, bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının sözcüklerin değerine ilişkin duyarlılıklarını saptamak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır:

1. Sınıf, cinsiyet ve öğrenim görülen üniversite bakımından Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin farkındalık düzeyi nedir?

2. Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin farkındalık düzeyi cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin farkındalık düzeyi öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin farkındalık düzeyi sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Türkçe öğretmen adaylarının sözcüklerin değerine ilişkin duyarlılık düzeylerini saptamak araştırmanın temel hedefidir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Gaziantep, Niğde ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitelerinden Türkçe öğretmenliği alanında öğrenimlerini sürdüren 370 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların yalnızca Türkçe öğretmen adaylarından oluşmasının nedeni değer kavramının önemli ölçüde bir dil duyarlılığı gerektirmesiyle ilişkilidir. Türkçe öğretmen adayları öğrenim sürecinde üstünde çalıştıkları olguya ilişkin yüksek bir bilgi ve bilinç düzeyine erişmiş olmalıdır. Katılımcıların Türkçe öğretmenliği anabilim dallarında öğrenimlerini sürdüren tüm sınıflardan seçilmesi, onların değere ilişkin düzeylerini ve gelişimlerini saptama isteminden kaynaklanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri değere ilişkin geliştirilen bir ölçekle toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi geniş bir zaman içinde tamamlanmıştır. Öncelikle çeşitli sözlüklerin taranması yoluyla eş anlamlı sözcükler belirlenmiştir. Eş anlamlı sözcüklerin oluşturduğu dizilerde bulunan birim sayısı dörtten azsa bu diziler kullanılmamıştır. Bunun nedeni, ölçekte en az dört seçeneğin bulundurulma zorunluluğudur. Geriye kalan dizilerde aralarında kullanım farkının olduğu düşünülen birimler alınmış, diğerleri iptal edilmiştir. Böylece her sözcük dizisinde aynı anlama gelen, ancak değerleri farklı olan dört birimli sözcük grupları elde edilmiştir.

Sonraki aşamada bu sözcüklerden yalnızca birinin kullanılabilceği bağlamlar oluşturulmuştur. Bunun için ilgili sözcüğün kullanıldığı gerçek durumlara başvurulmuştur. Öncelikle TDK'nın ve Dil Derneği'nin web sayfalarındaki sözlüklerinde ilgili sözcük için verilen örneklere bakılmıştır. Sözcüğün bu örneklerdeki kullanım biçimi ya olduğu gibi alınmış ya da özü değiştirilmeden, oluşturulan bağlama uygun duruma getirilmiştir. Uygun örnek sözlüklerden bulunamadığında Google arama motorunda ölçünlü dilin kullanıldığı düşünülen haber ya da kurum sitelerinin ilk beşinden birindeki kullanım biçimi dayanak olarak alınmıştır. Bu çalışmada kişisel siteler dikkate alınmamıştır. Sözcüklerin bu kaynaklardaki kullanımına dayanarak oluşturulan dizilerde yer alan birimlerden yalnızca birinin geçerli olacağı, diğerlerinin kullanılması durumunda değer açısından bir pürüzün oluşacağı düşünülen bağlamlar yazılmıştır. Yazılan bağlamlardan biri ve belirlenen seçenekler şu biçimdedir: "Ticari şirketlerin hepsinin yıllık bir olur. Örneğin hemen hepsi bir önceki yıldan daha çok para kazanmak ister. a.amacı, b.gayesi, c.maksadı, d.hedefi". Bu aşamadan sonra toplamda 44 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Sözcüklerin değerine ilişkin böyle bir ölçek için deneysel çalışma yapılması olanaklı değildir. Çünkü kimi sözcük

dizilerinde değişiklik yapmak için kullanılabilir birimler dilin olanaklarıyla sınırlıdır. Dolayısıyla geçerlilik için yapılacak deneysel bir çalışma ölçeğin bütünüyle kaybına neden olabilir. Ancak Yurdugül'ün (2005) yaptığı çalışmada deneysel uygulamaların olanaklı olmadığı durumlarda kapsam geçerlilik oranlarına (KGO) başvurulabileceği belirtilmektedir. Kapsam geçerlilik oranı, uzman görüşlerine dayalı nitel çalışmaları istatistiksel nicel çalışmalara dönüştürmek için kullanılan bir yöntemdir (Yurdugül, 2005). Kapsam geçerliliği indeksi Lawshe (1975; akt. Yurdugül, 2005) tarafından geliştirilmiştir. Lawshe tekniği olarak bilinen bu yaklaşım altı aşamadan oluşur:

1. Alan uzmanları grubunun oluşturulması
2. Aday ölçek formlarının hazırlanması
3. Uzman görüşlerinin elde edilmesi
4. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
5. Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
6. Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması

Bu araştırmada da aynı adımlar izlenmiştir. Lawshe tekniğine göre böyle bir ölçek için en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne gereksinim vardır. Uzmanlar maddelerin istenen beceriyi ölçüp ölçmediğine ilişkin üç biçimde derecelendirme yapar. Bunlar “madde hedeflenen yapıyor/ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” biçiminde ifade edilir. Kapsam geçerlilik oranları, herhangi bir maddeye ilişkin “gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir (Yurdugül, 2005).

Bu araştırmada elde edilen aday ölçek için çeşitli üniversitelerde dilbilim ve Türkçe eğitimi alanlarında en az on yıl deneyimli akademisyenlerden ve en az iki ödül almış iki şairden uzman görüşü alınmıştır. Ölçek için görüş alınan uzman sayısı 10'dur. Uzmanlardan ölçeği maddelerin ölçülecek özelliği temsil edip etmediği, ifadenin yeterince açık olup olmadığı, Türkçe öğretmen adayları tarafından anlaşılıp anlaşılmayacağı açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Yanıtlar *gerekli, yararlı ancak yetersiz, gereksiz* olarak derecelendirilmiştir. Elde edilen görüşler tek bir formda birleştirilmiş ve her madde için kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmıştır.

Ölçeğin bu aşamasında değer kavramının doğasındaki yapıdan dolayı uzmanların yalnızca tamamının onay verdiği maddeler kullanılmış, diğer maddeler düzeltilebilir olsa bile ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre 44 maddelik aday ölçeğin 13 maddesi atılmış, toplamda 31 maddeli *Sözcüklerin Değerlerine İlişkin Farkındalık Düzeyi Testi* adlı ölçek elde edilmiştir. Veneziano ve Hooper'ın (1997) tablosuna göre uzman sayısı 10 olduğundan kapsam geçerlilik ölçütü (KGÖ) 0.62'dir. Nihai ölçeğe yalnızca uzmanların tümünün “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor” seçeneğini işaretlediği maddeler alındığından ölçeğin kapsam geçerliliği oranının (KGO) 1,00 olması sağlanmıştır.

Ölçekteki her soruya ilişkin dört maddeden sadece biri o soru için en uygun seçeneği, diğerleri uygun olmayan seçenekleri oluşturmuştur. En uygun seçenek için 1 puan, uygun olmayan seçenekler için 0 puan verilmiştir. Bu tür durumlarda ölçeklerin güvenilirliğinin hesaplanmasında kullanılan yöntemlerden biri de KR21'dir (Bkz. Atılgan, 2007). Öğrencilerden en uygun seçeneği bulmaları istendiği için ölçeğin güvenilirlik hesaplaması KR21 üzerinden yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik sayısı .829 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin elde edilmesi aşaması tamamlandıktan sonra katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcıların testi yanıtlamaları her üç üniversitede aynı haftada gerçekleştirilmiştir. Testten elde edilen sonuçlar istatistik programında çözümlenmiştir. Sınıf, cinsiyet ve öğrenim görülen kurumlar açısından en düşük ve en yüksek değerler hesaplanmıştır. Araştırma amacına bağlı olarak ilişkisel problemler için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis teknikleri ile çözümlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci problemde katılımcıların sınıf, cinsiyet ve öğrenim görülen üniversite bakımından değer kavramına ilişkin farkındalık düzeylerini saptamak amaçlanmıştır. Bu değişkenler açısından elde edilen bulgular Tablo 1, 2 ve 3'te sunulmuştur:

Tablo 1: Türkçe öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre görünümü

Sınıf	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	Std. Sap.
1	98	7	20	14,61	2,83
2	138	8	22	14,26	2,74
3	64	6	21	14,37	3,02
4	70	4	23	14,65	3,35

Tablo 1'de görüldüğü gibi Türkçe öğretmen adaylarının tüm sınıflarda ortalama doğru yanıt sayıları 14 dolayındadır. Buna karşın birinci sınıftaki öğrenciler ile dördüncü sınıftaki öğrencilerin çok küçük farklarla diğer sınıflara göre daha iyi oldukları bulgulanmıştır.

Tablo 2: Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre görünümü

Cinsiyet	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	Std. Sap.
Kız	158	6	23	14,28	2,96
Erkek	81	9	22	15,29	2,88

Tablo 2'de görüldüğü gibi, erkeklerin ortalama puanı kızların ortalama puanına göre daha yüksektir.

Tablo 3: Türkçe öğretmen adaylarının üniversite değişkenine göre görünümü

Üniversite	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	Std. Sap.
Niğde Üniversitesi	158	6	23	14,28	2,96
Gaziantep Üniversitesi	81	9	22	15,29	2,88
MAKÜ	131	4	22	14,12	3,85

Tablo 3'te görüldüğü gibi Niğde Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması 14 dolayında iken Gaziantep Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması

15,29'dur. Gaziantep Üniversitesi Türkçe öğretmen adayları diğer katılımcılara göre daha başarılıdır.

Araştırmanın ikinci probleminde Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin farkındalık düzeyinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amaçlanmıştır. Bunun için kız ve erkek katılımcıların verdikleri yanıtların normal dağılım koşulunu karşılayıp karşılamadığı Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiş ve yanıtların normal dağılım göstermediği gözlenmiştir [p değeri $\alpha=.050$ 'den küçük]. Bu sonuca göre Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Kız	227	178,65	40552,5	14674,5	,118
Erkek	143	196,38	28082,5		

Dilsel değer kavramına ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar cinsiyet açısından incelendiğinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($U=14674,5$, $p \geq .05$) görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü probleminde Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin farkındalık düzeyinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak amaçlanmıştır. Bunun için Niğde Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri yanıtların normal dağılım koşulunu karşılayıp karşılamadığı Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiştir. Buna göre yanıtların normal dağılım göstermediği gözlenmiştir [p değeri $\alpha=.050$ 'den küçük]. Bu sonuca göre Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan Kruskal Wallis Testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üniversitelere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Üniversite	N	Sıra ort.	X ²	P	Fark
Niğde Üniversitesi	158	180,24	6,98	,030	N-G, M-G
Gaziantep Üniversitesi	81	212,00			
MAKÜ	131	175,00			

Dilsel değer kavramına ilişkin katılımcıların farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri üniversiteler açısından incelendiğinde aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$X^2(2)=6,98$, $p=.05$]. Üniversitelerin sıra ortalaması dikkate alındığında en yüksek düzeye Gaziantep Üniversitesi katılımcılarının sahip oldukları, daha sonra Niğde Üniversitesi ve

son olarak da Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin geldiği bulgulanmıştır. Üniversiteler arasındaki anlamlı farkın hangilerinden kaynaklandığını belirlemek için ikili kombinasyonlar yaparak Mann Whitney U Testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Bunun sonucunda Gaziantep Üniversitesi katılımcılarının düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, buna karşın Niğde Üniversitesi katılımcıları ile Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi katılımcıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın son probleminde ise Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin farkındalık düzeyinin sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği amaçlanmıştır. Bunun için 1-4. sınıf katılımcılarının verdikleri yanıtların normal dağılım koşulunu karşılayıp karşılamadığı Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiştir. Buna göre yanıtların normal dağılım göstermediği gözlenmiştir [p değeri $\alpha=.050$ 'den küçük]. Bu sonuca göre Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görünümlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik olmayan Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıflara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf	N	Sıra ort.	Sd	X ²	P	Fark
1	98	193,11	3	2,058	,560	Yok
2	138	176,66				
3	64	182,55				
4	70	194,96				

Dilsel değer kavramına ilişkin katılımcıların başarı düzeylerine sınıfları açısından bakıldığında en yüksek düzeye 4. sınıf katılımcılarının, daha sonra 1., 3. ve 2. sınıf katılımcılarının sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın 1-4. sınıf öğrencilerinin düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı dikkat çekmektedir [$X^2(2)=2,058$, $p \geq .05$].

SONUÇ

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının sözcüklerin değerine ilişkin düşük bir farkındalık düzeyine sahip oldukları anlaşılmıştır. Sözcüğün değerini saptamak, anlamsal açıdan aynı işlevi yerine getirecek diğer seçeneklerin kullanım farkını duyumsamaya işaret eder. Türkçe öğretmen adaylarının böyle bir duyarlılığa sahip olması bir yandan iyi bir eğitim almış olduklarının belirtisi olarak okunabilir diğer yandan mesleklerini nitelikli yapacaklarının göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Ancak katılımcıların değerler testinden alınabilecek toplam puanın yarısına bile ulaşamaması onların bu yeterlilikten yoksun olduğunu göstermiştir.

Katılımcıların sözcüklerin değerine ilişkin farkındalıklarının düşük olması, anadili eğitimi boyunca sözcük öğretiminde bağlama yeterince önem verilmemiş olması ile ilgili olabilir. Güneş (2007), sözcüklerin öğretiminde bağlamın kullanılması gerektiğine vurgu yapar. Çünkü bağlam, sözcüğün anlamı yanında kullanımını da içeren bir unsurdur. Sözcüklerin bağlam içinde yan yana gelmesi, aralarında belli bir uyumun oluşmasını sağlar. Sonraki kullanımlarda ilgili sözcük anlamdaşlarına oranla öncelikli olur. Bu birlikteliğin kalıplaşması durumunda da eşdizimli yapılar oluşur (Altıkulaçoğlu, 2010).

Dilsel değer kavramına ilişkin alınan puanların cinsiyet açısından bir fark taşıyor olması araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. Cinsiyetin sözcüklerin değerine ilişkin yeterlilikte belirleyici olmaması beklenen bir durumdur. Çünkü değer dilde önemli bir duyarlılıkla fark edilebilecek bir ayrıntıdır (Yalçın, 2011). Cinsiyet, okuma-yazma ya da anlama çalışmalarında fark yaratan bir değişken olarak görülse de bu araştırmada sözcük seçimine ilişkin benzer bir sonuca ulaşılmamıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının buldukları sınıflar (1-4) açısından aralarında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Bu bulgu sözcüklerin değerine ilişkin Türkçe Öğretim Programı'nda herhangi bir özel dersin ya da çalışmanın bulunmamasıyla ilişkilendirilebilir. Sözcüklerin anlam ve kullanım alanlarına ilişkin geniş bir sezgi gerektiren bu boyutun gelişiminin daha çok bireylerin kişisel deneyimlerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Ancak araştırmamızın bu probleminin bulguları başka açılardan da dikkate değerdir. Türkçe öğretmen adayları öğrenimlerine başladıkları sırada sözcüklerin değeri bakımından daha iyi durumdadır. Ancak ilerleyen sınıflarda artması gereken bu başarı bir düşüş göstermiştir. Programda değer konusunda özel bir içerik olmasa bile dile ilişkin yapılan diğer çalışmaların bu başarıyı artırması beklenir. Oysa bu araştırmamızın sonuçları Türkçe öğretmen adaylarının öğrenim sürecinde sözcük düzeyinde bir gerileme yaşadığını ortaya koymuştur. Adaylar 4. sınıfa geldiklerinde değer konusundaki başarıları yeniden bir artış gösterse de bu, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir. Bu artışın 4. sınıfta mezun aşamasında olma, öğretmenlik mesleği ile daha yoğun etkileşimde bulunma, birtakım sınavlara hazırlık gibi farklı deneyimlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak yetersiz derecedeki bu artışa rağmen dört yıllık süreç içerisinde adayların sözcüklerin değeri açısından gelişemedikleri veya kendilerini geliştirmedikleri açıktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri Gaziantep Üniversitesi Türkçe öğretmen adaylarının Niğde Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenimlerini sürdüren Türkçe öğretmen adaylarına oranla daha başarılı olmalarıdır. Ülkedeki tüm Türkçe eğitimi bölümlerinde birkaç seçmeli ders dışında aynı dersler aynı miktarlarda verilmektedir. Buna karşın Gaziantep Üniversitesi'ndeki katılımcıların daha başarılı olmasının açık bir nedeni yoktur. Bu başarının rastlantısal nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Dersleri veren öğretim elemanlarının, kullanılan kaynakların ve eğitim kurumlarındaki olanakların niteliği yanında katılımcıların bireysel farklılıkları bu başarının nedenleri olabilir. Sonuç olarak dil kullanımı ve sözcük seçimi düzeylerinin yüksek olması beklenen Türkçe öğretmen adaylarının sözcüklerin değerine ilişkin yeterlik düzeyleri oldukça düşük bulunmuştur. Bu sonucun katılımcıların kendi gelişimleri ve öğrencilerine etkileri bakımında olumsuz olduğu açıktır. Bu olumsuzluğu gidermek için eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretim programında sözcük öğretimine ilişkin çalışmaların artırılması önerilmektedir. Bu çalışmaların nitelikli olabilmesi için sürecin sözcüğün anlamının edinilmesinden ve kullanımının öğrenilmesinden başlaması, aynı anlama gelen sözcüklerin aralarındaki ince farkların anlaşılmasına kadar uzanması yararlı olacaktır. Sözcüğün özellikle bağlam içinde sunulması bu noktada etkili olacaktır. Sözcük öğretiminde özellikle pedagojik bağlamların kullanılması önerilmektedir (Yaman ve Akkaya, 2010). Bu tür bağlamlar sözcüğün içeriğine ilişkin zengin ipuçları barındırmaktadır.

KAYNAKÇA

- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148, 52.
- Anılan, H. Ve Genç, B. (2011). Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlamlarda kullanım durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12/1, 111-132.
- Anılan, H., Genç, B. ve Göl Dede, D. (2011). Destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29/1, 43-57.
- Atılgan, H., Kan, N. ve Doğan, N. (2007). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahadır, H.(2005). Roman Hikâye ve Günlük Gazetelerdeki Anlatım Bozuklukları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayrav, S. (1998). *Yapısal Dilbilimi*. İstanbul: Multilingual.
- Gündoğdu, A.E. (2012a). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1/1, 201-217.
- Gündoğdu, A.E. (2012b). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kavram öğretimi açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4/7, 31-44.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hunutlu, Ü. (2007). Lise Birinci Sınıflarda Öğrencilerin Yaptıkları Anlatım Bozuklukları ve Bunların Giderilmesinde Kullanılan Metotlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2009). Yazılı ve Sözlü Anlatım (7. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Kıran, Z. ve Kıran, A.E. (2006). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Mert, E. L. (2013a). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2/5, 13-31.
- Mert, E.L. (2013b). Türkçe ders ve çalışma kitaplarının sözcüksel görünümüne ilişkin örnek bir uygulama. *TSA*, 17/2, 151-168.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Kelime öğretiminde örneklemenin önemi ve Divanü Lügat-it Türk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5/10, 49-58.
- Özdem, A. (2012). Çanakkale'deki Yerel Gazetelerin Anlatım Bozuklukları Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saussure, F. de (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. Çev: Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Şamlıoğlu, K. (2011). On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir İnceleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ülper, H. ve Karagül, S. (2012). Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (ss. 262-272). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yayınevi.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*. 21 (1), 67-70.
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2/4, 1-12.
- Yalçın, M. (2011). 'Değer' kavramı. *Türk Dili Dergisi*. 25, 146, 8-11.
- Yaman, H. ve Akkaya, D. (2012). Dil biliminin kelime öğretimine açılan kapısı: Bağlam türleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7/3, 2599-2610.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2007). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, 27-28 Mart, Gazimağusa/KKTC.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ BİREYLER İÇİN FARKLILAŞTIRILMIŞ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANABİLECEK ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Zehra Özlem ATALAY*

ÖZET

Üstün zekalı ve yetenekli bireyler eğitim hayatları boyunca; sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal farklılıkları ve karakteristik özelliklerine yönelik ihtiyaçları destekleyen öğretim yaklaşımlarına gereksinim duyarlar.

Sosyal bilgiler dersi; üstün zekalı ve yetenekli bireylerin eğitimi açısından ileri düzeyde karmaşık ve kapasitelerine uygun seçenekler geliştirebilmesi, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına oldukça uygun bir ders olması nedeniyle dikkat çekicidir. Günümüz dünyasında hızla yaşanan değişimlere ayak uydurabilecek, öğrenci gereksinimlerine cevap verebilecek öğretim programlarına, bilgi ve beceri gelişimlerinin yanında kendi kendilerine yeterli, yeni fikirlerin üretimine katkıda bulunabilecek düzeyde yaratıcı düşünen, otonom öğrenen bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı; üstün zekalı ve yetenekli bireylere sınıf ortamlarında kapasitelerini kullanabilme fırsatları yaratabilmek adına, farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi öğretimi konusunda faydalı olabilecek uygulamalar hakkında alan yazından önemli örneklerin verilmesi, en iyi uygulamaları hangi bileşenlerin meydana getirdiğini tartışarak, uygulamaları destekleyen ve zorlaştıran ipuçlarının tanımlanmasıdır. **Anahtar Kelimeler:** Üstün zeka ve yetenek, sosyal bilgiler öğretimi, farklılaştırma, öğretim stratejileri.

INSTRUCTIONAL STRATEGIES THAT CAN BE APPLIED IN DIFFERENTIATED SOCIAL STUDIES COURSE FOR GIFTED STUDENTS

ABSTRACT

Gifted and talented individuals require instructional approaches that recognize and attempt to satisfy their needs resulting from different viewpoints and characteristics of theirs- which, in turn, are brought about by their cognitive and affective differences- as well as recognizing and encouraging different viewpoints.

Social sciences instruction stands out among others in that it is complicated enough to capture the attention of gifted and talented individuals, it can generate alternatives in accordance with their capacities which can attract students with varying capacities. The rapid changes in our modern world call for a curriculum that can meet the requirements of students and catch up with developments; in addition, these changes require individuals to be not only receptive to certain skills and knowledge but also independent, self-efficient, and able to contribute to the generation of new information and think critically.

The purpose of the present study is to collect evidence of strategies for differentiated social sciences instruction, which can enable gifted and talented individuals to use their capacities in the classroom, to present sample strategies, to discuss what

* Öğ.Gör.Dr. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, zehra.atalay1@istanbul.edu.tr

components constitute best strategies, and to play a supportive role in defining their drawbacks through clues.

Keywords: *Gifted and talented, social sciences instruction, differentiation, instructional strategies*

1. Giriş

Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin gelişimsel eğrileri izlendiğinde kronolojik yaş ile sahip olunan yetenekler arasındaki çelişkiler göze çarpıcıdır. Özellikle çok yüksek düzeyde (145 IQ ve yukarısı) zeka gelişimine sahip bireylerde bu farklılıklar daha dikkat çekici olmaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli bireylere ilişkin tanımlar incelendiğinde; daha fazla farkındalık, daha fazla duyarlılık, alguların bilişsel ve duyuşsal deneyimlere aktarılmasında daha büyük bir yetenekten söz edildiğini görmekteyiz (Tannenbaum, 2003). Bu bireyler sahip oldukları bilişsel yetenekler sayesinde aynı zamanda duygusal olarak da gelişmektedirler. Bu nedenle yaşıtlarından daha farklı bakış açısına sahip olarak, karmaşık bilişsel faaliyetlerde daha başarılıdırlar. Muhakeme güçleri ve kavrama yetenekleri dikkat çekicidir. Akranlarının gelişiminden farklı karakteristik özelliklere sahip olan bu çocukların eğitiminde sosyal bilgiler öğretimi neden önemlidir? Bu sorumuzun cevabında üstün zekalı ve yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine göre verilmesi gereken eğitim hedefleri ile sosyal bilgiler öğretiminin amaçları arasındaki doğal bağlantı çok önemli bir yer tutmaktadır. Her iki alanın ulaşmak istediği hedeflerin (sorgulama, eleştirel düşünme, karar verme becerileri, yaratıcılık, problem çözme, liderlik becerileri) örtüşmesi dikkat çekicidir (Delisle, 1991: 175-177). Delisle (1991)'in belirttiği gibi Breiter 'sosyal bilgiler dersinin sınırsız çeşitliliğe izin vermesi nedeniyle üstün zekalı ve yetenekli bireylerin eğitimi için mükemmel bir araç olduğunu' vurgulamıştır (Delisle, 1991: 175-177).

Sosyal bilgiler ders programları üstün zekalı ve yetenekli bireylerin ilgisini çekebilecek ileri düzeyde karmaşık yapıda uygun seçenekler geliştirebilecek ve çeşitlilik sağlanabilecek bir yapıdadır. Bu nedenle farklı kapasitedeki öğrencileri yakalamak adına farklılaştırılmış öğretim uygulamaları için oldukça uygundur (Popham, 1971). Okuma-yazma becerilerini ortaya koyabilecekleri, tartışma becerilerini geliştirecek fırsatlar sunarak, sorgulayıcı, işbirlikli projeler ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek bilişötesi (metacognition) fonksiyonlarını kontrol etmelerini sağlayabilmektedir.

Edindikleri güçlü bilgi temellerini günlük hayat problemleri (siyaset, tarih, coğrafya, ekonomi, vs.) ile doğrudan bağlantılı olarak yapılandırabilmelerine uygundur. Diğer disiplinlerin içeriği ile entegrasyonunda ki bu uygunluk sosyal bilgiler disiplini içerisinde bütün disiplinleri derinlemesine anlamak adına önemli bir bileşendir ve disiplinler arası bağlantılar kurulmasına olanak sağlamaktadır. Bu bağlantılar kazanılan bilgiyi anlamlaştırarak kalıcı olmasını sağlamaktadır (Van Tassel-Baska ve Stambaugh, 2006). Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin özel ilgi alanlarına giren antropoloji, hukuk, arkeoloji, sosyoloji gibi birçok sosyal bilimi içinde barındırmaktadır. Edebiyat, fen ve toplum bilimleri dahil olmak üzere tarihsel, kültürel, politik ve coğrafi olaylarla kolaylıkla ilişkilendirilebilir. Üstün zekalı ve yetenekli bireyler açısından tarihsel bilginin bütünsel doğasını daha iyi anlayabilmeleri için disiplinler arası bağlantılar yapmaları çok önemlidir. Kapsayıcı temalar ve kavramların birleştirilmesi, akıl yürütme ve sorgulama tekniklerinin kullanılması, çoklu perspektif içeren araştırma ve keşif fırsatları sunulması, neden-sonuç ilişkileri ve

keşif yapabilme adına kanıt temelli öğretimin kullanımı bu bireyler için ihtiyaç duyulan farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin ipuçlarını oluşturmaktadır.

Farklı bakış açıları, ileri muhakeme yetenekleri dolayısıyla geleceğin liderleri olma olasılıkları bu bireylerin eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin önemini vurgulayan bir başka yöndür. Üstün zekalı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim program araştırmaları bugünün entellektüel öğrencilerinin; iş hayatı, siyaset ve diğer mesleklerde geleceğin liderleri olacağı gerekçesiyle başlamıştır. Bu faydacı görüşe göre, üstün zekalı ve yetenekli bireylerin eğitimi konusu ülkemizin geleceğine yapılacak bir yatırım olarak ele alınmalıdır. Bu bireyler için eğitimsel önlemler almamak toplumumuzun geleceğini riske atmaktır. Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine uygun eğitimsel önlemlerin alınması bir başka gerekçede Gallagher (2006)'nın belirttiği gibidir. Gallagher (2006) sosyal bilgiler eğitiminin yaşadığımız toplumu anlamamıza yardımcı olması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Bu görüşe göre, bu bireyleri kazanmak adına alınan önlemlerin hem kişisel hem de sosyal yararları eşit derecede önemli sayılmaktadır. Bu bireylere sağlanan eğitimin iyi yapılandırılması iki önemli ihtiyacı da karşılamaktadır. Tercih ettikleri öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmaların yetersizliği de sosyal bilgiler dersi öğretimi için farklılaştırma uygulamalarına duyulan ihtiyacı vurgulayan bir başka gerekçedir. Eğitimcilerin hem dersin uygulanabilme yöntemleri hem de kullanılacak materyaller açısından çıkarımlar yapması gerekmektedir.

Üstün zekalı ve yetenekli bireylere sosyal bilgiler dersini daha ilgi çekici hale getirilebilmek için öğretmenler daha kapsamlı dersler hazırlamak doğrultusunda yönlendirilmeli ve ders anlatım şeklinin sunulan içerik kadar önem taşıdığı vurgulanmalıdır. Üstün zekalı ve yetenekli bireyler düşünmekle kalmaz, düşünmekten keyif alırlar. Bu nedenle karşılaştırmalar yaptırmak, değerlendirme düzeyinde sorular sormak, araştırma becerilerini geliştiren yaklaşımlar sunmak önem taşımaktadır. Dikkatli bir şekilde, anlamlı, net belirlenmiş hedefler listesi yapılması ve ulaşıldıkça yeni hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Planlanmamış öğretim nadiren ilgi çekici ve yararlı olacaktır. Üniteler şeklinde konuların ayrılması genişlik ve derinlik sağlanması açısından önem taşımaktadır (Ponder ve Hirsh, 1981: 18).

Gerçek hayat sorunlarından yapılandırılmış problemleri ve bunlardan elde edilen verileri düzenli bir şekilde konuları daha ilgi çekici hale getirebilmek için kullanmak gerekmektedir. Gazete, dergi, televizyon ve radyo yayınlarından dikkatle seçilen güncel konular ünitelerdeki konular ile bağlantı kurularak yapılandırılabilir. Güncel olayların kullanımı sosyal bilgiler ders konuları ile gerçek dünyada yaşanan olaylar arasında köprü kurmayı sağlamaktadır (Moye, 1998). Yeni gelişmelere ve değişimlere uyum sağlamayı kolaylaştırmakta, geçmiş ve gelecek, pratik ve teorik arasındaki ilişkiyi görmeye yardımcı olmaktadır.

Kavramlar genişletilebilir, güncellenebilir ve eleştirel bakış açısı eklenebilir. Güncel konular arasında; önemli ve önemsiz olayları ayırt etme, gerçek haber ve propaganda arasındaki farkı anlayarak bir kaynağın güvenilirliğini yargılama, önyargıları, stereotipleri, kilişeleri bulup çıkarma gibi değerlendirici eleştirel düşünme becerisinin gelişimi hayat boyu yol gösterici olacaktır. Özel ilgi alanlarına giren araştırma konularında bağımsız çalışma fırsatları yaratılması, raporlama teknikleri öğretilmesi ve değişik projeler üretme olanakları sunulması önem taşımaktadır. Girişkenliği, meraklılığı, yaratıcılığı, çalışma becerisini geliştirme adına yapılan uygulamalar üstün zekalı ve yetenekli bireylerin ilgisini çekmek için oldukça gereklidir. Neff (1967)'nin belirttiği gibi bu çalışmalar daha fazla iş yükü

anlamına gelmemelidir, sadece bireylerin özel yeteneklerini kullanabilmeleri adına fırsatlar yaratmak anlamında düşünülmelidir. Bir öğretmen üstünlüğü sürekli artan görev yüküyle cezalandırmamaya dikkat etmelidir (Neff, 1967).

Düşünürken, tartışırken çelişkide kalınan anlardan korkmamak gerekmektedir. Eleştirel düşünmek için araştırma yaparken, tartışırken, sorgulayıcı olmak önem taşımaktadır. Çelişkide kalınan anlarda öğretmenlerin bu fırsatları bilinçli bir şekilde kullanabilmesi hem üretkenliği hem de dersin ilgi çekiciliğini olumlu etkileyecektir. Sınıf ortamında iki tarafa eşit ve objektif olarak söz hakkı vermek mümkün olduğunca taraf olmaktan kaçınmak güven ortamı oluşturacaktır. Çalışılan ünite ile ilişkili bilgilerin daha çok anlamlaşmasını sağlayan etkinlikler planlamak önemlidir. Sadece yapmış olmak için yapılan etkinlikler zaman kaybı olmakla kalmayıp, derse yönelik tutumu olumsuz etkileyecek bir faktör olacaktır. Bir konu hakkında yapılabilecek yaratıcı etkinliklerin sınırı yoktur. Anamlı, hedefe yönelik dikkatlice seçilmiş, planlanmış, geniş kavram ve temalara dayandırılmış olması önem taşımaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin üstün zekalı ve yetenekli bireylerin ilgisini çekmemesi için bir sebep bulunmamaktadır. Onların sevmedikleri; dikkatsiz, kayıtsız, kalıplaşmış bir yaklaşımla sunulan ders programlarıdır. Karakteristik özelliklerine yönelik, ihtiyaçlarını anlayan, karşılamaya çalışan, farklı bakış açılarını destekleyen yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Bu gereksinim giderildiği takdirde bütün öğrenciler adına kendilerini gerçekleştirebilmeleri için fırsat yaratılmış olacak, öğrenciler ve öğretmenler açısından daha keyif aldıkları bir öğretme-öğrenme süreci yaşanması sağlanacaktır.

Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal farklılıkların yarattığı farklı bakış açısı tarih boyunca ilgi çekmiş, ülkelerin, insanlığın geleceğini etkileyen önemli bir özellik olmuştur. Bu farklı bakış açısına sahip bireylerin kapasitelerini kullanabilmeleri ve kendilerini gerçekleştirmeleri için sunulacak eğitim fırsatları ile alınacak önlemler çok önemlidir. Bu bireyler sahip oldukları karakteristik özelliklerden dolayı farklılaştırılmış bir eğitim programının gereksinimi içindedirler (Davaslıgil ve Leana, 2004: 85).

Her türlü eğitim ortamında kullanılabilir kapsayıcı bir eğitim programı hazırlamak için gerekli olan tüm içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı değişikliklerini içeren hiçbir model yoktur (Maker ve Shiever, 2005: 4). Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim programının hazırlanmasında yapılandırmacı öğrenme anlayışının bir uzantısı olan "*farklılaştırma*" yaklaşımından faydalanılabilir. Eğitim bağlamında farklılaştırma öğrenci gereksinimlerine cevap vermek şeklinde tanımlanabilir. İçinde bulunduğumuz enformasyon çağında hızla yaşanan değişimlere ayak uydurabilecek, yeni fikirlerin üretimine katkıda bulunabilecek düzeyde yaratıcı düşünen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Maker ve Shiever, 2009).

Sosyal bilimler ile ilgili derslerin öğretiminde temel amaç, öğrencilerin sosyal bilimlerin yöntemini tanımaları, anlamlandırmaları, derslerdeki temel kavram ve yaklaşımlar ile ilgili becerileri içselleştirmeleridir. İçselleştirme gerçekleştiği takdirde günlük hayat problemleri ile ilgili araştırma, inceleme ve problem çözme süreçlerini yaşamış olacaklardır. Sosyal bilimcilerin kimliğine bürünmüş olmak üstün zekalı ve yetenekli bireyler açısından konu alanı ile ilgili kaynak ve kanıtları tanımaları, incelemeleri, değerlendirme sürecinde etkin olarak kullanmaları ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin bireysel görüş ve bakış açılarını yapılandırmaları açısından önem taşımaktadır. Farklılaştırma uygulamalarının kullanımı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin kendi yapısında var olan farklı bakış açılarını görebilmelerine, kanıt ve kaynakları kullanarak, kendi bireysel bakış açılarını oluşturabilmelerine

yardımcı olacaktır (Kabapınar, 2012: 238).

Bu çalışma ile üstün zekalı ve yetenekli bireylerin maksimum öğrenme seviyesine ulaşmasını sağlamak için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi öğretimi konusunda ilgili uygulamalar hakkında alan yazından önemli örneklerin verilmesi, en iyi uygulamaları hangi bileşenlerin meydana getirdiğinin tartışılması, uygulamaları destekleyen ve zorlaştıran ipuçlarının tanımlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın toplumumuzun ilerlemesi için önemli rol oynayacak bu bireyleri kazanabilmek adına; eğitimsel önlemler olarak farklılaştırılmış öğretim programları uygulanmasının önemine dair bakış açısı kazandıracağı ve tartışma olanakları yaratacağı düşünülmektedir.

2. Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi Stratejileri ve Uygulama Örnekleri

2.1. Sınıf İçinde Galeri Gezileri Düzenlemek-(Gallery Walks)

Sosyal bilgiler dersi öğretiminde bilgi üretme ve üretilen bilginin niteliği düşünüldüğü zaman çalıştığımız konu ne olursa olsun ‘*Sınıf İçi Galerileri*’ keyifle uygulanabilecek bir aktivite olarak karşımıza çıkmaktadır. Verilen görevle ilgili planlanan araştırma süreci ve sunum süresinde öğrencilerin düşüncelerini yönlendirebileceğimiz, üst düşünce becerilerini geliştirme adına açık uçlu sorular sorabileceğimiz, farklı seviyelerdeki ve farklı ilgi grupları ile rahatlıkla iletişim kurabileceğimiz, öğrencilerin aktif bir şekilde rol aldığı bir öğretim stratejisidir.

Araştırma temelli olarak uygulanan bu öğrenme stratejisi; öğrenciyi bilginin kendi yapısında varolan anahtar fikirler, konular ve prensiplerle karşı karşıya bırakır. Araştırma yapılacak ve sonrasında sınıfa sunulacak konu için bir başlık seçimi önem taşımaktadır. Başlık; eğitim programının içinden, büyük bir bilgi topluluğuna sahip olan tematik bir başlık olarak belirlenmelidir. Verilen görevle ilgili araştırmalar sonucunda hazırlanan sunumları belli kurallar çerçevesinde sunabilmek adına, sanat galerilerine benzer keyifli bir ortam yaratılmasının sağlanması gerekmektedir. Bu çalışmalar yürütülürken esnek gruplamalar yapılması uygun olacaktır. Her grup sunulacak konu ile ilgili araştırma sorusu hakkında farklı bir poster veya tablo oluşturmalıdır. Çalışma grupları öğrencilerin yeteneklerine veya ilgi alanlarına göre belirlendiğinde daha motive edici ve verimli olacaktır. Düşünen bir sınıfta bu etkinlik öğretmen yönetiminde büyük grup tartışmalarından işbirlikli öğrenme gruplarına doğru yayılma göstermelidir. Düşünmeyi öğretmenin anahtarı, ne tür bir yapının ne zaman kullanılacağını bilmektir. En iyi grup şudur diyebilmek zordur, içeriğe ve kazandırılmak istenen düşünce becerisine göre her grup şekli kullanılabilir.

Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin araştırdıkları konulardan elde ettikleri bilgilere göre derledikleri posterleri sınıfın çeşitli bölgelerine/istasyonlarına belirli bir düzen içinde asılması sağlanmalıdır. Posterler asıldıktan sonra, öğrencilerin bireysel olarak veya grup halinde sanki bir sanat galerisini veya müzesini geziyor gibi notlar alarak gezmeleri organize edilmeli, gezerken tartışma fırsatları yaratılmalıdır (Fox ve Hoffman, 2011: 181). Oluşturulan gruplar ile her ‘Poster’ veya ‘İstasyon’ başında en az 5 dakika zaman geçirildikten sonra planladığımız sorular sorulmalıdır. Her bir poster için sorulması gereken soruların listesinin hazır bulundurulması önemlidir. Grupları yaratıcı cevaplara zorlayacak sorular oluşturulmalıdır. Bu soruların öğrencileri yüksek derece düşünmeye yönelten sorular olmasına dikkat edilmelidir. Örneğin üstün zekalı ve yetenekli bireyler; bir savaş ortamı incelerken önemli anlarda kararlar verilirken nasıl davranıldığı, başarılı ya da başarısız olunan zamanları birbirlerine karşıt görüşler oluşturarak tartışabilirler. Gruptaki

öğrenciler ile tartışılan fikirlerin hangilerine katılıp, katılmadıklarını ve neden bu şekilde düşündüklerini paylaşmak gerekmektedir. Daha az kapasiteli olan öğrencilerin, savaşan ülkelerin bu savaşa girmesine neden olan sebepleri araştırmaları beklenebilir.

Düşünen bir sınıf ortamı yaratabilmek için üstün zekalı ve yetenekli bireylerin zorlayıcı görevlere meydan okumalarını, düşüncelerini sağlayarak, risk almalarını teşvik etmeliyiz. Tartışma ortamları yaratmaktan çekinmemeliyiz. İncelenen posterlerden öğrenilen en önemli bilginin ne olduğunu keşfettirmek, yapılan sunumların akılda uyandırdığı herhangi bir soru olup olmadığını tartışabilmek önem taşımaktadır.

Kaynaklara ulaşım konusunda öğrencileri yönlendirerek, yardımcı olmak, bilgisayarda dosyalar oluşturmak, gerekmektedir. Bu dosyalarda aktiviteler hakkında genel bir giriş bilgisi, oluşturulan gruplardaki kişilerin isimleri ve grupta aldıkları görevler, aktivitenin uygulanışı hakkında çizelgeler içeren bilgiler bulunmalıdır. Üst düzey düşünce becerileri geliştirebilmek adına rubrikler oluşturmak (*rubric for success*) öğrencilerin düşünmesini yönlendirmek açısından gereklidir. Bilgiyi toplamak ve yanıtlamak için yeterli zaman verilmelidir. Bu uygulamadan bir hafta sonra öğrencilerin oluşturacakları genel bir sunum için hazırlık yaparak yazılı ve sözlü raporlar ile değerlendirme gerçekleştirilmesi önem taşıyıcı bir rol oynamaktadır (Fox ve Hoffman, 2011: 181).

Bu araştırma yoluyla uygulanan öğretim stratejisinin en büyük avantajları; farklı alanlarda kavrama becerilerinin gelişimi, algılama, değerlendirme ve sentez becerileri geliştirmesidir. Ayrıca işbirlikli çalışma ruhunun gelişimine katkıda bulunarak işbirlikli çalışma ve dinleme becerisinin geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Soru, problem, durum veya tartışma konusu bir çok açıdan (çoklu perspektif) değerlendirilmiş olmaktadır. Galeri gezisinden sonraki kişisel değerlendirmeden çıkan sonuçlar öğrencilerin içerikten hangi oranda yararlandığını gösterecektir. Uygulama zaman açısından zorlayıcı gözükse de öğrenilen bilgilerin kalıcılığı değerlidir.

2.2. Tarihi Zamanları Gösteren Çizelgeler

Tarihsel sıralamalar içeren çizelgeler üstün zekalı ve yetenekli bireylerin tarihi anlamlandırması, tarihsel bir bakış açısı geliştirmesi ve zamanı hissetmesi açısından önemlidir. Öğrenciler her seviyede soyut bir kavram olan zamanı hissetmek, tarihsel bakış açısı geliştirerek yorum becerisi kazanabilmek konusunda zorlanmaktadırlar. Çünkü daha çok kendi hayatlarına odaklanmışlardır ve onlar için uzak geçmişte olan bir şeyi algılamak oldukça zorlayıcıdır. Tarih çizelgeleri bu alanlarda sıkıntı yaşayan veya görsel olarak öğrenen öğrencilere yardımcı olmak amacı ile kullanılabilir. Tarih dersinde ünitenin diğer ünitelerle ilişkisini açıklamak, etkili bir öğretim adına çalışılan yaş grubuna hitap edecek görsellik içeren kanıtlar ve kaynaklar oluşturabilmek açısından önem taşımaktadır.

Tarih cetvelleri bağlantılar içermelidir. Örneğin, buluşlar ile ilgili bir tarih cetveli, buluşların etkilediği politik ve ekonomik olaylar içeren bir tarih cetveli ile birleştirildiği zaman; dünyanın farklı bölgelerinde hangi olayların yaşandığı ve olayların birbirlerine ne tür etkileri olduğu hakkında bilgi edinme fırsatı elde edilmiş olacaktır. Tarih cetvelleri üzerinde önemli tarihlerle ilgili resimler çizmeleri konusunda teşvik etmek bilginin anlaşılması açısından fayda sağlayacaktır. Böylece bilgiyi öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda onunla iletişime geçerek bilgiyi başka alanlara taşıyabilmek adına önemli bir adım atılmış olacaktır. Öğretmenlerin poster tipi bir tarih cetveli düzenleyerek, bütün bir sene boyunca sınıfta asılı olmasını sağlayarak her üniteye bu çalışmaya kaynak olarak atıfta bulunabilirler. Tarih

çetvelleri herhangi bir ünite için kullanılabilir, fakat kültürel farklılıklar konusunda duyarlı olmalı ve bütün öğrencilerin alt yapılarını kapsayacak bilgiler içermesine dikkat edilmelidir. Bazı kitaplar tarih çetvelleri içermektedir. Öğrencilerden kitaplarında bulunan tarih çetvellerini incelemeleri, kendi oluşturdukları tarih çetvelleri ile karşılaştırmaları ve eksik gördükleri bilgileri tamamlamaları istenmelidir. Farklı bir uygulama olarak, tamamlanmamış tarih çetvelleri verilerek eksik bilgileri tamamlamaları sağlanabilir. Tarih çetvelleri okulun tarihçesini içerebilir, büyük ölçülerde koridorlara ve oyun alanlarına asılabilir. Küçük yaş sınıflarında tarihi konuları anlamlandırma açısından yardımcı olabilecek önemli bir uygulamadır. Kendi yaşamlarının tarih çetvelini yapmalarını istemek, kendi hayatlarındaki önemli olaylar kavramını ayırt etmeyi öğretme konusunda yardımcı olacaktır. Hayatları boyunca önemli olarak seçtikleri olayların neden önemli görüldüğünün paylaşılması hem duyuşsal açıdan hem de bir sonraki uygulamalarda seçici olmaları açısından önem taşımaktadır. Değerlendirme aracı olarak kullanılacak bir uygulama olan ‘Tarih Çetvelleri’ verilen olayların kronolojik sıraya dizilmesi, olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini kavramaya yardımcı olması açısından buluş yoluyla öğrenme stratejisine örnek olarak verilebilir.

2.3. Geçmişte ve Günümüzde Uygulanan Politikaları İrdeleyen Siyasal Karikatürlerin Kullanımı

Sosyal bilgiler dersinde, tarihi değeri olan karikatürler birçok şekilde kullanılabilir. Bu karikatürler, tarihi değeri olmasının yanı sıra karikatüristlerin sahip olduğu mizah gücü ve olaylara bakış açılarını tartışma şansı yaratması açısından önem taşımaktadır. Görsel materyaller olarak öğrenmeye destek olurlar. Sanatı seven ve mizah yeteneği olan üstün zekalı ve yetenekli bireylerin derse olan ilgilerini arttırmak için kullanılması tavsiye edilen yaratıcı ürünlerdir. Editoryal karikatürler birçok üst düzey kavram içerirler: Mecaz, teşbih, ironi gibi. Bazen sadece bir karikatürün anlattığı veya öğrettiği bilgiyi bir metinde anlatabilmek oldukça zorlayıcıdır. Editoryal karikatürler ile öğrencilerin günlük hayat problemlerini daha kolay anlamlandırmaları, politik ve günlük olayları tartışan ve yorumlayan bir bakış açısı kazanmalarını sağlanabilmektedir.

Farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi için karikatürlerin kullanımına dair örnek uygulamalar (Fox ve Hoffman, 2011):

- Öğrencilerden geçmiş zaman ile ilgili veya bugün yaşadığımız olayları içeren, günümüz politikalarını irdeleyen karikatürler toplamaları ve bunları konularına göre kategorize etmeleri istenebilir. Bu çalışmalar öğrencilerin geçmişi ve bugünkü şartları ayırt ederek, karşılaştırma ve yorumlama becerisi kazanmalarını sağlamaktadır.
- Çeşitli kaynaklardan buldukları karikatürlerden bir dosya yapmaları teşvik edilerek, buldukları karikatürlerin içerdiği fikirlere zıt fikirde karikatürler üretmeleri istenebilir.
- Günlük hayat problemlerini işlenen ders konuları ile bağlantılı olarak tartışmak için karikatürler kullanılabilir. Her gün tartışmak için, bir öğrencinin günün karikatürünü getirmesi planlanmalıdır. Günün karikatürünü getiren öğrencinin karikatür hakkında tartışma başlatmasını destekleyerek, getirdiği karikatürün içerdiği anlamı bulmasına yardımcı olunmalıdır.
- Tarihteki farklı yönetim şekillerini açıklamak için arşivlenmiş karikatürler kullanılmalıdır. Ünitelerde işlenen konularla bağlantılı farklı karikatürler kullanılarak görsel olarak öğrencilere çeşitlilik oluşturulmalıdır.

- e. Öğrencilerin en sevdiği karikatüristi belirlemesi ve çeşitli kaynaklardan araştırarak onu tanımasını teşvik etmek gerekmektedir. En beğendiği karikatürü seçip, kullandığı mizah şeklini ve neden bu karikatürü seçtiğini arkadaşları ile paylaşmasına fırsat verilmelidir.
- f. Tartışma ortamları yaratabilmek açısından karikatürler kullanılabilir, mizah ile düşüncelerini ifade edebilmek tartışabilmek için güzel bir konu olacaktır.
- g. İfade özgürlüğü, karikatürlerin taraflı olup olmadığı ve toplumumuzun mizah ile anlatım şeklini tercihi konularında tartışmalar düzenlenebilir.
- h. Değerlendirme olarak öğrencilerden bir karikatür dizayn etmeleri ve buna uygun duygularını yansıtan daha soyut olabilecek bir başlık bulmaları beklenebilir.

2.4. Araştırma Sürecinden Sözlü Tarih ve Kanıt Temelli Öğretim Uygulamalarına

Sosyal bilgiler dersinin işlenişinde görüşme tekniklerinin bir araştırma aracı olarak kullanılması sınıf ortamı açısından cazip olabilir. Çünkü öğrenciler tecrübeye dayalı düşünmeye ve sosyal bilimci gibi davranmaya gereksinim duymaktadırlar. Sözlü tarih son yıllarda okullarda tarih öğretiminde bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır. Dönemi yaşamış kişilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kısacası o tarihi yaşayan kişilerin tecrübelerini dile getirdikleri verilerin işlenmesi ile ortaya çıkan ürünlerdir (Kabapınar, 2012: 267). Önemli olan sözlü tarih konularının tarihsel süreçteki gündelik yaşam ile ilişkili olmasıdır. Öğrenciler, anneleri, büyükanneleri, yakın çevreleri ile kendi hayatları hakkında, geçmişteki yaşam, bayram kutlamaları, eğlenme biçimleri, hastalık, doğal afetler, geçmiş zamanda kullanılan teknoloji gibi sıradan insanların yaşam öykülerinin konu edindiği görüşmeler yapabilirler. Bu çalışmalarda doğru soruları sorabilmeleri konusunda yönlendirmek önemli bir detay olacaktır. Sorular belirli tarihler üzerine odaklanabileceği gibi (2. Dünya Savaşı), tekdüze hayat tecrübelerinden ve demografik sorulardan daha çok, kavramsal ve açık uçlu sorularla öğrencilerin farklı hayat tecrübelerini aktarmalarına fırsat yaratan, yoğun tanımlamalarla çıkarımlar yapmaya uygun, bilgi analizlerine yer vermelidir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2009: 146-149).

Tarihsel olaylar hakkında görüşmeler yapıldıktan sonra, öğretmenler öğrencilerden olayların birinci elden raporlarını, birinci elden belgeler aracılığı ile toplamalarını istemelidir (Örneğin, çanak, çömlek, aletler, dönem haritaları, çizimler, şarkılar, sanat eserleri ve fotoğraflar vs.). Teknolojik gelişmeler kaynakların ulaşılabilirliği sağlamış ve erişimini hızlandırmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler çıkarımlar yapmak, amaçları belirlemek, kaynakları destekleyen kanıtları bulmak, güvenilirliklerini ispatlamak, diğer kaynaklarla bağlantılarını keşfetmek, kaynakların gerçekliği konusunda sonuçlara varabilmek için birinci elden kaynaklar ve dokümanları analiz etmelidirler.

Sözlü tarih kullanımının olumlu yanlarından biri öğrencilerin tarihçilerin tarih bilgisini oluştururken izlediği basamaklara ilişkin deneyimler geçirmesi ve bazı kavramlara yönelik metodolojik bakış çerçevesinde farkındalık kazandırmasıdır. Bu sebeplerle 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005) öğretimde kanıt dayalı akıl yürütmenin kullanılması, kanıtların sınırlılıklarını ve tarihin farklı yorumları olabileceği yönünde farkındalığın arttırılmasına vurgu yapılmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişim ve sınıf içinde etkin oluş sürecinde öğrencilerin önüne kanıtların sunulması ve onların kanıt temelli etkinlikler yapmaları yapılandırmacı öğrenme anlayışının önemli yaklaşımlarından olmuştur (Kabapınar, 2012: 268).

Tarihsel empatiyi geliştirmesi sözlü tarihin başka bir avantajıdır. Konuların günlük yaşamla iç içe olması nedeniyle geçmişteki yaşamışın bugünden farklılıklarını görebilecek, geçmiş yaşam değerlerini, insan davranışlarının altında yatan gerekçeleri anlayabileceklerdir. Bu durum günümüz ve geçmişin karşılaştırılmasına olanak sağlayarak değişim ve sürekliliğin görülebilmesine yardımcı olacaktır (Kabapınar, 2012: 267). Birinci elden tarihsel verilere dayanan bilgiler edinmek, üstün zekalı ve yetenekli bireyler için güçlü ve etkileyici, duyarlılıklarını geliştirici bir araç olarak kullanılabilir. Görüşme bilgileri toplandığında değerlendirme olarak, üstün zekalı ve yetenekli bireylerden yalnızca bulgularını rapor haline getirmeleri ve her sorunun cevabını listelemeleri yerine, bulgularını özetlemeleri, sentezlemeleri ve genellemelerde bulunmaları istenmelidir. Üstün zekalı ve yetenekli bireyler derleme yapabilecekleri, kanıta dayalı akıl yürütebilecekleri çelişkili bilgilere, bu bilgilerden anlam çıkarma deneyimlerine ihtiyaç duymaktadırlar.

2.5. Simülasyon (Benzetim)Tekniğinin Kullanımı

Araştırma becerilerinin gelişimi açısından üstün zekalı ve yetenekli bireyler için sosyal bilgiler programında kullanılabilir bir başka teknik, öğrencileri doğrudan etik karar alma süreçlerinin içinde konumlandıran simülasyon (benzetim) kullanımı ve yapılandırılmış gerçek hayat problemlerinden oluşan senaryolardır. Simülasyonlar yazılırken, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacak öğrenme ortamları yaratabilmek açısından ilgi çekici soru ve problemler, öğrencilere problemi doğru olarak anlamaları açısından rehberlik, ileri düşünce becerilerinin kullanımı ve problemlerin keşfi için birçok cevaplanmamış soru potansiyeli içermesine dikkat edilmelidir. Simülasyon tekniği kullanımında birçok örnek; güncel olaylardan ya da gazetelerden alınarak, günlük yaşam problemleri yapılandırılarak, sosyal bilgiler öğrenme standartlarını karşılayabilecek duruma getirilmelidir.

Üstün zekalı ve yetenekli bireyler karar verme yetkisi olan yöneticilerin rolü gereği, verilen karmaşık, muğlak bilgilerle bir karar verme, plan şekillendirme ya da çözüm bulmaya zorlanmalıdır. Gerçek hayat problemlerinden yapılandırılan çözüm bekleyen örnekler sunmak, öğrencilere gerçek hayatta kararların nasıl alındığını anlamaları konusunda yardım ederek, karar verme sürecinde bir sosyal bilimcinin veya üretici bir vatandaşın nasıl düşündüğünü sorgulamalarına fırsat yaratarak, düşünme alışkanlıklarını oluştururken problemleri nasıl tanıyabileceklerini öğretmekte ve çözüme odaklı olabilmek açısından gelişimlerini sağlamaktadır (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2009: 146-149).

2.6. İlgili Alanlarına Giren Konularda Paylaşım Amaçlı ‘Blog’ Yazımı İçin Teşvik Etmek

Öğrencileri sanal ortamda ‘Blog’ yazıp bunu yayınlamaları konusunda cesaretlendirmek, farklı bakış açılarını sahiplenmeleri ve benlik saygılarını güçlendirmeleri açısından teşvik edici olacaktır. Sahip oldukları duyarlılıkları vurgulayan, toplumu ilgilendiren bir konu seçilmesi konusunda yönlendirici olmak önemli bir noktadır. Farklı bakış açılarıyla tartışma yaratabilecekleri, çift yönlü düşünüleebilecek herhangi bir konu, öğrencilerin blog yazabilmesi açısından uygun olacaktır. Aile üyelerinin veya arkadaşlarının yazdığı başka bloglar hakkında yorumlar yapabilmelerini sağlamak da eleştirel bakış açılarının gelişimlerinde önemli rol oynayacaktır. Bloglar, öğrencilerin gerçek bir izleyici karşısında kendi bakış açılarını savunabilmelerini sağlamaktadır. Farklılıklarını anlamlandırarak bakış açılarına sahiplenmeleri benlik saygılarının gelişimini olumlu etkileyecektir.

2.7. Yapılandırılmış Gerçek Hayat Problemlerine Dayalı Öğrenme Sürecini Kullanma (Problem Temelli Öğretim)

Öğrencilerin okul ve okul yaşamını genel olarak sıkıcı bulmalarının bir sebebi dışarıda yaşadıkları günlük hayat ve problemler ile okul hayatı arasında bağlantı kuramamalarıdır. Sosyal bilgiler dersi, öğrenme yöntemleri ne olursa olsun öğrendiklerinin demokratik bir topluma ne kadar uygun olduğunu görmeleri için uygun bir yapıdadır. Delisle (1997)'in belirttiği gibi yapılandırılmış gerçek hayat problemlerine alternatif çözümler üretmeye yönelik probleme dayalı öğrenme süreci, öğrencilerin gerçek hayat sorunlarını araştırdıkları, farkındalık gelişimi yaşadıkları ve toplumda gerçekten rol aldıklarını düşündüren yaklaşımlardır.

Gerçek Hayat Problemlerine Dayalı Öğrenme İçin Bir Soruna Çözüm Üretme Basamakları

- a. Toplumdaki bir sorunu belirlemek (Problemi keşfetmek),
- b. Yardım alınabilecek kaynakları belirlemek (Bilinenleri ve bilinmeyenleri belirlemek),
- c. Bir araştırma planı hazırlamak,
- d. Kendi kendilerine çalışarak, tartışma ve sunumlar için hazırlanmak,
- e. Genel hizmet gerektiren işler ile nasıl baş edebileceklerini araştırmak,
- f. Politik destek sağlamak amacı ile ilgili kampanya geliştirmek,
- g. Amaçlar ve kurallar belirlemek, toplumsal farkındalığı arttırmak,
- h. Alternatif çözüm önerileri için sunum yaparak bilgilerini sınıfla paylaşmak (Problemi çözmek için bilgileri kullanmak, alternatif çözümler üretmek),
- i. Projeyi daha geniş bir topluma yayabilmek ile ilgili planlamalar yapmak ve
- j. Planlar üstünden en son güncellemeler yapmak (Problemi çözüme süreci üzerinde çözüm önerilerini tekrar düşünmek ve en iyi çözümü belirlemek), (Baysal, 2005: 472).

Öğrencilerin toplumumuzda yaşayan insanların ihtiyaçları ile ilgili konularda beyin fırtınası yapmaları sağlanmalıdır. Örneğin; kullanılan iş makineleri, çöp toplanması, posta işleri, okullar, konserler ve yolların asfaltlanması. Bu konularla ilgili sorgulayıcı ve ayrıntıları düşünmeye teşvik edici sorular hazırlanmalıdır. Bu soruları tartışarak, öğrencileri en ilgilerini çeken konularda fikirlerini söylemeleri konusunda cesaretlendirmek gerekmektedir. Grup olarak çalışmaları ve seçtikleri konuyu sorgulayıcı tartışmalar yapmaları önem taşımaktadır. Öğrencilere bir tarih cetveli ile birlikte yerel yönetimle ilgili bilgi edinebilecekleri kaynaklar sağlanmalı (kaynak olabilecek internet siteleri, danışılacak telefon numaraları, belediye başkanının ofisi, belediye binasının yeri gibi), yerel yönetimle ilgili bilgiler içeren kitaplar ve makalelerden oluşan bir kaynakça hazırlanmalıdır. Gruplar oluşturulduğunda ve araştırma başlatıldığında, öğretmen yol gösterici rol üstlenmelidir. Öğrenciler sorularını oluştururken, bilgiye ulaşmak için planlar yaparken, okul dışındaki insanlarla nasıl iletişim kurulacağı konusunda sorunlar yaşayabilirler. Öğrencilere resmi makamlara gönderilecek belgeler için yazım dili kuralları konusunda ve e-mail yazmaya yönelik sunumlar da yapılmalıdır. Araştırmalar sonucunda sunumlar yapmaları ve sunumlarının akış düzeninin belirlenmesi önem taşımaktadır. Baysal (2005)'in belirttiği gibi gerçek hayat problemleri ile öğrenme süreci her kapasitedeki öğrenci için iyi bir seçenektir; çünkü her öğrenci bunu kendisiyle özdeşleştirebilir. Öğrenme süreci herkesin kendi seviyesi içinde bir yer bulabileceği kadar karmaşıktır, çok fazla planlama ve düzenli çalışma gerekmektedir. Planlama bittiğinde öğretmen sınıfta öğrencilerle istediği kadar çalışabilmeye fırsat bulabilecektir. Öğretmenler

sadece düzenleyici ve izleyici rol üstlendikleri için sağlıklı bir şekilde öğrencinin gelişimini gözlemleyebilmektedirler. Diğer adımlara geçmeden önce yapılan ara değerlendirmeler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini takip edebilmek açısından önem taşımaktadır. Araştırılarak elde edilen bilgiler incelenerek değerlendirilip, alternatif çözüm önerileri belirlenerek en iyi çözümün hangisi olacağı tartışılmalıdır. Ulaşılan sonuç mutlaka bir cümle ile özetlenerek değerlendirme yapılmalıdır (Baysal, 2005: 482).

2.8. Teknolojik Gelişimlerden Yararlanılarak Çoklu Ortamlı Sunumlar Hazırlanması

Farklılaştırılmış sınıflar öğrenci merkezlidir. Öğrenci sunumlarının teknolojik gelişimlere paralel olarak farklılaştırılmasına fırsat yaratılmalıdır. Araştırma süresince teknolojinin cazibesine kapılarak içeriğe odaklanmak yerine teknolojik araçlara olan yönelime dikkat edilmelidir. Teknolojik gelişimlerden yararlanılarak yapılan çoklu ortamlı sunumlarda kullanılacak çeşitli araçları incelersek, bunlarla ilişkilendirilebilecek önem almamız gereken noktalar ortaya çıkacaktır.

Gelişen teknolojik devrimler bilgisayar kullanımlarını oldukça yaygınlaştırmış ve yazılım programları ile çalışmayı teşvik etmiştir. Öğrencilerin yazı yazmaya yönelik sıkıntılarını gidererek çalışmalarının okunaklı olmasını sağlamış, düzenlenmesini ve işbirliğini kolaylaştırmıştır. Ancak öğrencilerin çalışmalarını uzun göstermek adına; yazı tipi, punto, fonlar, ölçüler ve satır aralığına odaklanabilmeleri söz konusu olmaktadır. Aynı zamanda başka kişiler tarafından yapılmış aynı konu ile ilgili yazı türlerinden ‘kes, yapıştır’ tekniğini kullanmayı, araştırmaya ve kendi derledikleri bilgileri yazmaya tercih etmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda hangi fonu, şekli ve ölçüyü kullanabileceklerini belirterek şekle odaklanmaları yerine, yazarken önem vermeleri gereken noktalar vurgulanmalıdır. Çalıştıkları konu üzerine tartışmalar yazmaları istenmelidir. Bir başka grup öğrenci ise bu argümanların tam tersi yönünde çalışmaya ve araştırmaya teşvik edilmelidir. Daha sonra büyük grup halinde genel bir tartışma planlanmalıdır. Kaynaklarını kullanırken dikkat edecekleri etik kurallar öğrencilere açıklanmalıdır. Her açıklamadan sonra, öğrencilerin sunulan bilgiye kendi yorumlarını eklemek ve açıklama ihtiyacı duymalarını sağlamak için, neden ve nasıl oldu gibi sorgulayıcı sorular sorulmalıdır.

Bilgisayar kullanım becerilerini üst seviyelere çıkarabilmek için tablolar ve grafikler düzenleyebilmeleri, çizim ve boyama teknikleri kullanımları, yazılım programları öğretilmesi, öğrencilerin bilgisayar kullanımı konusunda oyun oynamanın dışında farklı beceriler kazanmalarını sağlamak açısından önem taşımaktadır. İleri düzey kullanım teknikleri bilmek, ayrıntılar ile oynayabilmek hazırlamış oldukları çalışmalardan keyif almalarını ve araştırmaya yönelik meraklarını teşvik edici rol oynayacaktır. Yaratıcılıklarını geliştirme amaçlı örnek uygulamalar olarak bu yazılım programları kullanılabilir. Grafikler ve tablolar oluşturabilmek, toplanan veriler, elde edilen bulgular gibi genel istatistiksel kavramlar arasındaki ilişkiyi kurabilmek konusunda yardımcı olacaktır. Grafikleri düzenlerken veya çizerken alan uzmanı öğretmenler ile çalışmaları sağlanabilir. Uzman bir kişi farklı ayrıntıların geliştirilmesine daha çok yardımcı olabilir. Okullarda bu yardımı alabilmek için yeterli imkanlar yoksa yakın çevreden, bazı temel dizaynlarda yardım edebilecek kişiler bulunabilir. Bu konuları belirlerken dikkat çekici ana başlıklar kullanılmalıdır. İnternet bilgi erişimi açısından sınırsız seçenekler sunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere bu bilgiyi gerekli bir şekilde kullanmayı öğretme sorumluluğu bulunmaktadır. Her öğrencinin eleme ve ayırma yöntemleri farklıdır. Yapılan sunumlarda tüm bilgiyi öğrenmelerinin mümkün

olmadığı özellikle belirtmeli, ilgi alanlarına giren konularda daha fazla araştırma yapabilecekleri vurgulanmalıdır.

Tablolar oluşturularak ülkeler arasındaki teknolojik gelişmeler, endüstrileşme, ölüm yaşı oranları, doğum oranları veya kişi başına düşen milli gelirler karşılaştırılabilir, Bu bilgiler üzerine tartışma olanakları yaratılabilir. Elde edilen bilgilerden sorular oluşturularak, bu soruları yanıtlamaları teşvik edilebilir. Ayrıca veri tabanları kronolojik sıralamalar yapabilmek için tarih cetvelleri açısından da kaynak olarak kullanılabilir. Elde edilen verilerden oluşturulan grafikler yorum yapabilme becerilerini geliştirmeyi sağlayacaktır. Öğrencilerin verilen görevlerin temel amacını anlamları sağlanmalıdır. Öğretmenler farklı bakış açısına sahip yaratıcı dizaynları destekleyerek, gösterilen çabanın önemini vurgulamalıdır. Birçok öğretmen bu gibi araçların nasıl kullanıldığını bilmediğinden, öğrencilerine öğretme konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Öğretmenler sıklıkla öğrencileri yeterli yol gösterici personel olmayan teknolojik aletlerle dolu sınıflarda bırakıp, deneme yanılma yoluyla öğrenmelerini beklemektedir. Bazı programlar bu konular üzerine uzman olmuş rehber kişiler aracılığıyla öğretilirse, daha verimli, üst düzey çalışmalar yapılarak, bilgiler edinecek sorunlar daha az yaşanacaktır. Uzman kişilerden yardım alınması merak düzeyi yüksek üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ayrıntıları öğrenme şansını yükseltecektir. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitimde kullanılan yeni araştırma metodları öğretimi daha farklı bir öneme sahip olmuştur. Öğrencilerin çalışmaya başladıktan ve araştırma yaptıktan sonra konu başlıklarını yeniden düzenlemelerine izin vermek, konu başlığının daha anlaşılmasına sağlayarak, öğrenmelerinde büyük değişiklikler olmasına yardımcı olmaktadır. Araştırma yapmaya başlamadan önce konu başlığını ve odaklarını darlaştırmalarını isteyerek ön araştırma yaptırmak gerekmektedir. Kaynakların tanıtımı, ulaşımı ve kullanımları konusunda yol gösterici olunmalı, orijinal kaynak kullanımının önemi vurgulanmalıdır. Çok sayıda aynı cins kaynak yerine farklı kaynaklara ulaşmalarını sağlamalıdır (röportaj, film, anket, vs.). Farklı araştırma kaynakları öğrencilerin konuya olan ilgilerinin artması, bilgiler arasında seçici olabilmeleri açısından önemlidir (Fox ve Hoffman: 2011).

3. Sonuç ve Öneriler

Üstün zekalı ve yetenekli bireylere yönelik farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi öğretimi gerçekleştirilebilmek için eğitim ortamlarında öğretim verilirken farklı kapasitelere sahip bireylerin faydalanabilmesi amacı ile dizayn edilmiş eğitim program modellerine yer verilmesi ve inançlı bir şekilde eğitim program modellerinin (curriculum model) uygulanması gereklidir (VanTassel-Baska ve Brown, 2007: 273). Fakat öğrencilerin bilişsel gelişimi ve ders başarılarının yükselmesi için sadece güçlü bir öğretim programının varlığı yeterli olmayacaktır. Öğretim programı, verilen eğitim, uygulamalar ve öğrenci gelişimi arasında çeşitli değişkenler de devreye girmektedir. Bu değişkenlerin dikkate alınmaması durumunda üstün zekalı ve yetenekli bireylerin sahip oldukları yetenek ve ilgi alanlarını geliştirecek fırsatlar yok olmuş olacaktır (VanTassel-Baska ve Brown, 2007: 273). Oysa farklı bilişsel özelliklere sahip bütün öğrencilerimizin öğrenme düzeylerini yükseltebilecek birçok eğitim programının varlığı tartışılmazdır. Bu programlar üstün zekalı ve yetenekli bireyler ve diğer öğrenciler açısından etkinliklerini kanıtlamıştır. Ancak bu eğitim programlarının tutarlılıkla ve titizlikle uygulanması durumunda üstün zekalı ve yetenekli bireyler açısından maksimum öğrenme seviyesine ulaşılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Baysal, Z. N. (2005). Hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenme için problem durumları oluşturma. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 4, (3), 471-485.
- Davaslıgil, Ü., ve Leana, M. Z. (2004). Üstün zekalıların eğitimi projesi. A., Kulaksızoğlu, A. E., Bilgili, ve M. R., Şirin (Ed.), *I.Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi. Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı içinde*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Delisle, R. (1991). Gifted students and social studies. J. P.Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning içinde*, NewYork: McMillian Publishing Company.
- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fox, J., ve Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists: Strategies for differentiating social studies*. USA: Published by Jossey-Bass AWiley Imprint
- Gallagher, J. (2006). *Models that guide teaching the gifted. Gifted children gifted education*. USA: Great Potential Press.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (3. bs.)*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Maker C. J. ve Schiever S. W. (2005). Benjamin Bloom and David Krathwohl: The cognitive and affective taxonomies. *Teaching models in education of the gifted (3. bs.)*. USA: Pro.ed an International Publisher Inc.
- Maker C. J. ve Schiever S. W. (2009). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners (3. bs.)*. USA: Pro-ed, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. Sınıflar öğretim programı ve klavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- Moye, V. H. (1998). Problem-based learning in social studies. Cues to culture and change. USA: Pearson.
- Neff, H. B. (1967). Ways to help gifted students like social studies. *Gifted child quarterly*, 11, 108-111.
- Ponder, G., ve Hirsh, S. A. (1981). Social studies curricula for the gifted: Lessons from other pasts. *Roeper review*, 4 (2), 17-19.
- Popham, D. (1971). *Teaching gifted social sciences in grades ten through twelve*. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Tannenbaum, A. J. (2003). *Nature and nurture of giftedness*. Colangelo N., Davis G.A. (Ed.), *Conceptions and identification: Handbook of gifted education içinde*. USA: Pearson Education.
- VanTassel-Baska, J., ve Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners (3. Bs.)*. USA: Pearson Education Inc.
- VanTassel-Baska, J., ve Stambaugh, T. (2009). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler eğitim programı. (S. Emir, N. G. Kahveci, M. Z. Leana, Z. Ö. Atalay, M. Özyaprak, E. Kanlı ve ark., Çev.), Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için kapsamlı eğitim programı içinde. İstanbul: Bilimsel Açılım Yayıncılık.
- VanTassel-Baska, J., ve Brown, E. F. (2007). Towards best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted child quarterly*, 51, 342-358.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yayımlanan HAYEF DERGİ, Eğitim alanındaki kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemelerin yayımlandığı, EBSCO ve ProQuest Uluslararası indekslerde taranan Ulusal Hakemli, elektronik ve basılı olarak yayınlanan bilimsel bir dergidir.

Dergi **Nisan** ve **Ekim** aylarında olmak üzere yılda iki defa yayınlanır.

Dergide daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış çalışmalara yer verilir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayınlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir.

Derginin yayın dili Türkçedir ancak, Eğitim Konularında Fransızca, Almanca ve İngilizce dillerinde yazılmış çalışmalar da yayınlanabilir.

Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az üç hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayınlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulu'nun gerekli görmesi halinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar) dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar, hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini yerine getirmek zorundadır.

Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulu'nda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayınlanabilmesi için yazar(lar), Hakem ve Yayın Kurulu'nun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadırlar.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları **İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'**ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez.

Hakemler, Yayın Kurulu'nun belirleyeceği makul süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur.

Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayınlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan yasal sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir.

MAKALE YAZIM KURALLARI

Makalelerin aşağıda belirtilen şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir:

Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı; **10** punto ile büyük harf, koyu; ortalanmış; **Times New Roman karakteri** harflerle yazılmalıdır.

Yazar ad(lar)ı ve Adresi: Başlığın altında, yazar sayısına göre artan, * işaretli otomatik

dipnot oluşturulmalı ve yazar adı yazılmalıdır. dipnotlarda da unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılabilir e-posta adresine yer **verilmelidir**.

Özet: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en fazla **200** kelimedenden oluşan Türkçe ve İngilizce öz (Abstract) bulunmalıdır. Öz ve Abstract'ın altında, en az **3**, en çok **5** sözcükten oluşan Anahtar Kelimeler ve Keyword verilmelidir. Öz metni **9 punto**, 1 satır aralığıyla, *italik* yazılmalı ve hizalanmalıdır.

Ana Metin: A5 boyutunda (14.8×21 cm.) kâğıtlara, MS Word programında, **Times New Roman** yazı karakteri ile **10 punto**, **1 satır aralığıyla** yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında **2.5** cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmamalıdır.

Makale metninde paragraf başı **yapılmamalıdır**, Dipnotlarda yer alan bütün bilgiler sırayla giden rakamlarla işaretlenmeli ve **8 punto**, **1 satır aralığıyla** yazılmalıdır.

Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller renkli baskıya uygun hazırlanmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır.

Resimler: Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

Alıntı ve Göndermeler: Dergimize gönderilecek makalelerde aşağıdaki alıntı ve gönderme standartlarına uyulmalıdır. Bu kurallara uymayan çalışmalar, düzeltilmesi için yazarına iade edilecektir. .

Belirli bir cümle, kavram ya da paragrafa gönderme;

.... (Çaldak, 2004: 12)...

Bir makale veya kitabın bütününe gönderme;

... (Kadioğlu, 1998) veya Kadioğlu (1998)'nın belirttiği gibi...

Yazar sayısı iki olan yayına gönderme;

... (Selçuk ve Tuğluk, 2001: 30–37)

Yazar sayısı ikiden fazla olan yayına gönderme;

... (Kara vd., 1991:29) veya Kara vd. (1991:29)'ne göre ...

Aynı gönderme aynı yayınlara yapıldığında;

... (Kavruk, 2002: 37-40; Mazıoğlu, 2005: 29)

Aynı gönderme aynı yılda aynı yazarın iki yayına yapıldığında;

... (Yoldaş, 2002a: 24-30; b:120-130)...

Aynı yazarın iki ayrı yayınına gönderme;

... (Akın, 1999:12; 2000: 38–40)...

Soyadları aynı olan iki yazarın yayınına gönderme;

... (Kıran ve Kıran, 2001: 51)...

Yazarı belli olmayan yayına gönderme (yayına başlığı yazılarak gönderme yapılır);

... (Pazarlama Kuramı, 2008:12)...

Anonim yayına gönderme;

...(Anonim, 1998: 16)...

Görüşmeye gönderme;

...(İ. Pala, görüşme, 18 Kasım, 2008)...

Yazarı belli internet yayımlı makaleye gönderme;

... (Selçuk, 2008)...

Kuruma gönderme;

... (Devlet Planlama Teşkilatı, 2007)...

web adresine gönderme

...(www.tdk.gov.tr, 2008)...

Makalelerde yararlanılan eserler, metnin sonunda yer alacak KAYNAKÇA bölümünde aşağıdaki şekilde belirtilmelidir:

Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında, atıfta bulunulan kaynaklar soyadına göre Alfabetik sıralanmalıdır. Kaynakçalar için asılı paragraf biçimi uygulanmalıdır (Ofis'te Paragraf-Girinti ve Aralıklar-Girinti-Özel-Asılı Paragraf; **1 cm**).

Bir yazarın birden çok çalışması aynı kaynakçada yer alacaksa yayın tarihine göre eskiden yeniye göre sıralanmalı, aynı yılda yapılan çalışmalar için "a,b,c..." ibareleri kullanılmalıdır;

KAYNAKÇA

Gündoğdu, C. (2002). Halvetiyye Tarikatı Şemsiye Kolu Meşâyihî ve Şemsi Dergâhı Son Post-Nişîni: Hüseyin Şemsi (GÜNGÖREN). EKEV Akademi Dergisi, 10, 53-71.

Arslan, Ş. (2006). *Fitrat Kavramı Çerçevesinde Eğitimde İnsanın Ne'liği Sorusu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Odman, A. E. (2003), "Karşılaştırmalı Ekonomi-Politik: Meksika'da Popülizm ve Türkiye'de Devletçilik", 8.Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, 3-5 Aralık, Ankara.

Ekşi, H. (2002a). *Etkili karakter eğitimi müfredatı için stratejiler*. 2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumunda sunulan poster bildiri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul (basılmamış bildiri)

Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi; www.tdk.gov.tr, (2008) 06 Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve dergimizin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir.

Referanslar bölümünde dergimizde konu alanınızla ilgili yayınlanmış makalelerden yararlanmanızı önermekteyiz. Dergimiz sisteminde Arşiv bölümünden eski sayılarda yayınlanmış makalelere ulaşabilirsiniz.

Makalenizi dergimiz yazım kurallarına uygun olarak biçimlendirdikten emin olduktan sonra göndermenizi rica ederiz.

