



Sayı/Number
38
Temmuz/July
2015

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

ISSN 1301-0085

<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>

SAHİBİ / PUBLISHER

Eğitim Fakültesi adına Dekan / Dean, on behalf of the Faculty of Education
Prof.Dr. Ali Rıza ERDEM

EDİTÖR / EDITOR

Vesile ALKAN

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

- Abdurrahman ŞAHİN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Ali Rıza ERDEM (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Asuman DUATEPE PAKSU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Cengiz ALACACI (Bilkent Üniversitesi, Türkiye)
Hüseyin BAĞ (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
İzzet KARA (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Kenneth M.GEORGE (University of Madison, ABD)
Kerim DEMİRCİ (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Mithat AYDIN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Nesrin IŞIKOĞLU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Nurettin BİLGİN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Oylum AKKUŞ İSPİR (Ohlone College CA-ABD)
Pavol PROKOP (Trnava University, Slovakia)
Ramazan BAŞTÜRK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Sacit KÖSE (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Sevgi KÜÇÜKER (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Tahsin HANCIOĞLU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Uli SCHAMILOGLU (University of Wisconsin, ABD)
Şükran TOK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)

DİZİNLENME / INDEXING / ABSTRACTING

- Directory of Open Access Journals (DOAJ)
- EBSCO Host-Education Research Complete
 - Index Copernicus
 - JournalSeek
- ULAKBİM Social Sciences Database
 - Araştırmak Bilimsel Yayın İndeksi
 - Academia Sosyal Bilimler
 - ASOS Index
 - Türk Eğitim İndeksi
 - Google Scholar

YAZIŞMA ADRESİ / CONTACT ADDRESS

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı (Dergi Editörlüğü)
Kınıklı Kampusü 20070, Denizli
Telefon: 0 258 296 10 93 Faks: 0 258 296 12 00
e-posta: pauefdergi@pau.edu.tr

Grafik ve Tasarım / Graphics and Design

Gülderen ÇAVUŞ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, altı ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Dergimiz yayın ilkeleri ve yazım kurallarına, <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden ulaşılabilir.

Merhaba,

Sayın yazarlarımızın emekleri ve değerli hakemlerimizin özverili katkılarıyla Dergimizin Temmuz 2015 sayısını (38. sayı) 11 makale ile tamamlamış bulunmaktayız. Dergimizde yer alan makalelerin ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde oluşturulan çalışma grupları ile yapıldığı görülmektedir. Günümüzdeki değişme ve gelişmeleri dikkate alarak alana katkı sağlamaya çalışan bu çalışmalarda; güzel sanatlar eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve fen bilimleri eğitiminden ölçme ve değerlendirme alanına kadar birçok alandaki konuya yer verilmiştir.

2015 yılındaki her iki sayımızı hazırlarken bazı zorluklarla karşı karşıya kaldık. Dergi sistemimize gönderilen aday makalelerin dergimizin yazım kurallarına uygun olmaması, makaleleri değerlendirmekiçin atanmış hakemlerimizin iş yoğunluğu nedeniyle zamanında dönüt verememesi, yazarların hakem görüşleri doğrultusunda yapması gereken değişiklikleri veya düzeltmeleri kısa sürede tamamlamamaları gibi... Bunların yanında çevrimiçi Dergi sistemimizden kaynaklanan bazı teknik sorunların da süreci yavaşlattığı durumlar yaşandı.

Bu yılki sayıların oluşturulması sırasında hakemlerimizin reddetme oranlarının arttığını da tespit ettik. Aday makalelerin reddedilme nedenleri incelendiğinde; bazı çalışma konularının güncelliğini yitirmesi, çalışmaların eski verilerle yürütülmüş olması, alan yazın çalışmasının zayıflığı, konuya uygun araştırma deseninin oluşturulmasındaki tutarsızlıklar, çalışmanın sonuçlarının tartışılmasındaki yetersizlikler ön plana çıkmaktadır.

Yazarlarımızın, gelecek sayılarımızda yayınlanmak üzere gönderecekleri makalelerde, belirttiğimiz ölçütlere ellerinden gelen dikkati göstereceklerinden eminiz.

Doç. Dr. Vesile ALKAN

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

MAKALELER / PAPERS

Harun ER - Fatma ÜNAL	93
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Demokrasiye İlişkin Görsel Algılarının İncelenmesi <i>Visual Perception of Gifted Students Regarding Investigation of Democracy</i>	
Demet GİRĞİN	107
Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizi <i>Musical Instrument Performance Self-efficacy Belief Scale : The Validity and Reliability Analysis</i>	
Yavuz ÇETİN, Makbule BAŞBAY	115
Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle On İkinci Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı <i>The Twelfth Grade Biology Lesson's Curriculum from the Point of Teacher and Students</i>	
Nermin BULUNUZ - Mızrap BULUNUZ	131
Öğretmen Eğitiminde Klinik Danışmanlık Modeli ve Mevcut Uygulamaların Değerlendirilmesi <i>Clinical Supervision Model in Teacher Education and Evaluation of Current Practices</i>	
Oğuz ÖZDEMİR	143
Sınıf Öğretmen Adaylarının Kalıtsal Benzerlik ve Farklılıklarla İlgili Argümanları <i>Pre-service Teacher's Arguments about Hereditary Similarities and Variations</i>	
Sinan ERTEN	157
Üniversite Öğrencilerindeki Çevreyi Korumaya Yönelik İlgilerde Kimin ve Neyin Etkisi Olmaktadır? <i>University Students' Interests towards Environmental Issues and Their Origins</i>	
Seçil ERÖKTEN	169
Bölgelere Göre Öğrencilerde Çevre Bilincinin Karşılaştırılması <i>Comparison of Environmental Awareness in Students According to Regions</i>	
Zafer ÇAKMAK - Cengiz TAŞKIRAN	181
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesindeki Kazanımlar ve Gagne'nin Öğrenme Ürünleri <i>Gains in the Unit the Journey through the Turkish History in 7th Grade Social Studies Course and Gagne's Learning Outcomes</i>	
Derya ÇINTAŞ YILDIZ - Mustafa YAVUZ	191
Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Denetimin Değerlendirilmesi <i>The Supervision Evaluation According to Opinions of the Turkish Teachers</i>	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

MAKALELER / PAPERS

- Ayşegül OĞUZ - Burcu AKHUN** 207
- İki Ulusal Programın Karşılaştırılmasıyla İlgili Bir Araştırma: 1992 Resim-İş ve 2006 Görsel Sanatlar Programları**
A Comparative Study of two National Curricula: 1992 Art-Craft and 2006 Visual Arts Curricula
- Gökhan ARASTAMAN - Kamil Yıldırım - Elif DAŞCI** 219
- Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**
Development of Measurement and Evaluation Scale: A Study of Reliability and Validity

38. SAYI HAKEMLERİ

Reviewers of the 38th Issue

Ali Rıza ERDEM
Pamukkale Üniversitesi

Ayda Büyükşahin SUNAL
Ankara Üniversitesi

Ayşe SAVRAN GENCER
Pamukkale Üniversitesi

Ayşe Gül NASIRCILAR
Akdeniz Üniversitesi

Canan YANIK
Hacettepe Üniversitesi

Ebru DERETARLA GÜL
Çukurova Üniversitesi

Efe AKBULUT
Pamukkale Üniversitesi

Emel SARITAŞ
Pamukkale Üniversitesi

Enver TATAR
Atatürk Üniversitesi

Feryal Beykal ORHUN
Pamukkale Üniversitesi

Gülten ŞENDUR
Dokuz Eylül Üniversitesi

Hüseyin ANILAN
Osmangazi Üniversitesi

Kazım ÇELİK
Pamukkale Üniversitesi

Kürşad YILMAZ
Dumlupınar Üniversitesi

Meltem KATIRANCI
Gazi Üniversitesi

Meral URAS
Pamukkale Üniversitesi

Metin YAŞAR
Pamukkale Üniversitesi

Mithat AYDIN
Pamukkale Üniversitesi

Nazmi DURKAN
Pamukkale Üniversitesi

Necdet GÜNER
Pamukkale Üniversitesi

Necla KAPIKIRAN
Pamukkale Üniversitesi

Oğuz ÖZDEMİR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Orhan KUMRAL
Pamukkale Üniversitesi

Ramazan BAŞTÜRK
Pamukkale Üniversitesi

Seçil ERÖKTEN
Pamukkale Üniversitesi

Selçuk ŞİMŞEK
Pamukkale Üniversitesi

Sevgi ÖZGÜNGÖR
Pamukkale Üniversitesi

Sibel DURU
Pamukkale Üniversitesi

Şükran TOK
Pamukkale Üniversitesi

Türkay Nuri TOK
Pamukkale Üniversitesi

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Demokrasiye İlişkin Görsel Algılarının İncelenmesi*

Harun ER**, Fatma ÜNAL***

Öz

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarını inceleyerek bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılı Ankara, Bartın, Kırşehir, Kastamonu, Zonguldak, Sinop ve Düzce illerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören ve çalışmaya katılan 204 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler, öğrencilerin kişisel bilgilerinin sorulduğu birinci bölümden ve demokrasi algılarını belirleyebilmek için çiz ve anlat tekniğine uygun olarak hazırlanan ikinci bölümden oluşan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle tanımlanarak, bir kod listesi oluşturulmuştur. Ardından kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur. Son aşamada ise, veriler yorumlanmış ve öğrencilerin açıklamalarından örnek ifadeler yer verilmiştir. Çalışma sonunda, üstün yetenekli öğrencilerde demokrasi algısının, 5. sınıfta daha çok seçime ilgili olduğu, 8. sınıfta egemenlik, 6. 7 ve 9. sınıfta ise çoğunlukla demokratik değerlere doğru yönelim gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, üstün yetenekli öğrenciler, demokrasi, BİLSEM.

Visual Perception of Gifted Students Regarding Investigation of Democracy

Abstract

The aim of this study is to examine and assess the visual perceptions of gifted students at Science and Arts Centers about democracy. The study group of the research was 204 gifted students studying at Science and Arts Centers (BİLSEM) at Ankara, Bartın, Kırşehir, Kastamonu, Zonguldak, Sinop and Düzce provinces in 2013-2014 academic year. The data in the study, in which survey method was used, was collected via a form which included two sections. The first section included personal information questions while the section included questions prepared in draw- and-tell technique in order to identify students' democracy perceptions. The obtained data were defined via content analysis method and a code list was formed. And then, themes that could bring the codes under certain categories were determined. And finally, the data were interpreted and sample student explanations were given. The result of the study revealed that the democracy perception of gifted students was about elections among 5th graders while it mostly changed towards democratic values in the 6th, 7th and 9th grades.

Keywords: Social studies, gifted students, democracy, BİLSEM. (Science and Arts Center).

* Bu araştırmanın bir bölümü, III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (28-30 Nisan 2014, Ankara/Türkiye) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler ABD., Bartın. haruner@bartin.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler ABD., Bartın. fatmaunal@bartin.edu.tr

Giriş

Günümüzde modern dünyada toplumların gelişmesi, ilerlemesi ve beklentilere cevap verebilmesi önemli ölçüde eğitim sisteminin kalitesiyle ilişkilidir. Toplumların sahip olduğu insan kaynaklarının verimli ve etkili şekilde bir güç kaynağı olarak kullanılabilmesi ise eğitimsel hedeflerin amacına ulaşmasına bağlıdır. Bu doğrultuda çağımız toplumları kendi ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim sistemlerini inşa etme süreci içerisinde üstün yetenekli bireylere ayrı bir önem verme yoluna gitmişlerdir. Bu anlayışın temelinde, özellikle toplumların gelişip yükselmesinde bilim, sanat, teknoloji vb. alanlarda üstün yeteneklere sahip bireylerin yapmış olduğu katkının yadsınamaz bir gerçek olduğu yatmaktadır. Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli sorumluluklarından birisi de, toplumların nadide zenginlik kaynakları olan bu özel yetenekli bireyleri keşfedip ayrı bir eğitime tabi tutarak verimli bir biçimde kullanmaktır (Ciğerci, 2006; Koçak ve İçmenoğlu, 2012).

Üstün yetenekli bireylerin toplum içerisinde farklı zekâ seviyelerine sahip bireyler arasında teşkil ettiği yere bakarsak, toplumların % 95'i normal zekâ seviyesindeki bireylerden, geriye kalan % 5'lik bölümün % 2'lik kısmı üstün zekâlı (üstün yetenekli) bireylerden, % 3'lük kısmı ise alt zekâ grubuna mensup bireylerden oluştuğu tahmin edilmektedir. Rakamlardan da anlaşılacağı üzere, üstün yetenekli bireylerin, ülkelerin sahip olduğu en önemli beşeri zenginlik kaynaklarından biri olduğunu ve bu bireylerin belirlenmesi, eğitilmesi ve istihdamı noktasında da uygun eğitim politikalarının oluşturulmasının bir zorunluluk arz ettiğini görmekteyiz (BİLSEM-İç Denetim Raporu, 2010).

Çağın değişen koşullarına uygun olarak ülkemizde de üstün ve özel yetenekli bireyler için 1993 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) oluşturulmaya başlanmıştır (Gökdere ve Çepni, 2005). Bu merkezler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından (Tebliğler Dergisi, 2007): *"Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst*

düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur." şeklinde tanımlanmıştır. Bu merkezler aşama olarak; eğitim programları, uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi-yönetimi programlarından oluşmaktadır (Şahin, 2013:36).

Üstün yetenekli bireyleri tanımlama noktasında uzmanlar değişik görüşler belirtmişlerdir. Gallagher (1989)'e göre üstün yetenekli çocuklar, entelektüel, yaratıcı, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans gösteren ve bu kapasitelerini tamamen geliştirmek için özel akademik alanlarda okulunda elde edemediği etkinliklere ihtiyaç duyan çocuklardır (akt. Yılmaz ve Çaylak, 2009). Piechowski (1992) ise üstün yetenekliliği, bilişsel karmaşıklığın, duygusal hassasiyetin, yüksek hayal gücünün, yoğunlaşmış duyguların birleşerek, hayatı farklı bir şekilde tecrübe eden canlı, hayatı kavrayan, etkin, kapsamlı, anlaşılması zor, hükmeden – heyecan verici şekilde var olan bir birey oluşturmasıdır (akt. Kuruç ve diğ. 2013) biçiminde tanımlamıştır. Ülkemizde ise MEB Bilsem Yönergesine (2007) göre üstün yeteneklilik: *"Üstün veya özel yetenekli çocuk, özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur."* ifadesiyle alanyazındaki yerini almıştır.

Üstün yetenekli bireyler yaşitlarından birçok yönüyle farklılık gösterirler. Bu farklı özellikleri genel olarak şu şekilde ifade edebiliriz: (Koshy ve Robinson, 2006) (akt. Kıldan, 2011)

- Dil gelişimleri erken başlar ve kelime hazineleri zengindir.
- Dikkat süreleri uzundur ve çabuk öğrenirler.
- Etkileyici bir hafızaları ve hayal güçleri vardır.
- Kendilerinden büyüklerle doğal arkadaş olmayı tercih ederler.
- Değişik konularda ilişki kurmaya eğilimlidirler.

- Meraklıdırlar ve birçok konuda bilgi sahibi olmak isterler.

Üstün yetenekli bireyler, çevrelerinde akranlarına oranla daha yaratıcı, özgün ve pozitif bir yapıya sahiptirler. Ayrıca bu çocuklar normal çocuklardan farklı gelişim ve öğrenme özelliklerine sahiptirler. Bu özellikleri ile anlaşılması zor, soyut ya da karmaşık olarak ifade edebileceğimiz konuları algılama ve öğrenme noktasında daha önde oldukları söylenebilir. Onların sahip olduğu bu farklı özellikler, eğitimlerinde de farklı düzenlemeleri gerektirmektedir (Kontaş, 2009). Derslerde bu öğrencilere yönelik farklı nitelikte öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Hatta dersin niteliğine göre konu içerisinde geçen kişi, olay ve kavramlara ilişkin de değişik öğretim uygulamalarına gidilebilir. Bu durum çoğunlukla sözel diye ifade edebileceğimiz uygulamaya dönük olmayan derslerde kullanılabilir. Çünkü sözel dersler genel manada öğrencinin aktif olmasına fazla imkân tanımayan ve öğretiminde zaman zaman güçlük çekilen bir yapıya sahiptir. Bu derslerde geçen ya da konu edilen bazı kavramlar vardır ki bunların öğrenciler tarafından öğrenilmesinde bazı güçlükler oluşabilir. Bunlardan birisi de "demokrasi" kavramıdır. Soyut ve anlaşılması zor olan demokrasi kavramının algılanması da öğrenciler için bazı güçlükler içerebilir. Bu noktada üstün yetenekli öğrenciler sahip oldukları özellikler sayesinde, öğrenilmesi güç olarak ifade edilen demokrasi kavramını anlama ve öğrenmede zorluk yaşamayabilir.

Ülkemizde hem bir disiplin hem de disiplinler arası bir yaklaşımla derslerde öğretilmeye çalışılan demokrasi kavramının farklı tanımları yapılmaktadır. Demokrasi sözcüğü köken olarak Yunanca olup, halk anlamına gelen "demos" ile iktidar anlamına gelen "kratos" sözcüklerinden oluşmaktadır (Biçer, 2007; Özdemir, 2009; Dolanbay, 2011). Alanyazın incelendiğinde demokrasiye ilişkin birçok tanım mevcuttur. Yapılan tanımları ise üç grupta toplamak mümkündür. Bunlar:

- Yönetim biçimi şeklinde algılanan demokrasi
- İnsan hakları temeline dayanan demokrasi
- Yaşam biçimi olarak algılanan demokrasi (Özdemir, 2009).

Sınıflamadaki farklılığın temel sebebi; farklı disiplinlerin bu terime kendi anlamlarını yüklemeleri ve demokrasinin geniş bir yelpazede incelenmesidir. Günümüz için geçerliliğini koruyan demokrasi tarifini ABD eski Başkanı Abraham Lincoln şöyle ifade etmiştir: "Demokrasi, siyasi iktidarın toplumda, toplum için, bizzat toplum tarafından kullanılmasıdır." (akt. Bal ve Yiğittir, 2013).

Demokrasi temelde; özgürlük, eşitlik, adalet, katılımcılık, hoşgörü ve insan hakları gibi kavramlara dayanmaktadır (Mürsel, 2009; Mutluer, 2009). Demokrasi kültürünün benimsendiği toplumlarda hukukun üstünlüğü, din ve vicdan hürriyeti söz konusudur. Temel hak ve özgürlükler koruma altındadır. Yasama, yürütme ve yargı erkleri bağımsızdır. Çoğunluğun, azınlık haklarına saygı duyduğu bir ortam ve fırsat eşitliği söz konusudur. İnsanların düşüncelerini özgürce paylaşabildiği, yönetimde söz sahibi olabildiği bir yapı mevcuttur.

Bireylerin tüm bu özellikleri içselleştirebilmesi ve demokrasi kültürünü özümseyebilmesi noktasında eğitime büyük görev düşmektedir. Bu özellikleri kazanmış bireyler yetiştirmek amacıyla öğretmenler derslerinde, öğrencilerin ilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak çeşitli yöntem ve teknikleri işe koşabilir. Demokrasi kavramının öğrenciler açısından birçok noktada soyut kalması da derslerde ve ders dışı etkinliklerde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Akengin ve İbrahimoğlu, 2011).

Demokrasi kavramı günlük hayatta birçok alanda öğrencinin karşısına erken yaşlardan itibaren çıkmakta ve öğrenci bu kavramı anlamlandırma, zihninde canlandırma ve ilişkilendirmede çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Bu zorlukları gidermek adına, değişen 4+4+4 eğitim sistemi ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin de 4. sınıfa alınması ifade edilen bu düşünceyi destekler niteliktedir. Demokrasi kavramına ilişkin ifade edilen tüm bu güçlükleri aşma noktasında derslerde farklı ve alternatif olarak ifade edebileceğimiz örnek uygulamalardan faydalanılabilir. Bu uygulamaların etkili olması ve öğrenmede kalıcılığı arttırmasında somut örneklerin kullanılması yararlı olabilir (Bal ve Gök, 2011).

Bu somut örneklerden bir tanesi de görsel sanat olarak ifade edebileceğimiz resim çizdirme tekniğidir. Çocuklara belli bir konu hakkında resim çizdirmek ve bu resimleri analiz ederek çocukların konu hakkındaki düşüncelerini, algılarını belirlemek, iç dünyalarını anlamak için etkili bir yöntem olarak öngörülebilir (Falk, 1981; White ve Gunstone, 1992). Çocuklar kavram ya da düşüncelerini, yazı ve söz ile ifade edemediği ya da sıkıldığı durumlarda resim çizerek daha iyi bir şekilde ifade edebilmektedir. Bu noktada resim çizmek çocuklar için hem keyifli ve eğlenceli bir etkinlik hem de iyi ve anlaşılır bir anlatım tekniğidir. Aynı zamanda resim çizme tekniği, kendilerini sözel olarak ifade etmekte güçlük çeken ve görsel zekası üst düzey öğrenciler için de alternatif bir yöntem olarak kabul edilebilir (Özsoy, 2012).

Amaç

Çalışmada, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarını inceleyerek bir değerlendirme yapmak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin demokrasi ile ilgili görsel algılarını tespit etmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algıları nelerdir?
2. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli 6. sınıf öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algıları nelerdir?
3. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli 7. sınıf öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algıları nelerdir?
4. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli 8. sınıf öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algıları nelerdir?
5. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli 9. sınıf ve üstü öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2000:80). Tarama modeliyle yapılan bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle sayısallaştırılmış ve böylece nitel verinin güvenilirliği artırılmaya ve yanlılığı azaltılmaya çalışılmıştır. Nitel verinin sayısallaştırılmasının güvenilirliği artırma, yanlılığı azaltma, tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapmayı sağlama amaçları vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000:177).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılı Ankara, Bartın, Kırşehir, Kastamonu, Zonguldak, Sinop ve Düzce illerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler oluşturmuştur. Bu illerdeki Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören toplam 204 üstün yetenekli öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bu öğrencilerin illere, cinsiyete ve sınıfa göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 204 üstün yetenekli öğrenciden 46 (%22,6)'sı Ankara, 40 (%19,6)'i Bartın, 38 (%18,6)'i Kırşehir, 22 (%10,8)'si Kastamonu, 21 (%10,3)'i Zonguldak, 19 (%9,3)'u Sinop ve 18 (8,8)'i Düzce illerindeki Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim görmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan 204 özel yetenekli öğrenciden 94 (%46)'ü kız, 110 (%54)'ü erkektir ve bu öğrencilerden 62 (%30,4)'si 5. sınıfta, 51 (%25)'i 6. sınıfta, 38 (%18,6)'i 7. sınıfta, 30 (%14,7)'u 8. sınıfta ve 23 (%11,3)'ü 9. sınıf ve üstünde öğrenim görmektedirler.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan bir araç, veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. İlk bölümde üstün yetenekli öğrencilerin kişisel bilgilerinin (il, cinsiyet, sınıf) sorulduğu bir form kullanılmıştır. İkinci bölümde ise üstün yetenekli öğrencilerin

Tablo 1. İllere, Cinsiyete ve Sınıfa Göre BİLSEM Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>
il	Ankara	46	22.6
	Bartın	40	19.6
	Kırşehir	38	18.6
	Kastamonu	22	10.8
	Zonguldak	21	10.3
	Sinop	19	9.3
	Düzce	18	8.8
	Cinsiyet	Kız	94
Erkek		110	54
Sınıf	5	62	30.4
	6	51	25
	7	38	18.6
	8	30	14.7
	9	23	11.3

demokrasi algılarını belirleyebilmek için çiz ve anlat tekniğine uygun olarak resim çizmeleri ve çizdikleri resmi açıklamaları için birer resim kâğıdı verilmiştir. Çiz ve anlat tekniği, çocukların düşünceleri ve kavramları nasıl yapılandırdıklarını anlamak için kullanılan tanılayıcı bir yöntem (akt. Özsoy, 2012) olup üstün yetenekli öğrencilerin çizimlerini ve bu çizimlerin açıklamalarını içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasi algılarına yönelik görsel ve yazılı öğeler çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle tanımlanmış, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Strauss ve Corbin'e göre incelenen olguya temel teşkil edebilecek bir kuramın olmaması durumunda tümevarımcı analiz, yani kodlamaya dayalı içerik analizi gereklidir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu çerçevede ortaya çıkan kodlar/kavramlar

ile bu kodlar/kavramlar arasındaki ilişkiler/temalar, verilerin altında yatan olguyu açıklamada kullanılan temel taşlar olarak görev yapmaktadır. Toplanan verilerin analizine rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığı için araştırmacılar tümevarımcı bir yaklaşımla her bir veriden yola çıkarak kodlar ve böylece kod listesi oluşturmuşlardır. İlk aşamada ortaya çıkan bu kodlardan yola çıkılarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur. Son aşamada ise tematik kodlama sonucunda araştırmacılar tarafından organize edilen veriler betimsel analiz ile yorumlanmış ve öğrencilerin açıklamalarından örnek ifadeler verilmiştir. Nitekim içerik analizi tekniklerinin güvenilirliği ve geçerliliği büyük ölçüde kodlama işlemine bağlıdır. Bu ise, kodlayıcıların ve kodlama kategorilerinin güvenilirliğiyle ilgilidir. Kodlayıcının güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir (Bilgin, 2006). Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerliliği için elde edilen kodlar ve temalar araştırmacılar tarafından ikinci kez gözden geçirilmiş, bunun yanında sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman bir başka araştırmacı tarafından aynı işlemlerle analiz yapılmıştır. Araştırmacılar/kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %90 olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda 45 kod elde edilmiştir. Bu kodlardan yola çıkılarak meclis, seçim, egemenlik ve demokratik değerler temaları bulunmuştur. Tematik kodlama sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin sınıflara göre demokrasiye ilişkin algıları yorumlanmıştır.

-BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algıları nelerdir?

Araştırmaya katılan üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin demokrasiye yönelik görsel algılarını gösteren temalar ile ilgili dağılım Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Üstün Yetenekli 5. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasiye Yönelik Görsel Algılarını Gösteren Temaların Dağılımı

Tema	Kod	Frekans	Toplam
Meclis	TBMM	10	10
	Seçim	9	
Seçim	Seçim sandığı	7	27
	Oy kullanmak	7	
	Seçme ve seçilme hakkı	4	
	Halkın yönetimi	4	
Egemenlik	Millî egemenlik	3	9
	Halk	2	
	Adalet	4	
Demokratik değerler	Özgürlük	3	17
	Düşünceye saygı	3	
	Eşitlik	2	
	Dayanışma	2	
	Bağımsızlık/bayrak	2	
	Barış	1	
	Yoksulluk	1	
Diğer	Ağaç	1	2
			65

Tablo 2’de görüldüğü şekliyle üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algılarında en fazla “TBMM” (10) ardından “Seçim” (9), “Seçim sandığı” (7) ve “Oy kullanmak” (7) şeklinde tercihler ön plana çıkmıştır.

Verilerde görüldüğü üzere, üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algılarıyla ilgili, doğrudan seçim ile ilgili bir algının ortaya çıkması, ülke gündemindeki seçimin (2014 yerel seçimleri) seçimin önemli bir yer tutmasıyla ilgili olabilir. Aynı zamanda 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde demokrasinin daha çok seçim ile ilişkilendirilmesi de etkili olabilir. Bunun yanında özellikle medyada Meclis TV görüntülerinin büyük yer tutması siyasete dolayısıyla demokrasiye ilişkin alt sınıflarda görsel bir algının oluşmasında etkili olduğu söylenilebilir.

Üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algılarına yönelik açıklamaları ile ilgili örnek bazı ifadeler şunlardır:

Ö8: “Demokrasi zengin de fakirin de, güçlünün de güçsüzün de eşit olduğu bir sistemdir.”

Ö24: “Ülkedeki demokrasi yöntemiyle halk istediği parti ya da kişiye oy verir. Ancak kimin kime oy verdiği belli değildir.”

Ö56: “Demokrasiyi en iyi temsil eden yer TBMM’dir.”

-BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli 6. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algıları nelerdir?

Araştırmaya katılan üstün yetenekli 6. sınıf öğrencilerinin demokrasiye yönelik görsel algılarını gösteren temalar ile ilgili dağılım Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Üstün Yetenekli 6. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasiye Yönelik Görsel Algılarını Gösteren Temaların Dağılımı

Tema	Kod	Frekans	Toplam
Seçim	Seçim	4	11
	Seçim sandığı	2	
	Oy kullanmak	5	
Egemenlik	Halkın yönetimi	1	8
	Devlet	2	
	Millî egemenlik	1	
	Hukuk (devleti)	2	
	Parti (ler)	1	
	Halk	1	
	Adalet	7	
Demokratik değerler	Özgürlük	11	37
	Uzlaşma	6	
	Eşitlik	8	
	Birlik ve beraberlik	1	
	Bağımsızlık	1	
	Barış	3	
Diğer	Mahkeme	1	2
	Protesto	1	
			58

Tablo 3’de görüldüğü şekliyle üstün yetenekli 6. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algılarında en fazla “Eşitlik” (8) ardından “Özgürlük” (8), “Adalet” (7), “Oy kullanmak” (5) ve “Uzlaşma” (5) şeklinde tercihler ön plana çıkmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, üstün yetenekli 6. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algılarını, çoğunlukla eşitlik, adalet, özgürlük, oy kullanmak ve uzlaşmaya yönelik çizdikleri resimlerle ifade etmişlerdir. Bu durum, çocukların bu süreçte soyut işlemler dönemine geçtiklerini düşündüğümüzde tercihlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Nitekim 5. sınıf öğrencilerinde seçim algısı önemliken 6. sınıf öğrencilerinin algılarında demokratik değerler daha ön planda görülmektedir.

Üstün yetenekli 6. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algılarına yönelik açıklamaları ile ilgili örnek bazı ifadeler şunlardır:

Ö66:“Demokrasi para ile satın alınamaz.”

Ö98:“Demokraside bir insan oy kullanmaya gider ve oyunu kullanarak dünya için bir adım atmış olur.”

Ö186:“Demokrasi bir yönetim biçimidir. Bu yönetim biçimi halkın yönetime katıldığı ve kendini yönetecek insanları kendisinin seçtiği bir düzendir.”

-BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli 7. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algıları nelerdir?

Araştırmaya katılan üstün yetenekli 7. sınıf öğrencilerinin demokrasiye yönelik görsel algılarını gösteren temalar ile ilgili dağılım Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4’de görüldüğü şekliyle üstün yetenekli 7. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algılarında en fazla “Adalet” (5) ardından “Seçim” (5), “Oy kullanmak” (4), “Eşitlik” (3) ve “Saygı” (3) şeklinde tercihler ön plana çıkmıştır.

Ortaya çıkan bulgulara bakıldığında, üstün yetenekli 7. sınıf öğrencilerinin “demokrasiye” ilişkin görsel algılarını genel anlamda, adalet, seçim, oy kullanmak, eşitlik ve saygı ile ilgili çizdikleri resimler oluşturmaktadır. Öğrencilerin resimlerinde daha çok demokratik değerler ve ilkelere vurgu yapması 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde bu konuların yer almasıyla ilgili olabilir.

Tablo 4. Üstün Yetenekli 7. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasiye Yönelik Görsel Algılarını Gösteren Temaların Dağılımı

Tema	Kod	Frekans	Toplam
Seçim	Seçim	5	12
	Seçim sandığı	2	
	Oy kullanmak	4	
	Hakim	1	
Egemenlik	Yönetmek	2	5
	Hukuk	1	
	Başkan	2	
Demokratik değerler	Adalet	5	14
	Saygı	3	
	Uzlaşma	1	
	Eşitlik	3	
	Dayanışma	1	
	Hak	1	
Diğer	Anayasa mahkemesi	2	5
	Ağaç	1	
	Rahatlık	1	
	Vatan	1	
			36

Üstün yetenekli 7. sınıf öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algılarına yönelik açıklamaları ile ilgili örnek bazı ifadeler şunlardır:

Ö34: "Seçimlerde herkesin oy kullanması, demokrasinin sağlanması anlamına gelir."

Ö78: "Demokrasi olan ülkelerde fikir hürriyeti olmalıdır. Fakat bu fikir bütün halka sorulmalıdır ve herkesin fikri alınmalıdır."

Ö61: "İnsanlar ne giyerlerse giysinler, ne kadar farklı düşünürlerse düşünsünler onlara saygı duymalı ve hoşgörülü olmalıyız. Demokrasilerde herkes eşit olmalı."

-BİLSEM'de öğrenim gören üstün yetenekli 8. sınıf öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algıları nelerdir?

Araştırmaya katılan üstün yetenekli 8. sınıf öğrencilerinin demokrasiye yönelik görsel algılarını gösteren temalar ile ilgili dağılım Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5'de görüldüğü şekliyle üstün yetenekli 8. sınıf öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algılarında en fazla "Oy kullanmak" (5) ardından "Hukuk" (4), "Adalet" (3), "Siyasal

temsil" (3) "Parti (ler)" (3) ve "Halkın çıkarı" (3) şeklinde tercihler ön plana çıkmıştır.

Elde edilen verilere genel olarak bakıldığında, üstün yetenekli 8. sınıf öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algılarını genel olarak, oy kullanmak, hukuk, adalet, siyasal temsil, parti (ler) ve halkın çıkarı ile ilgili çizdikleri resimler teşkil etmektedir. Bu süreçte, çocukların demokrasiye daha çok yönetsel açıdan bakmalarının etkili olduğu söylenilebilir.

Üstün yetenekli 8. sınıf öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algılarına yönelik açıklamaları ile ilgili örnek bazı ifadeler şunlardır:

Ö12: "Demokrasilerde bir kişi diğerini mutlu ederek özgüven kazanır. Daha sonra birlikte aldığımız kararlar bizi mutlu eder."

Ö101: "Demokrasi bir yuvarlak gibidir. Yuvarlağın hiçbir köşesi olmadığı gibi demokraside de hiç kimsenin kimseye bir üstünlüğü yoktur."

Ö156: "Demokrasi bana göre "panda" gibidir. Nasıl pandaların nesli tükenmekte ise demokrasinin de nesli tükenmekte ve günümüzde dünyanın pek az yerinde bulunmaktadır."

Tablo 5. Üstün Yetenekli 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasiye Yönelik Görsel Algılarını Gösteren Temaların Dağılımı

Tema	Kod	Frekans	Toplam
Seçim	Seçim	1	7
	Hakim	1	
	Oy kullanmak	5	
Egemenlik	Siyasal temsil	3	15
	Milli egemenlik	2	
	Hukuk (devleti)	4	
	Parti (ler)	3	
	Halkın çıkarı	3	
	Adalet	3	
	Özgürlük	1	
Demokratik değerler	Dayanışma	2	11
	Eşitlik	2	
	Zenginlik	2	
	Barış	1	
	Çiçek	1	
Diğer	Ağaç	1	2
			35

-BİLSEM'de öğrenim gören üstün yetenekli 9. Sınıf ve üstü öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algıları nelerdir?

Araştırmaya katılan üstün yetenekli 9. Sınıf ve üstü öğrencilerinin demokrasiye yönelik görsel algılarını gösteren temalar ile ilgili dağılım Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Üstün Yetenekli 9. Sınıf ve üstü Öğrencilerinin Demokrasiye Yönelik Görsel Algılarını Gösteren Temaların Dağılımı

Tema	Kod	Frekans	Toplam		
Seçim	Seçim	2	2		
Egemenlik	Hukuk (devleti)	1	1		
	Hoşgörü	4			
Demokratik değerler	Farklı bakış açısı	3	20		
	Düşünce özgürlüğü	3			
	Birlik ve beraberlik	3			
	Empati	2			
	Birlikte yaşama	2			
	Adalet	1			
	Yenilik	1			
	Eşitlik	1			
	Diğer	Panda		1	2
		Ayna		1	
			25		

Tablo 6'da görüldüğü şekliyle üstün yetenekli 9. sınıf ve üstü öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algılarında en fazla "Hoşgörü" (4) ardından "Farklı bakış açısı" (3), "Düşünce özgürlüğü" (3) ve "Birlik ve beraberlik" (3) şeklinde tercihler ön plana çıkmıştır.

Elde edilen verilerde görüldüğü üzere, üstün yetenekli 9. sınıf ve üstü öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algılarında çoğunlukla, hoşgörü, farklı bakış açısı, düşünce özgürlüğü ve birlik ve beraberlik ile ilgili resimler çizdikleri görülmektedir. Bu durum, bu

sınıf seviyesindeki çocuklarda demokrasinin içselleştiğini göstermesi açısından önemlidir. Öğrencilerin özellikle demokrasiye ortak bir yaşam kültürü açısından bakmaları bunun en önemli göstergesidir.

Üstün yetenekli 9. Sınıf ve üstü öğrencilerinin "demokrasiye" ilişkin görsel algılarına yönelik açıklamaları ile ilgili örnek bazı ifadeler şunlardır:

Ö92: "Sınırsız özgürlük yoktur demokrasi de, sınırsız düşünceler vardır."

Ö108: "Demokrasi, bir olaya çok farklı açılardan bakıp farklı yorumlar getirebilmektir."

Ö119: "Demokrasi bence ayna gibidir. Onu biz kendimiz yaratırız. Demokrasi olmasını istiyorsak empati kurmalıyız ve farklı açılardan düşünmeliyiz."

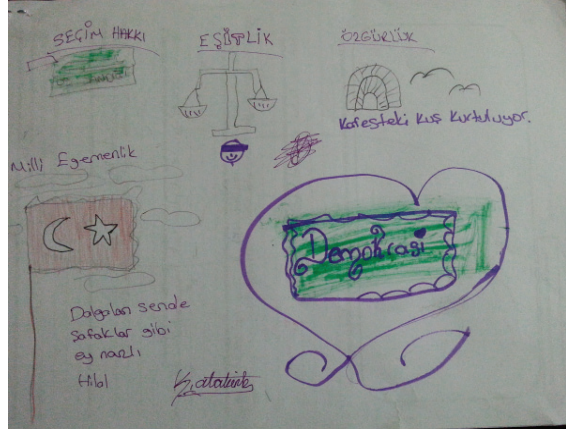
Öğrencilerin demokrasiye ilişkin çizdikleri resimlerden bazıları şunlardır:



Resim 1.



Resim 2.



Resim 3.



Resim 4.

Sonuç ve Tartışma

Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarını inceleyerek bir değerlendirme yapmayı amaçlayan bu araştırmaya 7 farklı ilden 204 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda 5., 6., 7., 8. ve 9. sınıf ve üstü öğrencilerin demokrasiye ilişkin çizdikleri resimler değerlendirildiğinde; meclis, seçim, egemenlik ve demokratik değerler başlıklı temalara ulaşılmıştır. Bu temalar değerlendirildiğinde öğrencilerin öne çıkan tercihleri; TBMM, seçim, seçim sandığı, oy kullanmak, halkın yönetimi, milli egemenlik, hukuk devleti, adalet, özgürlük, düşünceye saygı, eşitlik, uzlaşma ve hoşgörü şeklinde ifade edilebilir. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin demokrasiye ilişkin görsel algılarında sırasıyla; seçim, demokratik değerler ve TBMM temaları ön plana çıkarken, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde sırasıyla; demokratik değerler ve seçim temaları ön

plana çıkmaktadır. 8. sınıfa baktığımızda, egemenlik ve demokratik değerler, 9. sınıf ve üstünde ise çoğunlukla demokratik değerler temaları ön plandadır.

Araştırmanın 2014 yerel seçimlerinin hemen sonrasında yapılması, 5 ve 7. sınıflarda seçim temasının baskın oluşuna bir etkide bulunduğu ifade edilebilir. Bunun yanında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 2004 yılından bu yana uygulanmakta olan "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" kapsamında okullarda seçimlerin yapılmasının da buna bir etkisinin olduğu söylenilebilir. 6. 8 ve 9 ve daha üstü sınıflara geldiğimizde ise daha çok egemenlik ve demokratik değerlere ilişkin unsurların ön plana çıkması da, Bertin'in (1994); öğrencilerin yaş olarak büyüdükçe ve sınıfları ilerledikçe, devlet yapısına ilişkin politik kavramları daha iyi anladıkları örneğiyle açıklanabilir (akt. Bal ve Yiğittir, 2013). Demokrasi ile ilgili bu şekilde farklı algılamaların ortaya çıkmasında öğrencinin zihinsel anlamda gelişim düzeyinin yanında öğrenim gördüğü öğretim programının da etkili olduğu söylenebilir (Yiğittir ve Bal, 2013). Çünkü sınıf düzeyi yükseldikçe demokrasiye ilişkin temel değer ve ilkelerin kazanım düzeyi de artış göstermektedir.

Bilim ve Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalar daha çok matematik (İspir ve diğ., 2011; Kuloğlu ve Uzel, 2013; Boran ve Aslaner, 2008) fen (Hırça, 2012; Kahyaoğlu ve Pesen, 2013; Şahin ve diğ., 2013) Türkçe (Okur ve Özsoy, 2013; Koruç ve diğ., 2013) görsel anlatımlar ve zeka alanları (Erişti, 2012; Özyaprak, 2012; Koçak ve İçmenoğlu, 2012) coğrafya (Artvinli ve diğ., 2010; Tortop, 2012; Aksoy, 2013) alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Farklı disiplinlerde yapılan bu çalışmaların sonuçlarında genel olarak; üstün yetenekli öğrencilerin, öğrenim gördükleri Bilim ve Sanat Merkezlerine ve derslere ilişkin pozitif yönde bir tutuma sahip oldukları ve

öğretmen yeterlilikleri ile kullanılan yöntem, teknik ve materyal noktasında ise kısmen eksikliklerin bulunduğu ifade edilmektedir.

Erişti'nin (2012) "üstün yetenekli öğrencilerin geleceğin dünyasına ve teknolojisine ilişkin algıları" isimli araştırmasında; özgün ve yaratıcı temalara dayalı bulguların elde edilmesi, üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yaratıcı ve sıra dışı olduğunu bu bağlamda özellikle üstün yetenekli öğrencilerin görsel anlatımlara dayalı algılarını belirlemeye çalışan araştırmalara daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada ki bu sonuç, çalışmamızda kullanılan yöntem ve elde edilen bulguları destekler tarzdadır.

Bal ve Yiğittir'in (2013) yapmış olduğu "ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının incelenmesi" isimli çalışmada; öğrencilerin tarihte demokratik davranış konusunda verdikleri, "yöneticinin seçimle gelmesi (oy kullanılması)" ile öğrencilerin okulda demokratik davranışa verdikleri "başkan ve başkan yardımcısı seçimi" örneğini en yüksek tercih olarak ifade etmeleri, çalışmamızın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuçları ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Demokrasiye ilişkin öğretim programlarının hazırlanmasında öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınabilir.
- Demokrasiyle ilgili olarak derslerde, seçim yanında demokratik özellikler ve demokratik değerler üzerinde durulabilir.
- Demokrasi ile ilgili çeşitli etkinlikler, güncel olaylar ve kişisel ve toplumsal örnekler yoluyla da kazanımlar somutlaştırılabilir.
- Demokrasinin bir olay ya da durumdan ziyade bir yaşam biçimi, bir anlayış olduğu noktasına vurgu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akengin, H. ve İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse İlişkin Görüşlerine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 1-19
- Aksoy. B. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerle Doğada Coğrafya Eğitiminin Akademik Başarıya Etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*. Yıl:17 Sayı:54 Kış.
- Artvinli, E., Gülüm, K. ve Coşkun, S. (2010). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Coğrafya Dersine Karşı Eğilimleri. *The Journal of International Social Research*, 3(14).
- Bal, M. S. ve Gök, S. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Cumhuriyet, Saltanat ve Liderlik Kavramlarını Algılayışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3): 1183-1198.
- Bal, M. S. ve Yiğittir, S. (2013). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 6 Sayı: 14 Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı.
- Berti, A. E. (1994). Children's Understanding The of Concept of The State. In: Carretero, M., James F. V. (eds) *Cognitive And Instructional Processes In History And The Social Sciences*, Madrid. 49-77.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- BİLSEM İç Denetim Raporu, (2010). *Bilim Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu, 2010/14 TC MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı*.
- Biçer, B. (2007). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi İle Öğrencilerde Demokrasi Kültürü Kazanımlarının Ortaöğretim Öğretmenlerince Değerlendirilmesine Yönelik Bir Analiz (Kütahya Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Boran, A.İ. ve Aslaner, R. (2008). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 15–32.
- Ciğerci, C. Z. (2006). *Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Ergenlerde Benlik Saygısı, Başkalarının Algılaması ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler: Fen Lisesi Ve Düz Lise Karşılaştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Dolanbay, H. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları ve Demokrasi Dersinin İşlenişine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Erişti, S. D. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel Anlatımlarında Geleceğin Dünyasına ve Teknolojisine İlişkin Algıları, *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (2), 102-117.
- Falk, J. D. (1981). Understanding Children's Art: Analysis of The Literature. *Journal of Personality Assessment*, 45 (5)
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün Yeteneklilerin Fen Öğretmenlerine Yönelik Hazırlanan Bir Hizmet İçi Eğitimin Çalışmasının Öğrenme Ortamına Yansımaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 204-217.
- Hırça, N. (2012). Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Üstün Ve Özel Yetenekli Öğrencileri İçin Tasarlanan Doğa ve Bilim Kampı Hakkında Görüşleri, *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (1), 60-76.
- İspir, O. A., Ay, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün Başarılı Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları Ve Düşünme Stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 235-246.
- Kahyaoğlu, M. ve Pesen A. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Motivasyon Stilleri Arasındaki İlişki" *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, 38-49.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Yayınları.

- Kıldan, A.O. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:19 No:3 805-818.
- Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordayıcı Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 73-85
- Koruç, S., Pişkiner, M.K. ve Yıldırım, O. (2013). Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Baba Tutumları. V. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı Tam Metin Bildirileri*, Çanakkale.
- Koruç, S., Pişkiner, M. K. ve Yıldırım, O. (2013). Özel Yetenekli Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları (Kütahya İli Örneği) V. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı Tam Metin Bildirileri*, Çanakkale.
- Koshy, V. & Robinson N. M. (2006). Too Long Neglected: Gifted Young Children. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 14, 2.
- Kuloğlu S. ve Uzel. D. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: (Manisa Bilim ve Sanat Merkezi Örneği). *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel Sayı, 97-107.
- Mutluer, C. (2009). *Tarih Derslerinin Demokrasi Eğitimindeki Yeri: Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Mürsel, C. G. (2009). *Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Karikatürün Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün Zekalı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın BİLSEM Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9 (3), 254-264.
- Özdemir, H. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Demokrasi Kültürü Kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Katkısı (Kütahya Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Algılarının Çizdikleri Resimler Aracılığıyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Bahar, 1117-1139.
- Özyaprak, M. (2012). Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Görsel - Uzamsal Yeteneklerinin Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (2), 137-153.
- Piechowski, M. M. (1992). *Giftedness for All Seasons: Inner Peace in Time of War*. (p. 181) NY: Trillium Press.
- Şahin, Ç. Ç. (2013). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Öğretimsel Hedeflerin Belirlenmesi Sürecinde Müdür Rollerini. V. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı Tam Metin Bildirileri*, Çanakkale.
- Şahin E., Kütükcü, Y. ve Keser F. F. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Ve Teknoloji Öğretim Programında Yer Alan Fiziksel Olaylar Öğrenme Alanındaki Konuların Zorluk Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. V. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı Tam Metin Bildirileri*, Çanakkale.
- Tebliğler Dergisi. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yönergesi*, Sayı:2593, Madde 21.
- Tortop, H. S. (2012). Awareness And Misconceptions Of High School Students About Renewable Energyresources And Applications: Turkey case, *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies (ISI)* , 1829-1840 pp., 2012,
- Ünal, F. ve Er, H. (28-30 Nisan 2014). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. ve Çaylak, B. (2009). Bilim Sanat Merkezinin Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Sağladığı Katkılarına İlişkin Velilerin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 368-383.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi.
- White, R. & Gunsote, R. (1992). *Probing Understanding*. London: Falmer Press.

Summary

Introduction

Gifted people are more creative, have original and positive features compared to their peers. With all these features, they are ahead of others in comprehending and learning more difficult, abstract or complex issues. Particularly in verbal lessons, there are certain concepts which could be difficult to learn for students. One of these concepts is "democracy". Using concrete concepts in overcoming the problems faced in teaching the concept of democracy, which is an abstract concept difficult to understand, could be helpful (Bal and Gök, 2011). An example to this could be drawing technique. Children can express their ideas or certain concepts better in drawing when they cannot express it in words or bored to express in words. Also, drawing technique can be considered as an alternative technique for students of high visual intelligence who have difficulty in expressing themselves in words (Özsoy, 2012).

Methodology

The aim of this study is to examine and assess the visual perceptions of gifted students at Science and Arts Centers about democracy. The study group of the research, which was carried out using survey method, was 204 gifted students studying at Science and Arts Centers (BİLSEM) at Ankara, Bartın, Kırşehir, Kastamonu, Zonguldak, Sinop and Düzce provinces in 2013-2014 academic year. The data collection process included a two-phase practice prepared by the researchers. In the first phase, a form which included questions about personal information was used. In the second phase, in order to identify students' perception of democracy, they were given a drawing paper to draw and explain what they drew.

In analyzing the collected data, a code list was formed moving from each data. After that, themes which could explain data at a general level and bring them under certain categories were formed. And in the last step, organized data by the researchers as a result of thematic coding were interpreted and examples of students' explanations were given.

Findings

When the drawings of 5th, 6th, 7th, 8th and 9th grade students on democracy were assessed, the themes found were parliament, election, sovereignty and democratic values. When these themes are assessed, the outstanding choices of students can be listed as Grand National Assembly of Turkey, election, ballot box, voting, democracy, national sovereignty, constitutional state, justice, freedom, respect for thought, equality, reconciliation and tolerance.

It is elections, democratic values and Grand National Assembly of Turkey themes that stand out in the visual perceptions of 5th grade students studying at Science and Arts Centers about democracy, respectively; while it is democratic values and election themes that stand out in 6th and 7th grade students' visual perception of democracy. When we look into the 8th graders, it is sovereignty and democratic values themes that stand out; while it is democratic values theme in 9th graders and students over 9th grade.

Discussion

It can be stated that the fact that the research was carried out after 2014 local elections had an impact on the dominating theme, which was elections, among 5th and 7th graders. In addition to that, it can be said that the elections carried out at schools within the scope of "Democracy Education and School Councils Project" since 2004 had an impact on dominating theme. That sovereignty and democratic values become prominent in the 6th, 8th, 9th and upper grades could be explained with Berti's (1994) example stating that as children ages and attend upper grades, they understand political concepts related to the structure of government better (cited in Bal and Yiğittir, 2013). It can be said that different perceptions of democracy is not only related to the mental development of the students but also to the curriculum (Yiğittir and Bal, 2013). Because as the students go to upper grades, the level of competence of basic values and principles related to democracy increases as well.

Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Demet GİRGIN*

Öz

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik çalgı performansı özyeterlik inançlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Çalışma 313 müzik öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin; kendini yeterli görme, kendini yetersiz görme ve psikolojik göstergeler olmak üzere üç alt boyuttan ve beşli likert tipi 20 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının açıkladığı varyans miktarı % 47' dir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0. 47 ile 0. 76 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirligi Cronbach Alfa değerine bakılarak saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri sırasıyla; kendini yeterli görme .86 , kendini yetersiz görme .76, psikolojik göstergeler .61' dir. Açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlilik analizinden elde edilen bulgular, Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği' nin müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik çalgı performansı özyeterlik inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çalgı performansı, özyeterlik inancı, ölçek geliştirme.

Musical Instrument Performance Self-efficacy Belief Scale : The Validity and Reliability Analysis

Abstract

This study aimed at developing a valid and reliable scale to be used in determining music teacher candidates' self-efficacy beliefs in instrument performance regarding personal musical instruments. The participants of the study included 313 music teacher candidates. Exploratory factor analysis was conducted to determine the construct validity of the scale. The exploratory factor analysis indicated that the scale included three sub-dimensions, namely, self-efficacy, self-inefficacy, and psychological indicators and was composed of 20 items in the five-point Likert style. The total variance accounted for is 48.81%. The values of the factor loadings of the items in the scale vary between 0.47 and 0.76. The reliability of the scale was determined through the value of Cronbach's alpha. The Cronbach's alpha values of the sub-dimensions of the scale are determined respectively for self-efficacy as .86, self-inefficacy as .76, and for psychological indicators as .61. The findings obtained through this study reveal that the Self-Efficacy Scale of Musical Instrument Performance can be used to determine music teacher candidates' self-efficacy beliefs in musical instrument performance regarding personal musical instruments.

Keywords: Musical instrument performance, self-efficacy belief, scale development.

* Yrd. Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir.
e-posta: demetgirgin@balikesir.edu.tr

Giriş

Bireylerin bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve yargılama biçimleri, bir başka ifadeyle özyeterlik inançları, Kurt (2012)'un da belirttiği gibi bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki temel güdüsel yapılardan birisidir. Bu özelliği nedeniyle özyeterlik inancı psikoloji araştırmacılarının yanı sıra eğitim araştırmacılarının da dikkatini çekmiş ve eğitimle ilgili araştırmalarda da kavram kendine etkili bir yer bulmuştur. Eğitim alanında özyeterlik inancı ile ilgili çalışmaların öğretmen adaylarının özyeterlik inançları (Akbulut, 2006; Akkuzu ve Akçay, 2012; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Shaver, 2013; Wolf, Foster ve Birkenholz, 2010), özyeterlik ve başarı (Doğan, Beyaztaş İlhan ve Koçak, 2012; Jiang, Song, Minyhe ve Mimi, 2014; McConney ve Perry, 2010), özyeterlik ve motivasyon (Landry, 2003; Zhang ve Zeng, 2012) gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Özyeterlik kavramının tarihsel süreç içindeki gelişimine bakıldığında, kavramın ilk kez Sosyal- Bilişsel Kuram kapsamında Bandura (1977) tarafından tanımlandığı görülmektedir. Bandura (1986: 391) özyeterlik inancını, kişilerin bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylemleri yerine getirebilme ve bu eylemleri organize etme kapasiteleri hakkındaki yargıları olarak tanımlamaktadır.

Özyeterlik inancının bireylerin yaptıkları eylemleri nasıl etkilediğine gelindiğinde, özyeterlik inançları düşük ve yüksek olan bireylerin özellikleri irdelendiğinde konu açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Özyeterlik inancı düşük olan bireyler, öğretim sürecine kendilerini tam olarak vermezler, öğrenme istekleri azdır, zorluklarla karşılaştıklarında yüzleşmek istemezler ve bu durumun üstesinden gelmek için çaba sarf etmezler (Bandura, 1993). Öz yeterlik inancı yüksek olanlar ise bir işi başarmada öz yeterlik algısı düşük olan kişilere göre daha çok çaba göstermekte ve daha uzun süreli çalışmaktadırlar (Schunk, 1989). Öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin düşük olanlara göre daha çok çaba göstermelerinin nedenine gelindiğinde ise bu durum, özyeterlik ve motivasyon arasındaki pozitif ilişki olarak açıklanabilir (Schunk, 1995; Yusuf, 2011). Özyeterlik kavramının motivasyonla olan pozitif ilişkisi Sakız (2012)'ın da belirttiği

gibi beraberinde başarıyı getirmektedir. Bu bağlamda özyeterlik inancının eğitimin her alanında ve her seviyesinde önemsenmesi gerektiği söylenebilir. Söz edilen nedenlerle ülkelerin eğitim politikasında oldukça önemli bir yere sahip olan öğretmen eğitiminde de özyeterlik inancına gereken önem verilmelidir.

Bilindiği gibi, ülkemizde müzik öğretmeni adayları eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi bölümlerinde eğitim almaktadırlar. Çalgı eğitimi müzik eğitiminin bir parçası olarak bu kurumların programlarında etkili bir şekilde yer almaktadır. Çalgı eğitimi barındırdığı özellikler nedeniyle çok fazla pratik gerektirmektedir. Öğrencilerin rutinleşmiş egzersizleri ve çalışmaları yapabilmek için güçlü bir motivasyona ihtiyaçları vardır. Yüksek bir çalgı performansı özyeterlik inancı, öğretmen adaylarının motive olmalarını sağlayarak çalgılarını daha çok çalışmalarını sağlayabilir. Bu durum çalgı eğitiminin barındırdığı özellikler nedeniyle diğer müzik eğitimi alanlarına da yansarak, öğretmen adaylarının müzik eğitiminin diğer alanlarındaki özyeterlik inançlarının gelişimini de destekleyebilir. Böyle bir etkileşim sonucu oluşabilecek bütünsel anlamda yüksek bir özyeterlik inancı, öğretmen adaylarının mesleki entellektüel gelişimlerinin en üst düzeyde olmasını, bu sayede meslek yaşamlarında doyuma ulaşarak gelecekte daha iyi ve etkili hizmet vermelerini sağlayabilir. Söz edilen nedenlerle müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve çalgı performansı özyeterlik inançlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ilgili çalışmaların yapılması önemlidir. Bu çalışmaların yapılabilmesi için öncelikle müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik inancını ölçmeye yönelik bir ölçeğe ihtiyaç vardır. Bu bağlamdan yola çıkarak ilgili literatür incelenmiş ve literatürde müzik eğitimi alanıyla ilgili çeşitli özyeterlik ölçekleri olmasına karşın (Afacan, 2007; Ekinci, 2013; Zelenak, 2011; Özmenteş ve Özmenteş, 2008) müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik inancını ölçmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Söz edilen nedenlerle bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik inançlarını ölçmeye ilişkin geçerli ve güvenilir

bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Aday öğretmenlerin, müzik öğretmenliği bölümlerinde bireysel çalgı, piyano, okul çalgıları dersleri kapsamında birden fazla çalgının eğitimini alması nedeniyle çalgı kapsamı konusunda sınırlandırma yapılmış çalışma müzik öğretmeni adaylarının sadece bireysel çalgılarına yönelik özyeterlik inancını ölçmeye ilişkin olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın müzik eğitiminde yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacak olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Anlamli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesinde örneklem sayısının madde sayısından en az beş kat fazla olması önerisi dikkate alınmış (Tavşancıl, 2002) ve söz edilen nedenle araştırmada çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi müzik eğitimi anabilim dalları'nda 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda eğitim gören 313 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği'nin maddeleri oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazında ki ölçekler incelenerek 35 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak form kapsam geçerliğinin, dil ve ifade açısından uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla 2 müzik eğitimcisi, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 1 psikolog ve 1 dil uzmanından oluşan 5 kişilik bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda bazı cümlelerde ifade değişiklikleri yapılması gerekli olduğu görülmüş, araştırmacı tarafından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin daha sonra anlaşılabilirlik, kolay yanıtlanabilirlik, amaca uygunluk gibi açılardan değerlendirilebilmesi için Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören 40 kişilik bir müzik öğretmeni adayı grubuna ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamada öğrencilerden herhangi bir olumsuz dönüt gelmemiştir. Böylece 35 maddelik ölçek son halini almıştır. Ölçek beşli likert formatında cevaplanacak biçimde düzenlenmiştir. 1 ile

5 puan arasında puanlanmaktadır. 1= "hiç katılmıyorum", 5= "tamamen katılıyorum" olarak belirlenmiştir. Ölçek bu haliyle 315 müzik öğretmeni adayına uygulanmıştır. Tamamlanmamış olan 2 ölçek çıkarıldıktan sonra 313 ölçek analiz için kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemek, çok sayıda gözlenen değişkenlerin (maddelerin) sayısını indirgeyerek bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı sağlamak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2007). Çalgı Performansı Özyeterlik Ölçeği' nin güvenilirliği ise Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik, testi cevaplayan kişilerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Test maddelerine verilen cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2007) . Ölçeğin beşli likert tipinde tasarlanmış olması nedeniyle bu çalışmada da güvenirlik Cronbach Alfa katsayısına bakılarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği'ne ait verilerin toplanması aşamasında öncelikle, Adnan Menderes Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi'nde görevli iki öğretim elemanı ile irtibata geçilmiştir. Gerekli izinler alınmış ve uygulamayı gerçekleştirecek öğretim elemanlarına ölçeğin uygulanması konusunda dikkat edilmesi gereken konularla ilgili bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett küresellik testleri, açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri uygulanmıştır. Analizler SPSS 17.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak verilerin faktör analizine uygulanmasının belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO, veri yapısının örneklem sayısı açısından faktör analizine uygun olup

olmadığını ölçen bir testtir. Kaiser, bulunan değerlerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise, kabul edilemez olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2005). Araştırmada, ölçeğin KMO değeri 0.91, Bartlett Küresellik Testi 3. 899 bulunmuştur. KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonucunda elde edilen sonuçlar veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Çalgı Performansı Özyeterlik Ölçeği'nin yapı geçerliğinin incelenmesine yönelik olarak yapılan açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizine toplam 35 madde ile başlanmıştır. Büyüköztürk (2007) 'ün de belirttiği gibi faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması dikkate alınır. Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada bu sınır değer, 0.30'a kadar indirilebilir. Bu çalışmada Büyüköztürk (2007)'ün görüşlerinden yola çıkarak açımlayıcı faktör analizinde alt sınır olarak 0.40 belirlenmiştir. Bazı maddelerin faktör yük değerlerinin 0.40'ın altında kaldığı, bazı maddelerin ise birden fazla faktörde yüksek faktör yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu gerekçelerle 15 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Çalgı Performansı Özyeterlik Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısı ve maddelere ilişkin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri Tablo 1'de sunulmaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, analiz sonucunda 20 madde ve üç faktörde toplanan ölçeğin açıkladığı toplam varyans miktarı % 47' dir. Büyüköztürk (2007) 'ün de belirttiği gibi tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 veya daha fazla olması yeterlidir. Çok faktörlü olanlarda ise daha fazla olması beklenir. Büyüköztürk (2007)'ün ifadelerine dayanarak ölçeğin açıkladığı varyansın yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin ilk boyutu olan "kendini yeterli görme" boyutunda 10 madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.49 ile 0.74 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %22'dir. Ölçeğin ikinci boyutu olan "kendini yetersiz görme" boyutunda 5 madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.47 ile 0.76 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 14'dür. Ölçeğin üçüncü boyutu olan "psikolojik göstergeler" boyutunda 5 madde yer almakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.49 ile 0.64 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 11'dir.

Tablo 1. Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Maddeler	Faktör 1 Kendini Yeterli Görme	Faktör 2 Kendini Yetersiz Görme	Faktör 3 Psikolojik Göstergeler
31	Çalgı performansı konusunda bölümdeki en başarılı öğrencilerden biri olduğumu düşünüyorum	.74		
11	Çalgı performansı konusunda çevremdeki pek çok kişiden iyiyim	.73		
32	Arkadaşlarım için zor olan eserleri çalmak benim için çok kolaydır	.71		
34	Çalgı performansımı sergileyeceğim bir etkinlik düzenlemek benim için çok kolay bir iştir	.67		
02	Çalgı performansımdaki başarımdan dolayı bir etkinlik düzenleneceği zaman etkinlikte yer alacak kişiler arasında çevremdekilerin aklına gelen ilk isimlerden biriyimdir	.65		

Tablo 1. Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Devamı)

14	Çalgı performansımın akademik kariyer yapabilecek düzeyde olduğunu düşünüyorum	.64
20	Çalgı performansımın yarışmalara katılabilecek düzeyde olduğunu düşünürüm	.62
30	Çalgı performansımdaki başarımdan dolayı çevremdekilerin benden beklentisi çoktur	.59
10	Çalgı performansı konusunda özel bir yeteneğim olduğunu düşünüyorum	.55
08	Çalgı performansımın mesleki yaşamımda etkili olarak kullanabileceğim düzeyde olduğunu düşünüyorum	.49
16	Çalgı performansı konusunda başarılı olmanın benim için imkansız olduğunu düşünüyorum.	.76
03	Çalgı performansımı sergileyeceğim etkinliklerde kendimi yeterli hissetmediğim için kolay eserleri çalmayı tercih ederim	.65
04	Çalgı performansımı çevremdekiler dinlemek istediğinde kendimi yeterli hissetmediğim için genellikle performansımı sergilemek istemem	.65
19	Çalgı performansı konusunda arkadaşlarım kadar başarılı değilim	.60
01	Çalgı performansım konusunda yeterli olmadığımı düşünürüm	.47
17	Çalgı performansım sırasında başarısız olacağımı düşündüğüm için çok heyecanlanıyorum	.64
15	Çalgı performansımı sergileyeceğim etkinliklerden önce sinirli ve gergin olurum	.64
07	Çalgı performansım sırasında küçük hatalar yapmaktan korkarım	.61
12	Çalgı performansım konusunda olumsuz bir durumla karşılaşsam hemen yığılınığa düşerim	.57
09	Kendi çalgı performansımı benimle aynı yeteneğe sahip olan kişilerle karşılaştırırım	.49
Açıklanan Varyans (Toplam= % 47)		
KMO= .91 Barlett Küresellik Testi=3. 899		

Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa test puanları arasındaki içtutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği sırasıyla; yeterlik inancı .86 , yetersizlik inancı .76, psikolojik göstergeler . 61' dir.

Tartışma

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik çalgı performansı özyeterlik inançlarını belirlemede

kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili literatürden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak hazırlanan 35 maddelik ölçek, 313 kişilik bir müzik öğretmeni adayı grubuna uygulanmış ve elde edilen verilerle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekteki 15 madde sahip oldukları faktör yük değerlerinin düşük olması ya da birden fazla faktörde faktör yük değerine sahip olması gibi nedenlerle çıkarılmıştır. Analiz sonucunda 20 madde ve üç faktörden oluşan

ölçeğin bu yapısının açıkladığı toplam varyans miktarı % 47 ' dir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0. 47 ile 0.76 arasında değişmektedir. Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği' nin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısına bakılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği sırasıyla; kendini yeterli görme .86 , kendini yetersiz görme .76, psikolojik göstergeler . 61' dir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ulaşılan Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği' nin 20 madde ve üç faktörden oluşan nihai formunda 1= "hiç katılmıyorum", 5= "tamamen katılıyorum" olarak belirlenmiştir. Ölçekte ters puanlanan maddelerde bulunmaktadır. Ölçeğin tamamından ve alt

boyutlarından alınacak yüksek puan müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik çalgı performansı özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu gösterecektir.

Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Ölçeği' nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik çalgı performansı özyeterlik inançlarını belirlemede kullanılabilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin müzik eğitiminde yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacak olması nedeniyle önemli olduğunu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. (2007). Müzik Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 1-11.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Özyeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akkuzu, N. ve Akçay, H. (2012). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2195-2216.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Percieved Self effiacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Demirtaş, H. Cömert , M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36, 96-111.
- Doğan, N., Beyaztaş İlhan, D. ve Koçak, Z. (2012). Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Özyeterlik Düzeyinin Başarıya Etkisinin Sınıf ve Cinsiyete Göre İncelenmesi: Erzurum İli Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37, 224-237.
- Ekinci, H. (2013). The Validity and Reliability Study of Self-Effiacy Scale of Musical İndividual Performance. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (3), 270-275.
- Jiang, Y., Song, J., Minyhe, L. ve Mimi, B. (2014). Self-efficacy and Achievement Goals as Motivational Links Between Perceived Context and Achievement. *Educational Psychology*, 34 (1) , 92-117.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 195-227.
- Landry, C. C. (2003). Self-efficay, Motivation, and Outcome Expectation Correlates of College Student's Intettion Certainty. Yayınlanmamış doktora tezi. Louisiana State University.

- McConney, A. ve Perry, L. B. (2010). Socioeconomic Status, Self-efficacy, and Mathematic Achievement in Australia: a Secondary Analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 9 (2), 77-91
- Özmenteş, G. ve Özmenteş, S. (2008). *Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi*. 1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Sakız, G. (2012). *Akademik Özyeterlik ve Başarısı Arasındaki İlişkinin İlköğretim I. Kademe Fen Derslerinde Cinsiyet ve Öğretmen Değişkenlerine Göre İncelenmesi*. 21. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and Achievement Behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy, Motivation, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Shawer, S. F. (2013). Initial Teacher Education: Does Self-efficacy Influence Candidate Teacher Academic Achievement and Future Career Performance?. *Journal of Further and Higher Education*, 37 (2), 201-223.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wolf, K. J. , Foster, D. D. ve Birkenholz, R. J. (2010). The Relation Between Teacher Self- Efficacy and the Professional Development Experiences of Agricultural Education Teachers Candidates. *Journal of Agricultural Education*, 51 (4), 38-48.
- Yusuf, M. (2011). The Impact of Self-efficacy, Achievement Motivation, and Self-regulated learning Strategies on Student's Academic Achievement. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Zelenak, S. M. (2011). Self-Efficacy in Music performance: Measuring the Sources Among Secondary School Music Students. Yayınlanmamış doktora tezi. University of South Florida.
- Zhang, L. J. Ve Zeng, Y. (2012). *Academic Motivation, Self-efficacy and Bilingual Reading Performance; A Singapore Perspective*. 6 th International Technology, Education and Development Conference. Spain

Summary

Introduction

High self-efficacy beliefs in the performance of musical instruments will motivate teacher candidates in music education, thereby leading them to work harder. This will also positively affect other fields of music education and can contribute to the improvement in teacher candidates' self-efficacy beliefs in other fields of music education. High self-efficacy beliefs, due to such an interaction, can take music teacher candidates' professional intellectual developments to the highest level and lead them to serve in their professional lives better and more efficiently. In this regard, a scale is needed to measure self-efficacy beliefs in musical instrument performance. Thus, related literature was reviewed; however, it was found that there was no scale within this

scope. Therefore, the current study aimed at developing a valid and reliable scale to determine music teacher candidates' self-efficacy beliefs in instrument performance. Since teacher candidates in the department of music education are trained in playing more than one musical instrument, the scale was limited to the measurement of teacher candidates' self-efficacy beliefs in personal musical instruments. The study is believed to be important since it will contribute to the future studies on music education.

Method

A 35-item draft from was developed after the related literature was reviewed. Five

experts provided comments and suggestions on the draft for content validity, language, and the clarity of the statements. Based on the comments and suggestions, necessary changes were made on the draft. Then, the scale was piloted with a group of 40 music teacher candidates in the Division of Music Education at Balıkesir University Faculty of Education. The participants did not provide any negative feedback on the scale. Thus, the scale including 35 items was finalized. The scale was formed in 5-point Likert style and scored 1 to 5. The Likert style was determined as 1= "I totally disagree" and 5= "I totally agree". The finalized scale was applied to 325 music teacher candidates in their first, second, third, and fourth years of education in the division of music education in the Faculties of Education at Adnan Menderes University, Balıkesir University, and Uludağ University during the academic year of 2013-2014. Since two participants did not provide their responses, 313 scale forms were subject to analysis. Exploratory factor analysis was conducted to determine the construct validity of the scale. The reliability of the scale, on the other hand, was calculated using Cronbach's alpha internal consistency coefficient.

Findings

The total variance that the structure of the scale in 20 items and 3 factors accounts for is 47%. The first dimension of the scale, the dimension of "self-efficacy beliefs" is in the item 10 and the factor loadings of the items rotated through orthogonal Varimax vary between 0.49 and 0.74. The variance that this factor itself accounts for is 22%. The second dimension of the scale, the dimension of "self-inefficacy beliefs" is in the item 5 and the factor loadings of the items rotated through orthogonal Varimax vary between 0.47 and 0.76. The variance that this factor itself accounts for is 14%. The third dimension of the scale, the dimension of "psychological indicators" is in the item 5, and the factor loadings of the items rotated through orthogonal Varimax vary between 0.49 and 0.64. The variance that this factor itself accounts for is 11%.

The reliability of the scale was calculated through Cronbach's alpha internal consistency. The reliability of the sub-dimensions is determined respectively for self-efficacy beliefs as .86, self-inefficacy beliefs as .76, and psychological indicators as .61.

Discussion

A 35-item scale was developed by benefiting from the related literature and expert views, applied to a group of 313 music teacher candidates, and the reliability and validity of the scale was determined through the data obtained. Exploratory factor analysis was first conducted in the study. The total variance that the structure of the scale in 20 items and 3 factors accounts for is 47%. The values of the factor loadings of the items in the scale vary between 0.47 and 0.76. The reliability of the sub-dimensions of the scale is determined respectively for self-efficacy beliefs as .86, self-inefficacy beliefs as .76, and psychological indicators as .61.

1= was determined as "I totally disagree" and 5= as "I totally agree" in the finalized form of the Self-Efficacy Scale of Musical Instrument Performance. There are reversed-scored items in the scale.

The findings obtained indicate that the scale can be used to determine music teacher candidates' self-efficacy beliefs in musical instrument performance regarding personal musical instruments.

Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle On İkinci Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı*

Yavuz ÇETİN**, Makbule BAŞBAY***

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma öğretmen ve öğrenci görüşlerini doğrudan öğrenmeye yönelik betimsel nitelikli bir tarama modelidir. 2011-2012 eğitim öğretim yılında Manisa iline bağlı ilçelerde farklı ortaöğretim kurumlarında yer alan 107 biyoloji öğretmeni ve 304 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Toplanan nicel verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamalar; açık uçlu maddeler için betimsel analiz kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmen ve öğrenciler kazanımları açık, anlaşılır, toplumsal beklenti ve kültürel değerlere uygun; içeriği oldukça yoğun, ders kitabını detaylı, programın uygulanabilmesi açısından ders saatini yetersiz bulmaktadırlar. Konu sıralamasında bazı sorunlar olduğu, bazı konularda Latince kavramların ve detay bilginin fazla olması sebebiyle güçlük yaşandığı vurgulanmaktadır. Öğretmenler, programın ölçme ve değerlendirme etkinliklerini, soru örnekleri ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleri açısından yeterli; öğrenciler ise sayıca az ve yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Biyoloji Öğretimi, Öğretim Programı, Öğretmen görüşleri, Öğrenci görüşleri, Lise, 12. Sınıf.*

The Twelfth Grade Biology Lesson's Curriculum from the Point of Teacher and Students

Abstract

The purpose of this research is to determine teachers' and students' views on the 12th grade biology lesson curriculum that has been in practice since the 2011-2012 educational year. The research model is a descriptive survey method concerning learning the teachers' and students' views. The research was conducted in the 2011-2012 educational year with 107 biology teachers and 304 students from different high schools in Manisa. The questionnaire was designed by the researcher. The data were analyzed by finding the frequencies, percentages of items, and arithmetical means. Descriptive analysis was conducted for open-ended questions. As a result, gains were found to be clear, understandable and in accordance with social expectations and cultural values; the content of the curriculum was rather extensive, the course book was detailed, the lesson hours were inadequate according to the teachers and students. The problems in the arrangement of topics and the difficulties due to the detailed information and wide range of Latin concepts were emphasized. While the teachers regarded the assessment and evaluation activities of the curriculum as sufficient in terms of question examples and alternative assessment and evaluation techniques, the students considered them as poor and insufficient.

Keywords: *Biology Teaching, Curriculum, Teachers' Views, Students' Views, High School, 12th Grade.*

* Bu makale ilk yazarın Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinden özetlenmiştir.

** Biyoloji Öğretmeni. e-posta: yavuz.cetin@yandex.com

*** Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İzmir. e-posta: makbule.basbay@ege.edu.tr

Giriş

Günümüzde karşı karşıya olduğumuz çok çeşitli sorunlar biyolojik varlığımızı tehdit etmektedir. Bunlar arasında en önemlileri sağlıksız sanayileşme, düzensiz şehirleşme, erozyon, ozon tabakasının incilmesi çevre kirlenmesi, türlerin yok oluşu, dengesiz beslenme, açlık ve kontrolsüz nüfus artışıdır. Bu sorunlar doğrudan ve dolaylı olarak biyolojinin araştırma konularına girmektedir. Biyoloji bilimi insanlığın bu sorunlarına ışık tutacak çözümler üretmektedir (Güven, Kıvanç ve Yel, 2001). Biyoloji alanında elde edilen bilgiler insan yaşamını doğrudan etkilediğinden, toplumda bu konulara yönelik eğitim ihtiyacı artmakta ve bu yüzden biyoloji eğitimi gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Altunoğlu ve Atav, 2005).

İnsanlığı bu kadar yakından ilgilendiren problemler ancak iyi bir biyoloji eğitimi ile çözüme ulaşabilir. Etkili bir öğrenim için ise iyi geliştirilmiş, ülke şartlarını göz önünde bulunduran, yenilenebilir bir programa ihtiyaç duyulur. Uygun programın oluşturulamaması halinde istedik nitelikte insanlar yetiştirilemeyebilir. Yapılan yatırım, harcanan zaman ve emek boşa gidebilir. Bu durumun faturası da kalkınmaya çalışan ülkelerde çok daha ağır olabilir. Fen bilimlerinden kaynaklanan teknolojinin her geçen gün artan oranda ve kaçınılmaz biçimde günlük yaşama girdiği ve insanları, çalıştıkları iş yerleri dâhil, bu teknolojileri kullanmak zorunda bıraktığı bir gerçektir. Bunun ötesinde bireylerin bilim ve teknolojiyle ilgili sosyal konularda, doğru kararların alınmasına katkı yapma zorunluluğu daha sık gündeme gelmektedir ve gelecektir. Bu nedenlerle, çocukların yeterli düzeyde eğitim-öğretim göreberek bir bakıma *fen dalında da okuryazar olma* zorunlulukları vardır (MEB, 2000).

“Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması” çerçevesinde, Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile liselerin öğrenim süresi 2005-2006 eğitim- öğretim yılından itibaren kademeli olarak 4 yıla çıkartılmıştır. Bu değişikliğin üzerine 3 yıllık program içeriği 4 yıla dağıtılmıştır. 12. sınıf biyoloji dersi yeni öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 04.11.2009 tarih ve 195 sayılı kararı ile 2011-2012 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu nedenle

biyoloji öğretiminin mevcut durumunun ortaya konulması ve sorunlarının belirlenmesi programın işlevselliği ve uygulanabilirliği açısından önem arz etmektedir.

12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesinde eski programlar ve uluslararası fen sınavlarında başarılı olan gelişmiş ülkelerin biyoloji öğretim programları gözden geçirilerek yeni programda belli noktalarından yararlanılmıştır. 1997 yılında kabul edilen Biyoloji Dersi Öğretim Programı'na yönelik illerden gelen raporlar, sivil toplum kuruluşlarının ulaşılabilen raporları irdelenmiş, ön plana çıkan görüşlerin programa yansıtılmasına özen gösterilmiştir. Uluslararası ve ulusal alanda biyolojiye yönelik yüksek lisans, doktora tezlerinde ve akademik yayınlarda belirtilen hususlar tespit edilerek bunların giderilmesine yönelik önlemlerin programa yansıtılmasına dikkat edilmiştir (MEB, 2009).

Biyoloji dersi öğretim programındaki kazanımlar; biyolojideki kavram, ilke ve teorilere yönelik kazanımlar ve beceri-anlayış-tutum ve değerlere yönelik kazanımlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda 1. Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkileri, 2. Bilimsel Araştırma ve Bilimsel Süreç Becerileri ve 3. İletişim Becerileri, Tutum ve Değerler olmak üzere üç başlıkta ele alınmaktadır. Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre kazanımları ile öğrencilerin; genelde bilimin, özelde biyolojinin insan hayatındaki rolü; bilim ve teknolojinin doğası; bilim ve teknoloji arasındaki ilişkiler; bilim tarihi ve bilim kültürü; bilim, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimler ile ilgili bilgi ve anlayışlar vurgulanmıştır (MEB, 2007). Bilimsel Araştırma ve Süreç Becerileri kazanımları ile öğrencilerin gözlem, sınıflandırma, tahmin, çıkarım yapma, hipotez kurma, değişkenleri belirleme, ölçme, deney yapma, veri toplama, sonuç çıkarma, genelleme vb. araştırma ve süreç becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2007). İletişim Becerileri, Tutum ve Değerler kazanımları ile öğrenciler algılama, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve yaşam tarzı geliştirme gibi kazanımlara ulaşması amaçlanmaktadır (MEB, 2007).

12. Sınıf Biyoloji dersi öğretim programı 'Hayvan Fizyolojisi ve İnsan', 'Hayatın Başlangıcı

ve Evrim' ve 'Çevrenin Rehabilitasyonu ve Korunması' olarak üç üniteden oluşmaktadır. Programda yer alan sarmallık ilkesine göre temel kavram ve konuların, bir sınıfın belirli bir döneminde ve bir defada işlenilmesi yerine, bütün sınıflarda genişletilerek işlenilmesi söz konusudur. Konular, her sınıf seviyesinde biraz daha genişletilerek anahtar kavramların çevresindeki örüntü, her defasında biraz daha arttırılmıştır (MEB, 2007). Liselerde biyoloji dersi seçilen ders saatine göre haftada 2, 3 veya 4 saat okutulabilmektedir.

Biyoloji dersi öğretim programında, öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı merkezde yer almaktadır. Öğrenme ortamlarının da yapılandırmacı yaklaşıma uygun hale getirilmesi ve programın felsefesi doğrultusunda birey merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin derslerde kullanılması istenmiştir. Programla birlikte öğretmenlerin aktif öğrenme sürecine rehberlik etmeleri, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girmeleri beklenmektedir (Aydoğdu, 2010). Ayrıca öğretim programı, öğretmenlerin tek bir ölçme-değerlendirme tekniği kullanmalarından ziyade, bu teknikleri çeşitlendirmelerini önermektedir. Bu doğrultuda biyoloji dersi öğretim programında performans dayalı ölçme-değerlendirme yaklaşımı esas alınmıştır (MEB, 2007). Uzun yanıtli yoklamalar, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma testleri, soru-cevap tekniği, sözlü yoklamalar gibi geleneksel değerlendirme tekniklerinin yanı sıra performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, projeler, dramalar, posterler, grup veya akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme teknikleri yeni programa girmiştir (MEB, 2007).

Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi öğretmen, öğrenci ve eğitim programları arasındaki uyuma bağlıdır. Gwimbi ve Monk (2003)'ün belirttiği gibi programın uygulayıcıları olan öğretmenler programın iyi giden ya da aksak yönlerini deneyimleri yoluyla tespit edebilirler. Ayrıca programın uygulandığı öğrenciler öğrenme yaşantıları yoluyla programa yönelik düşüncelere sahip olurlar. Bu yüzden programın uygulandıktan sonra incelenmesi veya değerlendirilmesi sürecinde, eksik ya da aksayan yönlerinin belirlenmesi, iyi giden

yönlerine vurgu yapılması ve dönütler alınması gerekliliğine dayanarak öğretmenlerin ve öğrencilerin programla ilgili görüşleri büyük önem kazanmaktadır. Bu sebeplerden dolayı bu araştırmada programa ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma sürerken Türk eğitim sisteminde bazı değişikliklere gidilmiştir. Bunların en önemlisi de kesintisiz 8 yıllık eğitimden 4+4+4 olarak bilinen sisteme geçilmesidir. Ayrıca MEB (2013), 2013-2014 eğitim öğretim döneminden itibaren uygulanacak olan biyoloji dersi öğretim programlarında kademeli şekilde bazı değişikliklere gitmiştir. Güncellenmiş programın temel hedefleri de biyolojideki temel teori ve kavramlara, bilimle ilgili tartışmalara etkin olarak katılabilmeye, günlük hayatla ilişkiye, hayat boyu bilim öğrenme isteğine vurgu yapmaktadır (MEB, 2013). Güncellenmiş 12. sınıf programında temeller nükleik asitler, protein sentezi, bitki biyolojisi, komünite ve popülasyon konuları çerçevesinde kurulmuştur. Bu bağlamda Bilimsel Bilgiyi Anlama ve Uygulama, Bilimsel Süreç Becerileri, Bilim- Teknoloji- Toplum İlişkisi, Bilime Yönelik Tutum ve Değerler, Bilimsel Bilginin Doğasını Anlama, 21. Yüzyıl Becerileri şeklinde altı temel beceri oluşturulmuştur. Programda "Genden Proteine", "Bitki Biyolojisi", "Komünite ve Ekosistem Ekolojisi" ve "Hayatın Başlangıcı ve Evrim" olmak üzere dört ünite bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı 2007'de hazırlanıp 2011-2012 öğretim yılında uygulamaya konulan on ikinci sınıf biyoloji dersi öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından inceleyerek programının geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Kısa süre sonra programda tekrar güncellemeler yapıldığından alanyazında bu programı inceleyen çalışma sayısı oldukça azdır. Bu açıdan çalışma sonuçlarının program geliştirmeciler, karar vericiler ve alanyazın için yarar sağlayacağı umulmaktadır. Mevcut programa yönelik yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular kuramsal önem, neden ve etkilerin incelenmesi, içeriğin sadeleştirilerek, insan sağlığı ve çevre konularına daha fazla vurgu yapılması gibi yeni programa ait özellikler dikkate alınarak yorumlandığında yeni programlara da ışık tutabilir. Bu çerçevede araştırmanın temel problem cümlesi "Biyoloji öğretmenlerinin ve lise on

ikinci sınıf öğrencilerinin 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri nedir?" şeklinde yapılandırılmıştır. Bu problem cümlesi çerçevesinde alt problemler ise şöyle belirlenmiştir:

1. Öğretmen ve öğrencilerin 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programının kazanımlarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmen ve öğrencilerin 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programının içeriğine ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretmen ve öğrencilerin 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programının öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri nedir?
4. Öğretmen ve öğrencilerin 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini doğrudan öğrenmeye yönelik betimsel nitelikli bir tarama modelidir. Araştırmaya konu

olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007). Bu çalışmada da öğretmen ve öğrencilerin programa ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Manisa ilinde farklı türdeki orta öğretim kurumlarında görev yapan ve 12. sınıf biyoloji dersi öğretim programını uygulamakta olan biyoloji öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmenlere ulaşabilmek için ilde bu dersi açan tüm okullara ulaşılmıştır. Dolayısıyla ilde ulaşılabilen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere anket uygulanmış, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Öğrenci seçimi gerçekleştirilirken olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme seçilmiş, her ilçeden bu dersin okutulduğu her okul türünü temsilen bir okul belirlenmiştir. Manisa iline bağlı olan ilçelerde farklı orta öğretim kurumlarında yer alan 107 biyoloji öğretmeni ve 304 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

		Öğretmen		Öğrenci	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	67	62,6	145	47,7
	Erkek	40	37,4	159	52,3
Toplam		107	100	304	100

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket orta öğretim yapısında meydana gelen değişimler ve alan yazın incelenerek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araç kişisel bilgiler, yapılandırılmış sorular ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Katılımcılara biyoloji dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili sorular ve programa yönelik önerilerin neler olabileceği konusunda sorular sorulmuştur. Anketin hazırlanışında öğretim programı ve araştırma sorusu dikkate alınarak sorular belirlenmiş, soruların uygunluğu konusunda iki biyoloji öğretmeni, iki eğitim programları ve öğretim, bir ölçme ve değerlendirme, iki fen bilgisi eğitimi alanlarından öğretim

üyeleri olmak üzere toplam yedi uzmandan görüş alınmıştır. Öğrencilere hazırlanan anket formunda yer alan programa yönelik düşüncüler bölümündeki sorular öğretmen formundakilere paralel olarak hazırlanmıştır. Bu noktada uzman görüşlerine ek olarak, farklı okullarda öğrenim gören üç öğrenciden alınan dönütler sonucu grubun dil düzeyi dikkate alınarak anlaşılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Geliştirilen anket için herhangi bir faktör analizi çalışması yapılmamıştır. Anketlerden elde edilen verilerin güvenilirlik analizinde Cronbach- α değeri öğretmen formu için 0,94, öğrenci formu için 0,81 olarak bulunmuştur. Buna göre formların

güvenilir olduğu söylenebilir (Anastasi, 1982; Tezbaşaran, 1997) söylenebilir.

Verilerin analizi

Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirten yanıtların yorumlanmasında beşli Likert tipi derecelendirme ("Tamamen katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 2, "Kesinlikle Katılmıyorum" 1) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenleri ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar sonucunda anketin birinci ve ikinci bölümüyle ilgili olarak frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Nicel veriler, SPSS 17.0 istatistik programı kullanarak analiz edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerini kapsayan alt problemlerde her bir madde için aritmetik ortalama (\bar{X}) hesaplanmıştır. Bulgunun yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla hesaplanan ortalamalarda 1-2,33 arası

olumsuz; 2,34-3,67 orta düzey ve 3,68-5 arası ise olumlu görüş olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin, anketin açık uçlu sorularına vermiş oldukları yanıtlar ise alıntılar yapılarak ilgili kısımlarda sunulmuştur. Alıntılar öğretmen ve öğrencileri tanımlamak için kullanılan kodlama sistemi ile (örneğin öğretmenler için Öğrt84; öğrenciler için Öğr126 gibi) sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmen ve öğrencilerin programın kazanımlarına ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin 12. sınıf biyoloji dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile maddelerin aritmetik ortalamaları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kazanımlara Yönelik Görüşleri (n=107)

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}					
1. Kazanımlar öğrenci seviyesine uygundur.	2	1,9	31	29	3	2,8	65	60,7	6	5,6	3,39
2. Kazanımlar kendi aralarında tutarlıdır.	2	1,9	13	12,1	8	7,5	76	71	8	7,5	3,70
3. Kazanımlar açık ve anlaşılır niteliktedir.	2	1,9	13	12,1	11	10,3	69	64,5	12	11,2	3,71
4. Kazanımlar öğrencilere, tahmin, gözlem ve problem çözme gibi bilimsel süreç becerilerini kazandırabilir niteliktedir.	4	3,7	21	19,6	17	15,9	57	53,3	8	7,5	3,41
5. Kazanımlar toplumsal beklenti ve ihtiyaçlara göre belirlenmiştir.	6	5,6	18	16,8	27	25,2	50	46,7	6	5,6	3,30
6. Programdaki kazanımlara ulaşmak için yeteri kadar zaman vardır.	50	46,7	30	28	3	2,8	24	22,4	-	-	2,01
7. Kazanımlar üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir.	8	7,5	20	18,7	15	14	62	57,9	2	1,9	3,28
8. Kazanımlar kültürel değerler açısından uygundur.	-	-	14	13,1	17	15,9	74	69,2	2	1,9	3,60

Öğretmen görüşleri incelendiğinde kazanımları öğrenci seviyesine uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirlik, toplumsal ve kültürel değerlere uyum gösterebilirlik ve birbirleriyle tutarlı oluş açısından orta düzeyde olumlu veya olumlu buldukları; ders saatini ise kazanımlara ulaşmak açısından yetersiz (olumsuz) gördükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan 12. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile maddelerin aritmetik ortalamaları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Kazanımlara İlişkin Görüşleri (n=304)

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}					
1. Dersin kazanımları kolaylıkla anlayabileceğim şekildedir.	22	7,2	50	16,4	74	24,3	134	44,1	24	7,9	3,29
2. Programdaki kazanımlara ulaşmam için yeteri kadar zaman verilmektedir.	20	6,6	72	23,7	52	17,1	120	39,5	40	13,2	3,29
3. Biyoloji dersini diğer derslerle ilişkilendirerek yeni bakış açıları kazanmaktayım.	34	11,2	82	27	82	27	76	25	30	9,9	2,95
4. Biyoloji dersi, bana gözlem, tahmin, problem çözme gibi bilimsel araştırma becerilerini kazandırabilir niteliktedir.	30	9,9	42	13,8	76	25	114	37,5	42	13,8	3,32

Öğrenci görüşleri incelendiğinde programın kazanımlarının açıklık, anlaşılabilirlik, içerikle tutarlık, kültürel değerlere ve toplumsal beklentilere uygunluk, eleştirel ve üst düzey düşünme gibi bilimsel süreç becerilerini arttırıcılık yönünden orta düzeyde olumlu buldukları görülmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin programın içeriğine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin 12. sınıf biyoloji dersi öğretim programının içerik ögesine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelik dağılımları ile maddelerin aritmetik ortalamaları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin İçeriğe İlişkin Görüşleri (n=107)

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}					
9. Konular günlük hayatla ilişkilidir.	6	5,6	20	18,7	7	6,5	71	66,4	3	2,8	3,42
10. Kazanımlar, öğretmen ve öğrencilerin içeriği birlikte şekillendirmesine izin vermektedir.	6	5,6	24	22,4	19	17,8	52	48,6	6	5,6	3,26
11. Konular, öğrencilerin çevre ile ilgili önemli konulara (çevre kirliliği, biyolojik çeşitliliğin korunması vb.) duyarlılığını geliştirebilmektedir.	6	5,6	11	10,3	12	11,2	71	66,4	7	6,5	3,58
12. Programdaki konular oldukça ayrıntılı bilgiler içermektedir.	6	5,6	16	15	13	12,1	52	48,6	20	18,7	3,60
13. Konular çağdaş bilimsel bilgileri içermektedir.	2	1,9	12	11,2	11	10,3	70	65,4	12	11,2	3,72
14. Konular öğrenme ilkelerine (basitten zora, yakından uzağa vb.) göre düzenlenmiştir.	4	3,7	25	23,4	21	19,6	51	47,7	6	5,6	3,28
15. Kazanımlar ile içerik tutarlıdır.	4	3,7	14	13,1	11	10,3	62	57,9	16	15	3,67
16. Ünite sıralaması öğrencilerin bilgi ve deneyimleri göz önüne alınarak yapılmıştır.	23	21,5	34	31,8	13	12,1	33	30,8	4	3,7	2,64
17. Ünitelerin sıralanması, okutulan sınıf düzeyi için uygundur.	14	13,1	27	25,2	13	12,1	45	42,1	8	7,5	3,06

Görüşler incelendiğinde öğretmenlerin içeriği; kazanımlar ile tutarlık, güncel ve aktüel bilimsel bilgileri kapsama, öğrenci seviyesine uygunluk, öğrenme ilkeleri, bilişsel stiller ve öğrenme stratejilerini dikkate alma açılarından orta düzeyde olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu boyutta en düşük ortalama ünite sıralamasının öğrencilerin bilgi ve deneyimlerine uygunluğu konusundadır.

Araştırmaya katılan 12. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi öğretim programının içeriğine ilişkin görüşlerini frekans veya yüzdelik dağılımları ile maddelerin aritmetik ortalamaları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin İçeriğe İlişkin Görüşleri (n=304)

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}					
5. Konular günlük hayatla ilgilidir.	16	5,3	28	9,2	44	14,5	150	49,3	66	21,7	3,73
6. Dersin kazanımları, içeriği öğretmenimle birlikte şekillendirmemize izin vermektedir.	16	5,3	44	14,5	60	19,7	134	44,1	50	16,4	3,52
7. Ders programındaki konular oldukça ayrıntılı bilgiler içermektedir.	14	4,6	28	9,2	66	21,7	112	36,8	84	27,6	3,74
8. Konular çağdaş ve bilimsel bilgileri içermektedir.	13	4,3	23	7,5	54	17,8	160	52,6	54	17,8	3,72
9. Konularla dersin kazanımları tutarlıdır.	10	3,3	34	11,2	116	38,2	120	39,5	24	7,9	3,38

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde içeriğin güncel, çağdaş ve bilimsel bilgileri kapsadığını, ayrıca ne öğreneceğini öğretmeniyle birlikte belirleme konusunda özerklik sağladığını belirttikleri görülmektedir. Görüşler orta düzey ve olumlu olarak dağılmaktadır.

Öğretmen ve öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular ışığında içerik; kazanımlar ile tutarlı, güncel ve aktüel bilimsel bilgileri kapsar, öğrenme ilkeleri, bilişsel stiller ve öğrenme stratejileri dikkate alınarak hazırlanmış olarak nitelenebilir. Ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan programın içerik ögesine ilişkin olarak; öğretmen ve öğrencilerin konuların zor olduğu konusunda paralel biçimde görüş bildirdiği görülmüştür. Bu durumu Öğrt50 görüşlerinde "Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere sistemler konusu ağır geldi." şeklinde ifade ederken Öğr124 "Konular zor ve ezber dayalı." şeklinde ifade etmektedir. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin programda yer alan konuları ağır ve zor buldukları söylenebilir.

Öğretmenler konu sıralamasıyla ilgili olarak bazı görüşlerde bulunmuşlardır. Örneğin Öğrt50 "Sistemler önceki yıllarda işlenmeli.", Öğrt53 "Son sınıfa daha hafif ve basit konular konulmalı.", Öğrt54 "Anatomi ve fizyoloji konularının bitki-hayvan ayrılarak verilmesi

olumlu.", Öğrt33 "Sistemler 11. sınıfa alınıp, kalıtım, protein sentezi, populasyon ekolojisi 12. sınıfa alınabilir.", Öğrt14 "Doku bilgisi ve sistemler bir arada değil, başlangıçta dokulara ayrıca yer verilmelidir.", Öğrt22 "Hayvansal dokular konusu kısa da olsa sistemlerden önce verilmeli." ve Öğrt30 "Sinir sistemi ilk olarak anlatılmalı." şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin konu sıralamasının yeniden düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş bildirdiği, özellikle de sistemlerle ilgili konuların yerinin daha önce olması gerekliliğinin vurgulandığı söylenebilir.

Öğretmen ve öğrenciler konularda yer alan bilgilerin yaşama dönük olduğu konusunda paralel görüş bildirmişlerdir. Bu durumu Öğrt27 "Değişen bilimsel bilgiler güncellenerek eklenmiş.", Öğr126 "Konular günlük hayata ilişkindir." şeklinde ifade etmektedir. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin konularda yer alan bilgileri aktüel ve günlük hayatla ilişkili buldukları söylenebilir.

Öğretmenler okul türüne göre farklı programlar okutulması ile ilgili bazı önerilerde bulunmuşlar; ancak öğrenciler bu konuda bir görüş bildirmemiştir. Okul türüne göre programa yönelik olarak Öğrt19 "Mesleki ve teknik eğitim veren okullarla, Anadolu ve fen liseleri programları farklı olmalı." ve

Öğrt52 "Program meslek liseleri için çok ağır." şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin meslek lisesi öğrencileri için programı ağır buldukları söylenebilir.

Öğretmen ve öğrenciler konu içeriklerinin yoğun olduğu hakkında paralel görüş bildirmişlerdir. Bu durumu Öğrt33 "Öğrenciler içerik yoğunluğundan ötürü YGS ve LYS'ye hazırlanırken 9, 10 ve 11. sınıf konularına çalışıp, 12. sınıf konularını göz ardı ediyorlar." şeklinde ifade ederken Öğr149 "Konular çok detaylı bir şekilde ele alınmış.", Öğr85 "Fizik,

kimya, matematik gibi ağır derslerin yanında bu kadar çok konu bir seneye sığdırılmaz.", Öğr88 "Konu içeriği çok ağır ve yoğun." şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen ve öğrencilerin programın öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin 12. sınıf biyoloji dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelik dağılımları ile maddelerin aritmetik ortalamaları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri (n=107)

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}					
18. Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.	4	3,7	32	29,9	15	14	50	46,7	6	5,6	3,21
19. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri, ünite amacı ve öğrenci kazanımlarıyla örtüşmektedir.	2	1,9	15	14	17	15,9	67	62,6	6	5,6	3,56
20. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri, okulların mevcut koşullarında uygulanabilir niteliktedir.	18	16,8	36	33,6	18	16,8	29	27,1	6	5,6	2,71
21. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri, öğrencilere bilimsel bakış açısı sağlayacak niteliktedir.	2	1,9	22	20,6	17	15,9	56	52,3	10	9,3	3,47
22. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri, öğrenci seviyesine uygundur.	7	6,5	16	15	17	15,9	59	55,1	8	7,5	3,42
23. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır.	3	2,8	15	14	29	27,1	54	50,5	6	5,6	3,42
24. Program, öğrencilerin bilgiye ulaşmasında bilgisayar teknolojilerini kullanmaya yönelmektedir.	4	3,7	36	33,6	10	9,3	52	48,6	5	4,7	3,17

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretme-öğrenme süreçlerini öğrenci merkezli, ünite maçı ve kazanımlarla tutarlı, bilimsel bakış açısı sağlayabilecek, öğrenci seviyesine uygun, bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye uygun, teknoloji kullanımına yönelten özelliklerde

değerlendirmekte oldukları görülmektedir. Görüşlerin orta düzeyde olumlu olduğu söylenebilir. Bu boyutta en düşük ortalama okulların mevcut koşullarının etkinlikleri uygulamaya uygun olup olmadığı ile ilgili maddededir.

Araştırmaya katılan 12. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin frekans

ve yüzdelik dağılımları ile maddelerin aritmetik ortalamaları Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri (n=304)

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}					
10. Ödev, araştırma ve proje konuları uygulayabileceğim niteliktedir.	22	7,2	62	20,4	84	27,6	110	36,2	26	8,6	3,18
11. Öğrenme etkinlikleri okulumuzun mevcut koşullarında uygulanabilir niteliktedir.	78	25,7	72	23,7	46	15,1	94	30,9	14	4,6	2,65

Görüşler incelendiğinde öğrencilerin etkinlikleri orta düzeyde uygulanabilir buldukları ancak okulun mevcut koşullarında uygulanmasına aynı düzeyde olumlu tepki vermedikleri görülmektedir.

Nicel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara göre; öğretmenler öğretme-öğrenme süreci öğesini kazanımlarla tutarlı, öğrenci seviyesine uygun, öğrencilere bilimsel bakış açısı ve bilgi teknolojilerinden yararlanmayı sağlayacak nitelikte bulmuşlardır. Öğrenciler de öğretmenler de okullarının mevcut koşullarında öğretme-öğrenme süreci etkinliklerinin uygulanabilirliğine ilişkin maddede boyutun en düşük ortalamasını elde etmişlerdir.

Ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan programın öğretme-öğrenme süreci öğesine ilişkin olarak; öğretmen ve öğrenciler dersin laboratuvarında deneylerle işlenmesi yönünde paralel görüş bildirmişlerdir. Bu durumu Öğrt95 görüşlerinde “Dersin işlenişi deney ağırlıklı olmalı.” şeklinde ifade ederken Öğr150 “Konular deneylerle işlenmelidir.”, Öğr47 ise “Öğrenilen bilgiler soyut kalıyor, şeklinde ifade etmektedir. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin programda yer alan konuları teorik olmasının yanında uygulamaya dönük olarak laboratuvarında işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen ve öğrenciler ders saatlerinin yetersiz olduğu yönünde paralel görüş

bildirmişlerdir. Bu durumu Öğrt15 “Ders saati çok yetersiz.”, Öğrt8 “Konuları yetiştirmekte zorlanmaktayım.”, Öğrt52 “Ders saatleri programın uygulanması açısından yetersiz kalıyor.” şeklinde ifade ederken Öğr113 “Ders saatinin az olması olumsuz bir durum.”, Öğr101 “Zaman çok kısa, konular yetişse bile özümsemiyor.” şeklinde ifade etmektedir. Buna göre öğretmen ve öğrenciler ders saatinin artması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Öğrt21 “Ders saati 3 teorik ve 1 uygulama şeklinde düzenlenmelidir.”; Öğrt19 “Etkinliklerin yapılabilmesi için biyoloji dersi haftada dört saate çıkarılmalıdır.” şeklinde öneriler sunmaktadırlar.

Öğretmen ve öğrenciler ders kitabının Latince kavramlardan arındırılması yönünde paralel görüş bildirmişlerdir. Bu durumu Öğrt46 “Kitap Latince’den daha da arındırılmalıdır.” ve Öğr89 “Kitaptaki Latince kavramlar öğrenmeyi güçleştiriyor.” ifadesiyle dile getirmektedir. Ayrıca öğrencilerin bazıları kitabı fazla ayrıntılı bulduğunu ifade etmektedir. Örneğin Öğr137 “Ders kitapları oldukça ayrıntılıdır, kısa ve öz olmalıdır.” ve Öğr91 “Okul kitapları, yardımcı kitaplara nazaran fazla ayrıntılı.” sözleriyle bu durumu açıklamaktadır. Bunun yanında Öğrt53 “Kitaptaki şekil ve şemalar daha anlaşılır olmalı.” önerisiyle kitaptaki anlaşılabilirliğin artmasına dönük bir yorumda bulunmuşlardır. Öğrencilerden Öğr6 ise “Kitapta güncel araştırmalara, okuma parçalarında daha fazla yer verilebilir.”

ifadesi ile kitapta güncel bilgilerin sunumuna dönük bir öneri getirmektedir. Buna göre öğretmen ve öğrenciler kitaplarda Latince kavramların olabildiğince az kullanılması gerektiğini, detaydan kaçınarak konunun özünün verilmesi gerektiğini, daha anlaşılır şema ve görsellere ihtiyaç duyulduğunu ve güncelleştirme gerekliliğini belirtmişlerdir.

Öğretmen ve öğrencilerin programın ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin 12. sınıf biyoloji dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile maddelerin aritmetik ortalamaları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Öğesine İlişkin Görüşleri (n=107)

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}					
25. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılırdır.	2	1,9	6	5,6	9	8,4	80	74,8	10	9,3	3,84
26. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğretmenlere ölçme araçları geliştirmeleri konusunda yardımcı olmaktadır.	2	1,9	10	9,3	19	17,8	68	63,6	8	7,5	3,65
27. Değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	5	4,7	37	34,6	16	15	41	38,3	8	7,5	3,09
28. Öğrencilerin tüm yönleriyle değerlendirilmelerine olanak sağlanmaktadır.	4	3,7	40	37,4	28	26,2	31	29	4	3,7	2,92
29. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamak için önerilen süre yeterlidir.	32	29,9	40	37,4	14	13,1	19	17,8	2	1,9	2,24
30. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ünite amacı ve öğrenci kazanımlarıyla örtüşmektedir.	4	3,7	22	20,6	13	13,1	63	58,9	4	3,7	3,38
31. Önerilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sınıf düzeyi için uygundur.	3	2,8	26	24,3	11	10,3	61	57	6	5,6	3,38
32. Ölçme etkinliklerinde yer alan soru örnekleri, ünite kazandırılması hedeflenen davranışların ölçülmesinde yeterlidir.	10	9,3	28	26,2	11	10,3	54	50,5	4	3,7	3,13

Öğretmen görüşleri incelendiğinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerini açık ve anlaşılır, araç geliştirmeye yardımcı, bireysel farklılıkları dikkate alan, farklı yönleriyle değerlendirmeye olanak sağlayan, ünite amacı ve kazanımlarla tutarlı, sınıf düzeyine uygun ve yeterli bulmaktadırlar. Bu açılardan görüşler olumlu ve orta düzeyde olumlu görülmektedir. Bu boyutta en düşük ortalama tekniklerin

uygulanması için verilen sürenin yeterliğine ilişkin maddeye aittir. Bu maddenin ortalaması olumsuz olarak görüldüğünü göstermektedir.

Araştırmaya katılan 12. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile maddelerin aritmetik ortalamaları Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşleri (n=304)

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}					
12. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılırdır.	22	7,2	50	16,4	90	29,6	116	38,2	26	8,6	3,24
13. Ölçme etkinliklerinde yer alan sorular, kazandırılması hedeflenen davranışların ölçülmesinde yeterlidir.	36	8,6	68	22,4	94	30,9	90	26,8	26	8,6	3,07

Görüşler incelendiğinde öğrencilerin etkinlikleri orta düzeyde açık, anlaşılır ve yeterli bulunduğu görülmektedir. Nicel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara göre; öğretmenler ve öğrencilerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik paralel yönde ve genellikle orta düzeyde olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan programın ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin olarak; Öğrt18 "Konu sonlarında pekiştirici ödev soruları daha fazla olmalı.", Öğrt24 "YGS ve LYS'ye hazırlayıcı daha çok çalışma sorusu yer alabilir." şeklinde görüş bildirirken, Öğr75 "Proje ödevleri seviyemizin üstünde." şeklinde görüş sunmuştur. Buna göre öğretmenler ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme bölümünde ödev soru sayılarının artırılması ve üniversite giriş sınavına dönük olması gerektiği, öğrenciler ise proje ve performans ödevlerinin üniversite giriş sınavlarına hazırlandıkları bu yılda seviyelerinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Öğrt37 "Programdaki klasik, çoktan seçmeli ve diğer ölçme yöntemleriyle hazırlanan örnek sorular yön gösterici.",

Öğrt6 "Ölçme etkinliklerinde yer alan soru örnekleri daha analize dönük olmalı." şeklinde görüşlerde bulunurken, Öğr60 "Test soruları konu içeriğine göre yetersiz.", Öğr74 "Çoktan seçmeli sorular daha iyi hazırlanmalı." şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin program taslağındaki ölçme sorularını, soru hazırlamaya yardımcı olma açısından rehber olduğu görüşünde buldukları, hem öğretmen hem de öğrencilerin çoktan seçmeli soruları yapısal olarak yetersiz buldukları söylenebilir.

Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler programda yer alan kazanımları açık, tutarlı ve anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun, toplumsal beklenti ve ihtiyaçlara dönük ve kültürel değerlere uygun bulmuşlardır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ile bilimsel araştırma ve süreç becerilerine dönük kazanımları olumlu bulmuşlardır. Aydoğdu (2010), Ayyıldız (2010) ve Horasan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da mevcut programda yer alan kazanımların açık ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir.

Diğer yandan öğretmenler ve öğrenciler ders süresinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut programda haftada 2 saatlik dersler için 47 adet, 3 saatlik dersler için ise 57 adet kazanım belirlenmişken, 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak olan yeni 12. sınıf biyoloji dersi öğretim programında içeriğin de değişmesine paralel olarak haftada 3 saat için toplam 29 adet kazanım bulunmaktadır. Kazanım sayısının azalması hem üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler hem de programı yetiştirmekte zorlanan öğretmenler açısından olumlu bir gelişme olarak görülebilir.

Öğretmen ve öğrenciler içeriği kazanımlarla tutarlı bulmuştur. Ayrıca içeriği öğrenme ilkelerine uygun, çağdaş ve bilimsel bilgileri içeren, günlük hayatla ilişkili, çevre konularına yönelik duyarlılığı artırıcı bulmuşlardır. Programın içerik ögesine yönelik olarak her iki katılımcı grubu da konuları zor ve içeriği yoğun bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenler konu sıralamasında bazı değişiklikler olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Atıcı ve Midilli (2011) konu sıralaması yapılırken öğretmen görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini bildirirken, Horasan (2012) yaptığı araştırmada konuların yıllara göre dağılımında bazı sorunlar olduğunu vurgulamıştır. İçerikle ilgili olarak bir başka dikkat çeken nokta okul türlerine göre program tasarlanması ihtiyacı olarak görülebilir. Shmansky ve Kyle (1992), Ayyıldız (2010) ve Horasan (2012) farklı okul türlerine göre program tasarlanması gerektiğini bildirirken, Cerrah (2002) tarafından yapılan araştırmada da meslek liselerinde program hedeflerine ulaşamadığını belirterek okul türlerine göre program tasarlanması gerektiği belirtilmiştir.

Ders kitabının oldukça detaylı bir şekilde üniteleri işleme öğrenciler tarafından olumsuz bulunmuştur. Bununla birlikte özellikle öğretmenler konu sıralamaları konusunda eleştiriler sunmuşlardır. MEB güncellenen programın içeriğinde bazı yenilemeler yaparak konu sıralamalarını sınıf düzeyinde değiştirmiştir. Mevcut programda "Hayvan Fizyolojisi ve İnsan", "Hayatın Başlangıcı ve Evrim" ve "Çevrenin Korunması ve Rehabilitasyonu" başlıklarıyla üç ünite yer alırken; yeni programda temelleri nükleik asitler, protein sentezi, bitki biyolojisi,

komünite ve popülasyon konularına dayanan "Genden Proteine", "Bitki Biyolojisi", "Komünite ve Ekosistem Ekolojisi" ve "Hayatın Başlangıcı ve Evrim" ünite adlarına sahip dört ünite bulunmaktadır. "Hayvan Fizyolojisi ve İnsan" ünitesi yeni programda "İnsan Fizyolojisi" ünite adı altında 11. sınıfa, "Çevrenin Korunması ve Rehabilitasyonu" ünitesi "Doğal Kaynaklar ve Biyolojik Çeşitliliğin Korunması" ünite adı altında 9. sınıfa aktarılmıştır. Böylece öğretmenlerin üzerinde durduğu sistemler konusunun yeri ile ilgili soruna çözüm getirilmeye çalışılmıştır. 2007'de yayınlanan ve 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan 11. sınıf biyoloji dersi öğretim programında yer alan bitki biyolojisi, komünite ve popülasyon ekolojisi ile kalıtım konusunun küçük bir kısmı olan nükleik asitlerin yapısı ve protein sentezi konuları yeni uygulanacak 12. sınıf programına alınmıştır. Ayrıca hem öğretmenler hem de öğrenciler ders kitabında daha az Latince kavrama yer verilmesi, ayrıntı ve detay bilgiden ziyade konunun özünün yer alması, geçmiş yıllardaki ÖSS, YGS ve LYS soru istatistiklerinin konu başında kitapta yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Temel ders materyalinin bakanlık tarafından öğrencilere dağıtılan ders kitabı olduğu düşünüldüğünde, öğretme-öğrenme süreçlerinde ders kitabının önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Ders kitabının bilgi bakımından ayrıntılı ve yoğun oluşu ile Türkçeleştirilemeyen kalıplaşmış Latince kavramların konular gereği kitapta sıkça yer alması öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Tobin (1987) ve Turan (1996) da yaptıkları araştırmalarda ders kitaplarının oldukça yoğun olduğunu belirtmiştir.

İçeriğin oldukça yoğun olduğu 12. sınıf biyoloji dersi öğretim programında yapılan güncellemelerle birlikte hem kazanım sayısı hem de konu yükü ağırlığı bakımından bir rahatlama olduğu görülmektedir. Ancak araştırma bulgularının yanı sıra alanyazında yer alan diğer araştırmalarda da görüldüğü gibi farklı okul türlerinde aynı programın okutulmaya devam edilmesinin bir sıkıntı meydana getirdiği söylenebilir. Meslek liselerindeki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü, sınavsız üniversiteye geçiş haklarının olması ve biyoloji dersine yönelik altyapı eksikliği gibi sebeplerle Anadolu ve fen lisesi türünde okullarda

okuyan öğrencilere göre olumsuz bir durum oluşturduğu söylenebilir (Cerrah, 2002). Bu sebeple, son dönemde MEB'in yaptığı okul türleri düzenlemeleri sonrası belli çatılar altında birleştirilen okul türlerine göre farklı programlar uygulanabilir.

Öğretmenler, öğretim-öğrenme sürecinde yer alan etkinlikleri öğrencilerin bilimsel bakış açılarını geliştirici, bilimsel araştırma tekniklerini uygulamaya dönük ve öğrenci seviyesine uygun bulmuşlardır. Diğer yandan öğretmen ve öğrenciler okulların mevcut fiziksel koşullarının, programdaki etkinliklerin hakkıyla yapılabilmesi için yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bir kısmının programın öğretim-öğrenme sürecine ilişkin olarak öğrenciyi merkeze alan uygulamaları yeterli bulmaması yapılandırıcılığa dayalı bir program açısından önemli bir sorun olarak görülebilir. Ekici (1996), Yaman (1998) ve Savatyan (2007) bu durumu araştırmalarında kalabalık sınıflar, yetersiz fiziki donanım ve konuların yetişmesinde zaman sorunu gibi nedenlere bağlamaktadırlar. Türkiye'de okulların mevcut donanımlarında araç, gereç ve laboratuvar eksikliği olduğu bilinmektedir (Altunoğlu ve Atav, 2005; Dindar, 1995; Ekici, 1996). Öğretmen ve öğrenciler de bu durumu görüşlerinde dile getirmektedirler. Derslerin genelde teorik olarak yürütüldüğü, uygulamaya dönük olarak laboratuvar, gezi, gözlem ve proje gibi etkinliklerin yeteri kadar gerçekleştirilemediği görülmektedir.

Öğretmenler, programın ölçme ve değerlendirme etkinliklerini açık ve anlaşılır, soru örnekleri ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleri açısından yeterli bulmuşlardır. Öğrenciler daha çok sınavlara yönelik çoktan seçmeli sorulara yer verilmesini ve kitaptaki çoktan seçmeli soruların sayıca az ve yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak tüm yönleriyle değerlendirilebilmesi açısından programı yeterli görmemektedirler. Ayyıldız (2010) da araştırmasında öğrencilerin tüm yönleriyle değerlendirilmelerine olanak

olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak planladıkları öğretim-öğrenme sürecini uygularken bu farklılıklardan yola çıkarak ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirmeli, yazılı, çoktan seçmeli test gibi klasik ölçme tekniklerinin yanı sıra proje, performans ödevi, ürün seçki dosyası gibi alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmalıdırlar.

MEB, 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanacak olan yeni programın ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde mevcut programdaki gibi süreç odaklı bir değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemek için öğretimden önce, öğretim sırasında ve öğretim sonunda değerlendirme yapmanın ve özellikle hatırlama yerine, bilginin kullanılmasını gerektiren ölçümler kullanılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçekte yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak, kuramsal bilgi ve uygulamanın iç içe olduğu gözlenebilen performanslarla mümkündür. Okulların mevcut koşulları, sosyolojik ve ekonomik bağlamı göz önünde bulundurularak öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanında duyuşsal ve devinişsel özelliklerinin ölçülmesi kısaca tüm yönleriyle değerlendirilebilmesi için veli-öğretmen-öğrenci üçgeninde rehberlik hizmetleri sunulması, süreç içindeki gelişim evreleri farklı kaynaklardan sağlanacak geri bildirimlerle zenginleştirilmelidir.

Ayrıca programların ve program geliştirme sürecinin etkili işleyebilmesi için 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak programın farklı yönleriyle çeşitli veri kaynaklarından elde edilecek verilerle ve daha geniş ölçekli çalışmalarla incelenmesinin hem uygulayıcılara hem de karar vericilere yardımcı olabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Altunoğlu, B. ve Atav, E.(2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. [Elektronik Versiyonu]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19-28.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Mac Millan Publishing.
- Atıcı, T. ve Midilli, Y. Ü. (2011, Nisan). 9. Sınıf yeni biyoloji öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and their Implications Proceedings Books (448-456).
- Aydoğdu, E. (2010). *Ortaöğretim 9. sınıf biyoloji dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ayyıldız, Z. (2010). *Yeni lise biyoloji öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Cerrah, L. (2002). *Meslek liselerindeki biyoloji öğretim programının değerlendirilmesi: Durum analizi ve öneriler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dindar, H. (1995). *Ortaöğretim kurumlarında biyoloji öğretiminin yapı ve sorunları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (1996). *Biyoloji öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güven, T. , Kıvanç, E. , Yel, M. (2001). *Lise 1 biyoloji ders kitabı*. Ankara: Paşa Yayıncılık.
- Gwimbi, E.M. and Monk M. (2003) Study of classroom practice and classroom contexts amongst senior high school biology teachers in Harare, Zimbabwe. *Science Education*, 87, 207-223. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.10056/pdf> adresinden 24.11.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Horasan, Y. (2012). İzmir ilinde görev yapan biyoloji öğretmenlerinin yeni biyoloji programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *İlköğretim okulları fen bilgisi dersi 6,7 ve 8. sınıflar öğretim programları*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Lise biyoloji (1-2-3-4) dersi öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Lise biyoloji (1-2-3-4) dersi öğretim programı*. Ankara.
- Savatyapan, S. (2007). *Yeni Lise I (2005) biyoloji dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tobin, K. (1987). Forces which shape the implemented curriculum in high school science and mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 287-298. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X87900217> adresinden 17.11.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Turan, E. (1996). *Ortaöğretimde biyoloji eğitiminin yapı ve sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yaman, M. (1998). *Türkiye’de orta öğretim kurumlarında biyoloji eğitiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Summary

Introduction

The purpose of this research is to determine teachers' and students' views on the 12th grade biology lesson curriculum. For this reason, teachers' and students' views on the 12th grade biology lesson curriculum and its components; their recommendations on how to improve the efficiency of the curriculum have been specified. The Ministry of National Education declared some updates regarding the available curriculum throughout the study and these updates have been compared with the findings of the research.

Methodology

The research model is a descriptive survey method concerning learning the teachers' and students' views. It was conducted in 2011-2012 educational year with 107 biology teachers and 304 students from different high schools in Manisa. The questionnaire was designed by the researcher. When the questionnaire was designed, the changes in the structure of high school education, the literature on curriculum development and evaluation were analyzed and data on the components of the curriculum were obtained. The views of seven experts who are two biology teachers, two education programmers, one assessment and evaluation and two science education faculty members were acquired for the convenience of the questionnaire. The questionnaires of teachers and students consisted of three parts which were personal information, questions related to the components of the curriculum, suggestions and views. The data were analyzed by finding the frequencies, percentages of items, and arithmetical means. For open-ended questions, descriptive analysis was conducted and the themes were determined in the light of this analysis.

Findings

As a result, students' gains were found to be clear, understandable and in accordance with social expectations and cultural values by teachers. Students and teachers regard the content of the curriculum as rather extensive, the course book as detailed, the lesson hours are inadequate. The problems in the arrangement of topics and the difficulties

due to the detailed information and wide range of Latin concepts were emphasized. Activities in teaching and learning process were found to be developing of students' scientific views and appropriate to their levels. Both of the participant groups found that the current conditions of the schools were insufficient in terms of implementation of the curriculum. Teachers specified that assessment and evaluation activities were clear and understandable; question samples and alternative assessment and evaluation techniques were sufficient; the students specified that test questions in the course book were few in number. Besides the necessity of designing different curriculums according to school types has emerged.

Discussion

Thanks to the updates in the biology curriculum of the 12th grade classes, there has been decrease in both the number of gains and the content. The decrease in the number of the gains could be regarded as an improvement not only for the students preparing for the university admission test, but for teachers having difficulty covering the content as well. Both of the participants think that the units are difficult and that the content is intensive considering the content components of the curriculum. Besides, the teachers stated their views on the necessity for differences in the order of units. Another point related to the content is that there is a need for designing curriculum according to school types. Keeping the students' individual differences in mind, teachers should diversify their assessment and evaluation techniques throughout the implementation of the curriculum they have designed and they should also make use of alternative assessment and evaluation techniques such as projects, performance tasks, portfolios as well as written or multiple-choice tests. It would contribute to both practitioners and decision-makers to examine the updated curriculum with more comprehensive studies and by using the data from various sources in order for the curriculum and curriculum development process to proceed effectively.

Öğretmen Eğitiminde Klinik Danışmanlık Modeli ve Mevcut Uygulamaların Değerlendirilmesi*

Nermin BULUNUZ**, Mızrap BULUNUZ***

Öz

Bu çalışmanın iki amacı vardır. Birincisi mevcut öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adayına verilen dönütlerin çeşidi, içeriği ve sıklığı açısından inceleyip uygulama öğretim elemanlarının süreç içerisindeki görev sorumluluk algılarını tespit etmek; ikincisi ise TÜBİTAK projesi kapsamında Georgia State Üniversitesi ile birlikte öğretmenlik uygulaması için uyarlanan Klinik Danışmanlık Model'ini tanıtmaktır. Bu çalışmada üç anket kullanılmıştır. İlk iki anket birbirinin aynısı olup, adaylara verilen ve alınan dönütlerin niteliği, çeşidi ve sıklığını karşılaştırmalı değerlendirmek amacıyla hem uygulama öğretim elemanlarına hem de adaylara uygulanmıştır. Son anket ise sadece uygulama öğretim elemanlarına verilmiş ve süreç içerisindeki görev ve sorumluluklarını hangi sıklıkla yerine getirdikleri sorgulanmıştır. Anket verileri betimsel istatistik ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim elemanının verdiği, öğretmen adayının aldığı dönütlerle ilgili karşılaştırmalı analiz sonuçları, birçok değişkenlerde anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Uygulanan üçüncü anketin analiz sonuçları, uygulama öğretim elemanlarının en çok uygulama okulu ve uyulması gereken kurallar hakkında adayları bilgilendirildiklerini fakat işledikleri dersle ilgili yazılı dönüt vermediklerini, materyal geliştirme ve öğretim araçlarını kullanma konusunda yeterli rehberlik yapmadıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Eğitimi, Öğretmenlik Uygulaması, Klinik Danışmanlık Modeli.

Clinical Supervision Model in Teacher Education and Evaluation of Current Practices

Abstract

This research had two purposes. The first was to evaluate current field practicum in terms of frequency, content, and types of feedback preservice teachers receive at schools by comparing preservice teachers' self-evaluations to supervisor evaluations. The second was to introduce the Georgia State University Clinical Supervision Model (CSM) currently being adapted, applied, and tested to improve teaching practice at the Uludağ University with a joint TUBITAK project. Data collection tools are three surveys. The first was about self-evaluation of the type, content, and frequency of feedback provided by supervisors. The second examined self-evaluation of preservice teachers on the same variables related to the feedback they received from supervisors in field placements. The third survey identified supervisors' self-perceived roles and responsibilities in the field practicum. Descriptive analysis of the data indicated there were several significant differences between the variables in the feedback preservice teachers received and the feedback provided by supervisors. Preservice teachers were often informed about the expectations, rules and regulations of their teaching practice schools. However, they had received very little written feedback and guidance on teaching materials and resources.

Keywords: Teacher Education, Teaching Practice, Clinical Supervision Model.

* Bu çalışma TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" adlı EVRENA (1010) projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa.

e-posta: nermin.bulunuz@gmail.com

*** Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bursa.

e-posta: mbulunuz@gmail.com

Giriş

Bilindiği üzere gelişmiş ve çağdaş bir toplum olmanın yolu eğitim ve sağlıktan geçer. Bu nedenle gelişmiş ve çağdaş olmayı hedefleyen her toplumda, öğretmenlerin ve doktorların nitelikli bir eğitim almalarına büyük önem verilir. Ülkemizde TIP eğitiminde bunun önemi anlaşılmıştır. Doktor adayları teoriyle eşdeğer tutulabilecek yoğun bir uygulamalı eğitime tabi tutulurken, öğretmen adayları oldukça kuramsal ağırlıklı, sığ bir uygulama eğitimi almaktadır. Nasıl ki doktorluk mezun olduktan sonra deneyimle öğrenilecek bir meslek olarak kabul edilemez ise, öğretmenlik de öğretmenliğe başladıktan sonra deneyerek öğrenilecek bir meslek değildir. Birincisinde kişinin sağlığı söz konusu iken, diğerinde geleceği söz konusudur. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikli bir şekilde eğitilmeleri çağdaş bir toplum için hayati öneme sahiptir. Çünkü araştırmalar çocukların ilköğretimin beşinci sınıfına geldiğinde birçok beceri, tutum ve değerlerin oluştuğunu, ileriki sınıflarda bu durumun genelde değişmediğini göstermektedir (Eurydice, 2006; Osborne, Simon, & Collins, 2003; Osborne & Dillon, 2008; Murphy & Beggs, 2003). Dolayısıyla bir takım teorik bilgilerle, uygulamada öğretmen yeterliliklerini kazanıp kazanmadıkları iyice değerlendirilmeden öğretmen mezun etmek, birçok çocuğun geleceğini riske etme olasılığını göze almak anlamına gelmektedir. Bir doktorun mesleğini hastaları üzerinde deneme-yanılma ile öğrenmesi ne kadar kaygı verici ise benzer şekilde bir öğretmenin de mesleğini çocuklar üzerinde zamanla deneyerek öğrenmesi kaygı verici bir durumdur. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden mezun olmadan gerekli öğretmen yeterliliklerini kazanıp mezun edilmesi çok büyük öneme sahiptir.

Ülkemizde öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesini akademik anlamda kapsamlı bir şekilde ele alan ilk çalışma 1997 yılında YÖK Dünya Bankası projesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çok olumlu bir adım olmakla birlikte, geç kalınmış ve birçok eksikler içeren bir çalışmadır. Proje kapsamında ortaya konan Fakülte-Okul İşbirliği kitabı incelendiğinde öğretmen adayına dönüt verme eyleminin yeterli açıklanmadığı; yansıtmacı düşünme ve değerlendirme süreçlerine yer verilmediği;

Fakülte-Okul işbirliği kapsamında sınıf öğretmeni, öğretmen adayı ve fakülte öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmesi beklenen ikili ve üçlü toplantıların işleyiş ve içeriğine yeterli biçimde açıklık getirilmemiştir. Ayrıca kitapçığın hazırlanıp üniversitelere dağıtılmasının dışında, yeni uygulamaya ilişkin öğretim elemanlarına hiç bir hizmet içi eğitimin verilmemiş olması da büyük bir eksiklik olmuştur. Bu ihtiyaçtan olsa gerek, farklı üniversitelerin farklı bölümleri Fakülte-Okul işbirliği kitabında çeşitli uyarlamalar yaparak kendi öğretmenlik uygulaması kılavuz kitaplarını oluşturmaktadır (Keçik & Belgin, 2009; Topkaya ve diğerleri, 2008). Yapılan bütün bu çalışmalar ülkemizde var olan öğretmenlik uygulamalarının hem nicelik hem de nitelik yönünden artırılması ve geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'daki eğitim fakülteleri karşılaştırıldığında, ülkemizde öğretmen eğitiminin ağırlıklı olarak eğitim fakültelerinde verilen çok fazla sayıda ve çeşitte derslerden oluştuğu görülmektedir. Örneğin sınıf öğretmenliği anabilim dalı ders programında 63 çeşit teorik ders okutulmaktadır. Bu derslerin programdaki toplam kredisi 145'tir. Öğretmenlik deneyimi ve uygulaması gibi ilköğretim okullarında uygulamalı yapılan derslerinin sayısı ise sadece üç tanedir ve bu derslerin toplam kredisi 13'tür. Georgia State Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde bir öğretmen adayı dört dönem okullarda 1246 saat aktif bir şekilde uygulama yaparken, Türkiye'deki bir eğitim fakültesinde üç dönemde sadece 192 saat uygulama yapmaktadır. Bunun yanı sıra Georgia State Üniversitesi'nde öğretmenlik uygulaması dersleri eğitim fakültesine giristen itibaren, gelişimsel bir sırada yani teorik bilginin fakültede öğretilmesi ile sınıflarda uygulama uyumlu halde programlanmıştır. Örneğin, öğretmen adayı eğitim fakültesinde birinci sınıfta ilk okuma ve yazma üzerine dersler alıyorsa, uygulama okulunda da birinci sınıfa yerleştirilmekte ve öğretmen adayı bir dönem boyunca öğrendiği kuramsal bilgileri uygulama şansı bulmaktadır. Bu süreç boyunca da eğitim fakültesinden öğretmenlik uygulaması konusunda uzman ya da eğitimli kişiler öğretmen adayına danışmanlık etmektedir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinde reform çalışmalarında geç kalınmış olmasının en olumsuz etkisi bu konuda uzman kişilerin yetişmemesi ile ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesinde bütün derslerin verilmesinde uzmanlık aranırken, öğretmenlik uygulaması dersine gelindiğinde, bu derse karşı herhangi bir ilgisi, bilgisi, deneyimi olsun ya da olmasın herkesin verebileceği bir ders algısı oluşmuştur. Çünkü bu konuda uzmanlığa sahip çok az ya da hiç öğretim elemanı olmaması nedeniyle öğretmenlik uygulaması dersini sahiplenecek birileri de olamamıştır. Bu durum YÖK Dünya Bankası projesi ile gerçekleştirilen Fakülte-Okul İşbirliği kitabının (Koç ve diğerleri, 1998) uygulamaya konulması ve geliştirilmesine büyük bir engel oluşturmuştur. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması bir ders olarak görülmemiş ve geçmişteki öğretmenlik stajı uygulamalarının ötesine gidememiştir. Hâlbuki öğretmenlik uygulaması kendine özgü kazanımları, öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme teknikleri olan bir derstir. Bu derse verecek kişilerin dersin öğretimine yönelik teorik ve uygulamalı eğitimden geçmesi gereklidir (Johnston, 1987; Kuter & Koç, 2009). Örneğin, TÜBİTAK EVRENA projesi kapsamında birlikte çalıştığımız Georgia State Üniversitesi'nde öğretmenlik uygulaması doktora programında zorunlu bir derstir. Doktora öğrencileri bu alanda yetkin bir hoca ile birlikte okullarda en az bir dönem öğretmen adaylarına danışmanlık yapmak ve bu dersten başarı ile tamamlamak zorundadır.

Ülkemizdeki öğretmenlik uygulamalarındaki aksaklıkları ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. Örneğin, yapılan birçok araştırma fakülte öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayına dönüt vermenin önemini yeterince idrak edemeyip öğretmen adaylarına uygulama sırasında yeterli ilgi ve desteği veremediklerini göstermiştir (Eraslan, 2008; 2009; Boz & Boz, 2006; Kent 2001; Kuter & Koç, 2009). Bunun yanı sıra öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması derslerinde karşı karşıya kaldıkları diğer problemler olarak öğretmen adaylarına sınıfta ders anlatırken tanınan fırsatların yetersizliği (Baştürk, 2009; Eraslan, 2009; Özkılıç, Bilgin, & Kartal, 2008; Boz & Boz, 2006); sınıfı sahiplenme duygusunun olmayışı (Boz & Boz, 2006; Eraslan, 2008; Gürsoy & Damar, 2011; Seferoğlu, 2006) uygulama öğretmeni

ve uygulama öğretim elemanında bu işe karşı yeterli sorumluluk bilincinin olmayışı (Eraslan, 2008; Kiraz, 2003) ve fakültede alınan teorik dersler ile öğretmenlik uygulaması arasındaki bağlantının az kurulmuş ya da hiç kurulmamış olması (Seferoğlu, 2006) gibi noktaları dile getirmişlerdir. Sağ (2008) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının meslektaşları ve fakülte öğretim elemanından iyi bir iletişim atmosferinde kurulmuş paydaş rolünü benimsediklerini ve kendilerine iyi bir rol model ve rehber olunmasını ve nitelikli bir danışmanlık alabilmeyi beklediklerini bulmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin bütün bu olumsuz sonuçlara rağmen, ülkemizde bu konuda umut verici gelişmeler de yaşanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun [YÖK] öğretmen eğitimini daha nitelikli hale getirmek için eğitim fakültelerindeki öğretmenlik stajı ile ilgili derslerin ağırlığını %15'den %50'ye çekme üzerine çalışmalara başlamış olması, üzerinde durulması gereken çok önemli bir gelişmedir (Milliyet, 18.05.2012). Bu gelişme yürürlükte olan öğretmenlik uygulaması derslerinin içerik, nitelik ve işleyiş açısından köklü değişikliklere gidilmesini zorunlu kılacaktır. Hiç kuşkusuz öğretmenlik uygulaması derse öğretmen eğitimi programının en önemi bileşenlerinden biridir. Bu araştırmada TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" adlı EVRENA projesi kapsamında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmenlik uygulaması ile ilgili mevcut uygulamaları değerlendiren ilk veriler sunulacaktır. Bu çalışmanın birinci amacı proje kapsamında Atlanta Georgia State Üniversitesi ile birlikte öğretmenlik uygulaması için *Klinik Danışmanlık Model'ini (KDM)* tanıtmaktır. İkinci amacı ise fakültemizde halen yürütülmekte olan öğretmenlik uygulamasını hem öğretmen adayı, hem de öğretim elemanı perspektifinden verilen dönütler bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir.

Klinik Danışmanlık Modeli

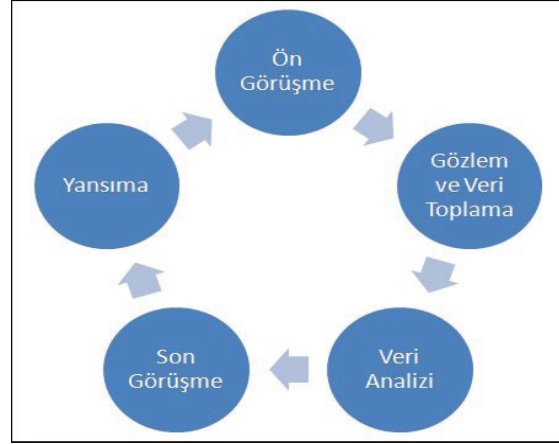
Klinik Danışmanlık Modeli [KDM] paydaşları (uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı) bir masa etrafında buluşturan, katılımcı, yansıtmacı düşünme ve değerlendirme felsefesine

dayanan bir öğretmenlik uygulaması modelidir. Dewey'in 1930'larda öne sürdüğü öğrenme felsefesine dayanan yansıtmacı düşünme ve değerlendirme yaklaşımı, öğretmen adayının anlatmış olduğu derse not vermenin çok ötesinde, öğretmen adayının dersine uygulama öğretmeni ve sınıf öğretmeni ile birlikte gerçekleştirdiği üçlü toplantılarda yansıtma yapmasını, dersin nitel verilere dayalı analizinin yapılmasını ve tartışılmasını içermektedir (Smith & Lev-Ari, 2005). Moyles (2010) yansıtmacılığı düşünmek, öğrenmek ve anlamak olarak tanımlamaktadır. Öğretimde yansıtmacılığı ise işlenen bir dersten tekrardan gözden geçirip ders üzerinde düşünmek ve dersten nitel analiz etmek olarak tanımlayabiliriz. Bunu yaparken işlenen dersin performansı ile ilgili: *Niçin bu şekilde yaptım? Hangi değerlerle hareket ettim? Öğretmen olarak rolümle ilgili neler hissediyorum? Nasıl daha farklı yapabilirim? Bu dersten bir kez daha anlatsaydım neleri değiştirdim?* gibi kritik soruları ışığında ders değerlendirilir.

KDM öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmeni arasındaki kuvvetli işbirliğine ve güvene dayanır. Öğretmenlik uygulaması dersindeki işbirliği öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanını eş paydaşlar konumuna getirerek, öğretmen eğitiminin paydaşlarca sahiplenilmesi duygusunu sağlamaktadır (Beck & Kosnik, 2000; Graham, 2006; Guyton & McIntyre, 1990). Böylece danışmanlık süreci, paydaşların her birinin öğretmen adayına dönüt verdiği, işbirliğini gerektiren ortak bir çaba olarak ele alınmasına katkı sağlar. Paydaşlar arasında oluşturulan karşılıklı iletişim başarılı bir öğretmenlik uygulamasının temelini teşkil etmektedir.

KDM doğrusal değil, döngüsel bir süreçtir. Bu süreç ön görüşme, gözlem ve veri toplama, veri analizi, son görüşme ve yansıtma gibi aşamalardan oluşmaktadır (bkz. Şekil 2). Ön görüşmede öğretmen adayı hazırlanmış olduğu taslak ders planını ders öncesinde uygulama öğretim elemanına gösterir. Dersin hedef ve kazanımları, kullanılacak öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve değerlendirme yöntemleri hakkında danışmanın görüş ve önerilerini alır. Danışmanından alacağı ön dönütler doğrultusunda ders planını ayrıntılı şekilde yapar. *Gözlem ve veri toplama* süreci

uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin aday öğretmen ders anlatırken gözlem yaptıkları ve gözlemlerini kayıt ettikleri süreçtir. Adayın ders anlatırken gösterdiği tüm performansı video kamera, ses kayıt cihazı ya da not defterine not almak yolu ile kaydedilir (Hopkins & Moore, 1993). Bu süreç, öğretmen adayının ders sırasında tam olarak ne dediğinin ve ne yaptığının ders gözlem formlarına birebir kaydedildiği süreçtir.



Şekil 2. Klinik Danışmanlık Modeli Döngüsü

Veri analizi uygulama öğretim elemanının adayın performans kayıtlarını (izleyerek, dinleyerek ya da aldığı notları tekrar okuyarak) ele alıp düzenlediği, dersin güçlü yanlarını tespit edip, geliştirilmesi gereken yönlerin ve önerilecek stratejilerin neler olabileceğini belirlediği süreçtir. Zaman uygun olduğu takdirde bu süreç uygulama öğretmeni ile birlikte gerçekleştirilir ise öğretmen adayı için daha da etkili olur. *Son görüşme ve yansıtma* ise üçlü paydaşların birlikte gerçekleştirdikleri bir süreçtir. Öncelikle öğretmen adayından anlatmış olduğu ders hakkındaki genel düşüncelerini paylaşması istenir. Ardından uygulama öğretmeni aldığı notlar üzerinden öğretmen adayına yapıcı dönütler verir. Sonra uygulama öğretim elemanı da gerekirse tekrar ders kayıtları üzerinden örnekler vererek, dersin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönler hakkındaki düşüncelerini aktarır. Bu aday öğretmen ile yapılan en son toplantı değil ise bir sonraki gözlem için eylem planı belirlenir. Öğretmen adayının bir sonraki dersini planlarken nelere dikkat etmesi gerektiğine ilişkin eylem planı belirlenip ders gözlem formunun ilgili bölümüne uygulama

öğretim elemanı tarafından kaydedilir. Son toplantıda ise önceki ders gözlemleri de dahil olmak üzere öğretmen adayına yönelik, kendisinin de yer aldığı üç paydaş tarafından ortak değerlendirmeler yapılır. Bu görüşmelerde amaç not vermek değil, dersi birçok açıdan güçlü ve zayıf yanlarını verilere dayalı analiz etmek ve bir sonraki derste nasıl geliştirilebileceğine dair görüşleri paylaşmaktır. Not vermek değerlendirmenin "en küçük parçası" olarak ele alınır. Dersin final notu bütün görüşler ortaya konulduktan sonra öğretmen adayı, sınıf öğretmenin görüşleri alınarak uygulama öğretim elemanı tarafından verilir.

Glickman'ın (1990) KDM üzerine yaptıkları araştırmada paydaşlara verilen eğitimin sınıfta yapılan gözlemleri, anlatılan dersin öz değerlendirmesini yapmayı, iletişim kurmayı, dönüt vermeyi ve problem çözmeyi geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Okul yöneticileri ve uygulama öğretmenleri ile yapılan araştırmaların sonuçları uygulama öğretim elemanına verilen eğitimin ders öncesi yapılan ön görüşmelerin ve dersi takiben yapılan görüşmelerin daha etkili gerçekleşmesine neden olduğunu bulmuştur (Snyder, 1982; Johnston, 1987). Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan araştırmalarda KDM'nin etkililiği ve avantajlarını test etmekten daha çok, bu modelin geliştirilmesine ağırlık verilmesi, söz konusu modelin yaygın olarak kabul edilip kullanıldığını göstermektedir (Beck & Kosnik, 2000; Graham 2006). KDM'nin ABD'deki öğretmen yetiştirme programlarındaki başarısını ortaya koyan araştırma sonuçları ve araştırmacıların Georgia State Üniversitesi'nde bu modele ilişkin uygulama deneyimlerinden yola çıkılarak, KDM'nin ülkemizdeki öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böyle bir modelin adapte edilmesiyle öğretmenlik uygulaması programlarında işbirliğine dayanan daha programlı bir danışmanlık sistemi geliştirmek mümkün olabilecektir.

Çalışmanın ikinci bölümünde fakültemizdeki mevcut öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adayına verilen dönütlerin çeşidi, içeriği ve sıklığı açısından inceleyip uygulama öğretim elemanlarının süreç içerisindeki

görev sorumluluk algılarını tespit edilmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Örnekleme

Bu araştırma "Öğretmenlik Uygulaması II" dersi kapsamında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları ve bu adalara danışmanlık yapan öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 200 son sınıf öğretmen adayından 190 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sayısı ise 18'dir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında verilen ve alınan dönütlerin niteliği betimsel istatistik kullanılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Gürsoy ve Damar (2007)'in çalışmasından adapte edilen ilk iki anket verilen ve alınan dönütlerin niteliği, çeşidi ve sıklığını değerlendirmek amacıyla öğretmen adaylarına ve uygulama öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Uygulanan üçüncü anket ise öğretim elemanlarına verilmiş ve onların süreç içerisindeki görev sorumluluklarını ne sıklıkla yerine getirdikleri sorgulanmıştır. Bu anket dersin işleyişini öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesini içermektedir.

Kapsam ve görünüş geçerliği sağlamak amacıyla anketler önce alandaki 15 uzmana verilmiş ve alına dönütler doğrultusunda gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemelerin ardından anketler 30 öğretmen adayına verilmiş içerik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan son düzeltmelerle geliştirilen anketler hedef gruba uygulanmıştır. Anketlerin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmen Adayı Anketinin Cronbach Alfa katsayısı 0,96, Uygulama Öğretim Elemanı anketlerinden birincisi 0.97, ikincisi ise 0.89 bulunmuştur.

Veri Analizi

Öğretmen yeterliliklerine ilişkin öğretim elemanlarının verdiği, öğretmen adayının aldığı dönütlerle ilgili ortalama ve standart sapma değerleri betimsel istatistik kullanarak

analiz edilmiştir. Öğretmen yeterliliklerini geliştirmeye yönelik anket verilerinin karşılaştırmalı analizi Bağımsız Örneklem t-testi kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmen yeterliliklerini geliştirmeye yönelik verilen dönütlerin öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından karşılıklı değerlendirilmesini içeren analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Verilen Dönütlerin Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayları Tarafından Karşılıklı Değerlendirilmesi

Öğretmenlik Yeterlilikleri	Katılımcı	N	X	SD
Sınıf yönetimi	Öğretmen Adayı	187	3,38	1,08
	Öğretim Elemanı	17	3,47	1,37
Materyal geliştirme	Öğretmen Adayı	189	2,28*	1,22
	Öğretim Elemanı	18	3,50	1,24
Çeşitli türlerde materyal kullanımı	Öğretmen Adayı	187	2,95	1,18
	Öğretim Elemanı	18	3,38	1,19
Öğretimde teknoloji kullanımı	Öğretmen Adayı	188	3,18	1,23
	Öğretim Elemanı	18	3,33	1,23
Etkin tahta kullanımı	Öğretmen Adayı	189	3,15	1,37
	Öğretim Elemanı	18	3,33	1,37
Ders planı hazırlama	Öğretmen Adayı	189	3,41*	1,39
	Öğretim Elemanı	18	4,05	1,16
Ders planına göre ders işleme	Öğretmen Adayı	189	3,46	1,33
	Öğretim Elemanı	18	3,94	1,25
Farklı derslere uygun etkinlik hazırlama	Öğretmen Adayı	187	3,26	1,28
	Öğretim Elemanı	18	3,33	1,18
Sesin etkili ve verimli kullanımı	Öğretmen Adayı	187	3,38	1,29
	Öğretim Elemanı	18	4,00	1,32
Beden dilinin etkili kullanımı	Öğretmen Adayı	188	3,36	1,28
	Öğretim Elemanı	18	3,94	1,30
Öğrenci hatalarını düzeltme yöntemlerini çeşitlendirme	Öğretmen Adayı	189	3,20	1,13
	Öğretim Elemanı	18	3,33	1,37
Öğrenciye söz vermede fırsat eşitliği sağlama	Öğretmen Adayı	187	3,35*	1,25
	Öğretim Elemanı	18	4,16	1,15
Öğrencinin bilişsel ve algısal düzeyine uygun dili kullanma	Öğretmen Adayı	188	3,53	2,45
	Öğretim Elemanı	18	3,83	3,83
Açık ve anlaşılır yönerge verebilme	Öğretmen Adayı	187	3,48	1,15
	Öğretim Elemanı	17	3,76	1,48
Dönüt verme	Öğretmen Adayı	190	3,45*	1,17
	Öğretim Elemanı	18	4,16	1,24
Öğrencilerin derste öğrenip öğrenmediğini saptayabilme	Öğretmen Adayı	186	3,01	1,18
	Öğretim Elemanı	18	3,27	1,27
Farklı bilişsel düzeylerde soru hazırlama	Öğretmen Adayı	186	3,05	1,24
	Öğretim Elemanı	18	3,38	1,50

Öğrenci başarısını süreç boyunca ölçebilme	Öğretmen Adayı	187	3,00	1,18
	Öğretim Elemanı	18	3,11	1,23
Öğrenci başarısını süreç sonunda değerlendirme	Öğretmen Adayı	188	3,30	4,54
	Öğretim Elemanı	18	3,50	1,24
Öğrencinin derse güdülenmesini arttırma	Öğretmen Adayı	188	3,43*	1,24
	Öğretim Elemanı	18	4,05	1,39
Öğrencinin yaptıklarını onaylama ve övme	Öğretmen Adayı	185	3,40	1,15
	Öğretim Elemanı	18	4,05	1,25
Öğretmenlik Uygulaması dersi farklı yöntem, teknik ve yaklaşımları uygulamama olanak sağladı.	Öğretmen Adayı	190	3,46	1,06
Öğretmenlik Uygulaması dersi gelecekteki öğretmenlik kariyerime katkıda bulundu.	Öğretmen Adayı	190	3,99	1,14

* $p < 0.05$

Tablo 1' de görüldüğü gibi öğretmen adaylarına verilen dönütlerin içerik ve sıklığının cevapların ortalamasının çoğunlukla 5'li derecelendirme üzerinden 3 civarında olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlik yeterliliklerinin gelişimine yönelik dönütlerin sıklığının düşük yani bu tür dönütlerin "bazen" verildiğini göstermektedir. Materyal geliştirme ve materyal kullanımı ile ilgili dönütlerin ise çok daha düşük düzeyde "nadiren" yapıldığı görülmektedir. Verilen ve alınan dönüt türlerinin ortalamalarına bakıldığında, uygulama öğretim elemanlarının bu değişkenlere ilişkin aritmetik ortalamaları daha yüksektir. "Öğretim elemanının verdiği", "öğretmen adayının aldığı" dönütler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem t-testi ile ortalamalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı analiz sonuçları uygulama öğretim elemanlarının kendi kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmen adaylarının değerlendirmeleri arasında *materyal geliştirme* $t(205)=2.11$, $p < 0.05$, *ders planı hazırlama* $t(203)=2.62$, $p < 0.05$, öğrenciye söz vermede fırsat eşitliği sağlama $t(203)=2.61$, $p < 0.05$, dönüt verme $t(206)=2.45$, $p < 0.05$ ve öğrencinin derse güdülenmesini arttırma $t(204)=2.01$, $p < 0.05$, değişkenlerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu değişkenlerde öğretmen adaylarının aldığı dönütlerin sıklığı, öğretim elemanlarının verdiği dönüt sıklığından düşüktür.

Fakülte-Okul İşbirliği kitabına dayalı öğretim elemanlarının görev sorumluluk algılarını ve bunları yerine getirme sıklığını tespit

etmek amacıyla uygulanan anket verileri betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Uygulama öğretim elemanları tarafından mevcut uygulamanın değerlendirildiği verilerin ortalama ve standart sapmaları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2' de görüldüğü gibi uygulama öğretim elemanlarının çoğunlukla öğretmen adayını uygulama okulunu tanıtmaya, tanıştırmaya, denetleme, okulun kuralları, işleyiş konularındaki bilgilendirmeyi sıklıkla yaptıkları görülmektedir. Öte yandan öğretmen adayının dersine yazılı dönüt verme, ders planı ve öğretim materyallerinin hazırlanması, sınıf yönetimi, değerlendirme ve en az iki defa öğretmen adayının dersinin gözlemlenmesine ilişkin aritmetik ortalamalar üç civarında olduğu, yani bu tür dönütlerin bazen yapıldığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilk olarak Georgia State Üniversitesi'ndeki İlköğretim Bölümü'nden uyarlanan Klinik Danışmanlık Model'ini tanıtarak ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programlarının gelişimine katkı sağlamak hedeflenmiştir. Amerika'daki öğretmenlik uygulamaları ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının hem nicelik hem de nitelik yönünden geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Georgia State Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile ülkemizdeki sınıf öğretmeni yetiştirme programı karşılaştırıldığında başlıca farklılıklar şu şekilde sıralanabilir: a) Georgia State Üniversitesi'nden mezun olan bir öğretmen

Tablo 2. Uygulama Öğretim Elemanının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İşleyişine İlişkin Görüşlerinin Analizi.

Öğretmenlik uygulaması dersinde	N	X	SD
Öğretmen adayını uygulama okulu hakkında bilgilendiririm.	18	4,88	0,32
Öğretmen adayını uygulama programı hakkında bilgilendiririm.	18	4,66	0,59
Öğretmen adayını öğretmen yeterlikleri hakkında bilgilendiririm.	18	4,50	0,61
Öğretmen adayını değerlendirmeler hakkında bilgilendiririm.	18	4,50	0,61
Öğretmen adayını uyması gereken kurallar konusunda bilgilendiririm.	18	4,83	0,51
Öğretmen adayını uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile tanıştıırım.	18	5,00	0,00
Öğretmen adayının dosyasını uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenine teslim ederim.	18	4,55	0,98
Öğretmen adayının gelişimini takip etmek ve değerlendirmek için uygulama öğretmeni ile işbirliği yaparım.	18	4,38	0,91
Öğretmen adayına yazılı dönüt veririm.	18	3,00	1,13
Öğretmen adayına sözlü dönüt veririm.	17	4,58	0,61
Öğretmen adayına ders planlama konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım.	18	3,66	0,97
Öğretmen adayına öğretim araçlarını hazırlama konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım	18	3,50	0,98
Öğretmen adayına öğretim araçlarını kullanma konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım.	18	3,38	1,03
Öğretmen adayına kayıt tutma konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım.	17	3,47	1,17
Öğretmen adayına değerlendirme konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım.	18	3,66	1,18
Öğretmen adayına sınıf yönetimi konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım.	18	3,61	1,14
Öğretmen adayının uygulama dersini kendi kendine değerlendirmesini sağlarım.	18	4,22	0,73
Her Öğretmen adayının dersini en az iki kere izlerim.	18	3,38	1,03
Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayının çalışmalarını görüşür, öğretmen adayının gelişmesini sağlayacak ve başarısını artıracak önlemler alırım.	17	3,82	0,95
Öğretmen adayının MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallara uygun davranıp davranmadığını denetlerim.	18	4,16	1,09
Uygulama programının yürütülmesinde ilgili koordinatörlükler ve uygulama öğretmenleri ile sürekli iletişim ve işbirliği içinde bulunurum.	18	4,44	0,51
Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendiririm.	18	4,38	1,03

adayı, Türkiye'deki bir meslektaşından altı kattan daha fazla okulda uygulama yaparak mezun olmaktadır; b) GSU'daki öğretmenlik uygulaması gelişimsel bir basamak izlemektedir yani fakültede alınan öğretim dersleri ile öğretmen adayının uygulama yaptığı sınıflar eşleştirilmektedir; c) öğretmenlik uygulaması dersi doktorada ya da hizmet içi eğitimle bu konuda uzmanlık kazanmış öğretim elemanları tarafından

yürütülmektedir; d) öğretmen adaylarının dersleri okullarda öğretim elemanlarının dört defa gözlenip her gözlem sonrası sınıf öğretmenin de katılımıyla değerlendirme toplantıları yapılmaktadır.

Georgia State Üniversitesi'nde KDM'nin uygulandığı okullar ile eğitim fakültesi arasında iyi bir iletişim ve güçlü bir işbirliği vardır. Bu işbirliği kapsamında okullarda KDM'nin tanıtılarak ve uygulamaya ilişkin çeşitli

seminer çalışmaları yapılmaktadır. Bu seminer çalışmalarında KDM hakkında ve sınıflarında uygulama yapacak öğretmen adayından sınıftaki rolü ve yapacağı çalışma programı hakkında bilgilendirilmektedir. Bunun yanı sıra uygulama dersinin içeriği ve işleyişi ve ölçme ve değerlendirme süreçleri ayrıntılı bir şekilde bu dersin yapılmasında görev alan kişilere tanıtılmaktadır. KDM'nin verimli bir uygulama modeli olmasını sağlayan diğer bir önemli faktör de, değerlendirmenin üçlü süreç ayağına oturtulmuş olmasıdır. Öğretmenlik uygulamasında görev alan paydaşların dönem sonunda karşılıklı birbirlerinin performansını değerlendirmektedir. Bu paydaşların her birinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda önemli bir denetim mekanizması oluşturmaktadır. Örneğin, görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirmeyen bir uygulama öğretim elemanı ile ilgili öğretmen adaylarının değerlendirmeleri zayıf ise bir sonraki dönem bu kişi okullarda uygulama öğretim elemanı olarak görevlendirilmemektedir.

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulama derslerinin sayısı ve kredileri teorik dersler ile karşılaştırıldığında çok cılız kalmıştır. Bu da öğretmen eğitiminin eğitim fakültesine sıkışıp kalmasına yol açmıştır. Öğretmen adaylarının teorik derslerdeki başarısı ise gözleme dayalı mesleki becerilerini ölçmekten uzak, çoğunlukla bilgi ölçen test sınav ötesine geçememektedir. İlköğretim okullarındaki uygulama dersleri için öğretim elemanlarından öğretmen adaylarına mesleki becerileri okulda işledikleri dersleri gözlemleyerek değil de, okulda 1-2 saat teorik ders ile kazandırmaları beklenmektedir. Okulda öğretmen adaylarının dersleri çoğunlukla dönem sonunda tek bir gözlem ile sınırlı kalmaktadır. Bu gözlem üçlü ders değerlendirme görüşmesi içermeyen daha çok not vermek amacıyla yapılmaktadır. Uygulama derslerinin nicelik ve nitelik açısından yeterli düzeyde olmaması, öğretim elemanları ile ilköğretim okulları arasında kurulabilecek bağlara ve işbirliğine engel olmaktadır.

Ülkemizdeki Eğitim Fakültelerinin son sınıfında okutulan Öğretmenlik Uygulaması derslerine baktığımızda bu konuda şimdiye kadar yapılmış olan projelerin umut verici olduğu söylenebilir fakat araştırma sonuçları daha aşılanması gereken

çok mesafenin olduğunu göstermektedir (Eraslan, 2008; 2009; Boz & Boz, 2006; Kent 2001; Kuter & Koç, 2009). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yapmış olduğumuz bu araştırma da diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını uygulama yapacakları okula götürüp, tanıştırap öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili tüm talimat ve yönergeleri verdiklerini ancak; öğretmen adaylarının performanslarını arttırmak için ders planlama ve uygulama konusunda yeterince rehberlik edemediklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, bulgular öğretim elemanlarının süreç boyunca adayların mesleki becerilerini geliştirebilmek için yeterli dönüt vermediklerini ve uygulama öğretmeni ile yeterli düzeyde işbirliği yapmadıklarını göstermektedir. Ayrıca anket sonuçları öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının anlattığı dersleri "nadiren" gözlediklerini ve etkili dönüt veremediklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, üniversitemizdeki öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarına verilen dönütlerin içeriğinin ve sıklığının geliştirilmesine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Çok genel değerlendirmeler yerine öğretmen adayının anlattığı derse yönelik özel dönütlerin verilmesine ihtiyaç vardır.

Bu sonuçlar öğretmenlik uygulaması sırasında adayın mesleki gelişimine katkısı bulunacak dönütlerin türünün, içeriğinin ve sıklığının önemini vurgulamaktadır. Bunun için, öğretmenlik uygulamasında paydaşların karşılıklı performansını ölçebilen etkili, işlerliği olan bir değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır. Yapılan bu çalışma öğretmenlik uygulaması dersine belirli standartlar getirilerek, uygulamada öğretim elemanları arasındaki farklılıkları en aza indirecek etkili bir öğretmenlik uygulaması sisteminin geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

MEB ve YÖK'ün öğretmenlik uygulamasıyla ilgili kapsamlı bir düzenlemeye ihtiyacının gündeme geldiği bir dönemde bu konudaki farklı uygulamaların, ülkemizdeki uygulamalarla karşılaştırılıp yayınlanmasının ve uyarlanan Klinik Danışmanlık Model'inin tanıtılmasının bu konuyla ilgili yapılacak düzenlemelere önemli katkı sunacağına inanılmaktadır. Öğretmenlik uygulaması

öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biridir. Ülkemizdeki öğretmenlik uygulaması derslerindeki bu kısır döngüyü kırarak olan eğitim fakülteleridir. Bunun için eğitim fakülteleri öğretmenlik uygulaması

derslerini verecek öğretim elamanlarını ve okuldaki uygulama öğretmenlerini bu alanda uzman kişiler arasından seçmeli ve ya da bu derste görev alacak kişileri hizmet içi eğitimle yetiştirmelidir.

KAYNAKÇA

- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 439–456.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26 (3), 207–224.
- Borko, H., & Mayfield, V., (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11, 501 – 518.
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32 (4), 353–368.
- Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspective of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21 (1), 65–78.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 207–221.
- Eurydice (2006). *Science Teaching in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Glickman, C. D., & Bey, T. M. (1990). *Supervision*. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 549–566). New York: Macmillan.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experience: perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1118–1129.
- Guyton, E. & McIntyre, D. J. (1990). *Student Teaching and School Experience*. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 549–566). New York: Macmillan.
- Gürsoy, E., & Damar E. A. (2007). *Practicum: Is it our Last Chance?* 28-29 Haziran 2007 The Future of ELT: A Quest for Common Standards and Approaches, Bilkent University, Ankara.
- Gürsoy, E., & Damar, E. (2011). Cooperating Teachers’ Awareness About Their Role During The Teaching Practice Course: The Turkish Context. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 54–65.
- Hopkins, W. S., & Moore, K.D. (1993). *Models of Supervision*. In *Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision* (Ch. 6, pp. 75-96). Madison, WisBrown & Benchmark.
- Johnston, C. (1987). *TA Training in supervisory international communication: Two tests of the effect*. American Educational Research Association, Washington, DC, ABD.
- Keçik, İ., & Aydın, B. (2009). *Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı: okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması öğretmen adayı kitabı*. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset: Eskişehir.
- Kent, S. I. (2001). Supervision of student teachers: practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16 (3), 228–244.

- Koç, S. (1998). Fakülte Okul İşbirliği. *YÖK/Dünya Bankası Milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*. Ankara: YÖK.
- Kuter, S., & Koç, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development, 29*, 415–425.
- Milliyet (18.05.2012) Öğretmenlere ‘tayin’ kaldırılıyor (MEB). <http://siyaset.milliyet.com.tr/ogretmenlere-tayin-kaldiriliyor/siyaset/siyasetdetay/18.05.2012/1541997/default.htm>.
- Moyles, J. (2010). *Practitioner reflection on play and playful pedagogies*. In Thinking about play: Developing a reflective approach, Eds. J. Moyles. 13-29. Maidenhead: Open University Press.
- Murphy, C., & Beggs, J. (2003). Children’s perceptions of school science. *School Science Review, 84*, 109-116.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. A Report to the Nuffield Foundation, King’s College, London.
- Osborne, J. F., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards Science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education, 25*, 1049–1079.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 7* (3), 726–737.
- Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice schools. *Eurasian Journal of Educational Research, 32*, 117–132.
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates’ reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching, 32* (4), 369–378.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33* (3), 289–302.

Sınıf Öğretmen Adaylarının Kalıtsal Benzerlik ve Farklılıklarla İlgili Argümanları

Oğuz ÖZDEMİR*

Öz

Araştırmada, hipotez test sürecine dayalı yürütülen fen etkinlikleri ile öğretmen adaylarının canlılarda kalıtsal benzerlik ve farklılıkla ilgili argümanları incelenmiştir. Araştırma, Türkiye’de bir üniversitede fen ve teknoloji öğretimi dersi kapsamında sınıf öğretmen adayları (n:70) üzerinde yürütülmüştür. Veriler, odak grup görüşmesi sırasında kullanılan çalışma yapıtları ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmen adaylarının canlılarda kalıtsal benzerlik ve farklılıkla ilgili hatalı argümanları ortaya konmuş ve buradan hareketle canlılarda kalıtsal geçişin anlamlı ve kalıcı şekilde öğretimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Fen Eğitimi, Argümantasyon, Hipotez Test Süreci, Kalıtsal Benzerlik ve Farklılık.

Pre-service Teacher’s Arguments about Hereditary Similarities and Variations

Abstract

In this study, pre-service teachers’ arguments about hereditary similarities and variations were investigated during teaching activities based on hypothesis testing process. This experimental study was carried out with pre-service teachers (n=70) enrolled in a science course at a university in Turkey. The data were collected with worksheets used in focus group interviews and analyzed by content analysis. At the end of the study, pre-service teachers’ false and inconsistent arguments about hereditary similarities and variations were revealed and based on this, finding implications for teaching of hereditary transmission were suggested.

Keywords: Science Education, Argumentation, Hypothesis Testing, Hereditary Similarities and Variations .

Giriş

Çağımızda, bilim (fen) eğitiminde araştırma ve sorgulamaya dayalı yaklaşımların ağırlık kazanması, bilim yaparak öğrenmeyi temel öncelik haline getirmiştir. Bilim yapma, uzun bir süre “ampirik (deneyci)” geleneğin hakim olması nedeniyle deney ve gözleme dayalı etkinlikler sınırlılığında algılanmış, buna karşın bilim etkinliğinin önemli bir unsuru olan kavramsal açıklama geri planda kalmıştır (Yıldırım, 1997). Ancak, bilim tarihindeki paradigma değişimine bağlı olarak, bilim yapmada deney ve gözlemin yanında kavramsal süreçlerin önemi

anlaşılmaya başlanmıştır (Kuhn, 1991; Siegel, 1995; Reichenbach, 2000). Bu bağlamda, günümüzde bilim, olgulara açıklayıcı kuramlar oluşturma, bu kuramları yeni olgulara giderek yoklama şeklinde deneysel ve zihinsel süreçlerin bütünleştiği etkinlik olarak kabul edilmektedir (Yıldırım, 1997, s.7).

Fen eğitimi büyük ölçüde deney ve gözlemlerden elde edilen verilerin belirli standartlara göre yorumlanarak bazı bilimsel prensip, kavram ve kuralların doğrulanması sınırlılığında yürütülmekte; dolayısıyla

* Doç. Dr, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı. Muğla. a-posta: oozdemir@mu.edu.tr

öğrencilerin soyutlama ve akıl yürütme becerilerini genişletebilecek açık uçlu zihinsel süreçlere yeterince yer verilmemektedir (Lena ve Quere; 2011, s.8). Bu durum, öğrencilerin bilimsel kavramlarla ilgili kendi argümanlarını serbest şekilde oluşturabilmelerini büyük ölçüde kısıtlamaktadır. Buradan hareketle araştırmada, öğrencilerin muz DNA'sının benzerliği ve farklılığıyla ilgili argümanlarını hipotez test süreci ile sınavabilmeleri ve yapılandırabilmelerine yönelik kavramsal süreçlerle zenginleştirilmiş etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Fen Eğitimi ve Argümantasyon

Fen eğitiminden beklenen öncelikli temel işlev, öğrencilerin fen konularıyla ilgili bilimsel fikir yürütme ve karar alma süreçlerine yardımcı olmaktır (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Keza, Dawson ve Venville (2010)'a göre, fen eğitimi süreçlerinde yer verilen etkinlikler, öğrencilerin bilimsel anlayışla karar verebilmelerini kolaylaştıran müzakere süreçleri olmalıdır. Fen eğitiminde gittikçe önem kazanan argümantasyon yaklaşımı, bu anlamda öğrencilerin bilimsel temelde karar vermelerini sağlamaya dönük uygulamaların başında gelmektedir (Kelly, 2008; Osborne, Erduran ve Simon, 2004). Bu çerçevede argüman, "kanıtlanmış sav" Kuhn (1991, s.12), "bir durumun çözümünün gerekçelendirmesinin amaçlı açıklaması" Krummheuer (1995, s.231), "grupça veya bireysel yapılan düşünme ve yazma etkinliği" (Driver, Newton ve Osborne, 2000) gibi farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Argümantasyon ise, iddiaları dayandıkları verilerle ilişkilendiren uygun gerekçeleri yapılandırma süreci olarak tarif edilmektedir (Toulmin, 2003). Toulmin (2003), öğrencilerin argümanlarının bileşenlerini ve karmaşıklığını açıklamak üzere geliştirdiği modelde, "iddia (claims)", "temellendirme (grounds)", "güçlendirme (warrants)", "destekleme (backing)", "çürütme (refute)" ve "biçimleme (qualifies)" olmak üzere birbirini izleyen altı farklı argüman biçiminin, dolayısıyla argümantasyon aşamasının olduğunu belirtmektedir. Buna göre, argümantasyon yapılırken, ortaya belirli bir iddia atılır, iddialarla ilgili kanıtlar toplanır, iddialar dayanaklarla sağlanlaştırılır ve oluşan genel kanaat ışığında desteklenir, iddia ile çelişen durumlar elenir

ve sonuçta ortaya atılan iddiaya belirli bir biçim verilir. Bu şekilde öğrenciler, bir konu ve durumla ilgili argüman geliştirirken, aynı zamanda bilimsel çalışmanın süreçlerini deneyimleyerek bilimsel olgular hakkında kendi fikirlerini geliştirme ve karar verme fırsatı bulurlar (Dawson ve Venville, 2010).

Fen eğitiminde argümantasyon yaklaşımının yeri ve kullanımı etrafında oldukça geniş bir teorik tartışma yürütülmektedir (Bricker ve Bell, 2008). Ancak, genel olarak argümantasyon, bilimde epistemik pratiğin (bilmenin yolu) çekirdeği olarak kabul edilmekte ve bu nedenle gençlerin bilimsel düşüncelerinin ve bilim yapmalarının önemli araçlarından biri olarak görülmektedir (Driver, Newton ve Osborne, 2000; Osborne, Erduran ve Simon, 2004). Fen eğitiminde, argümantasyon yaklaşımı farklı modeller ve stratejilere dayalı olarak uygulanmaktadır. Bunlardan biri de hipotez test sürecidir (Bötcher ve Meisert, 2011).

Hipotez Test Süreci

Gierre (2001, s. 271)'e göre hipotez, reel dünyanın bir parçasını yaklaşık olarak açıklayan iddia olarak tanımlanmaktadır. Fen eğitiminde argümantasyon yaklaşımının uygulanmasında, hipotez geliştirme ve test etme önemli bir yer tutmaktadır (Lawson, 2001). Bu araştırmada, zihinsel temel bilimsel süreç becerilerinden "hipotez test süreci", öğrencilerin canlılarda kalıtsal benzerlik ve farklılıkla ilgili argümanlarını ortaya atabilmeleri ve test edebilmelerinin temel aracı, dolayısıyla argümantasyon yaklaşımının uygulamaya geçirilmesinin etkili bir stratejisi olarak düşünülmüştür. Geleneksel yaklaşımda hipotezin sınanması, iddiaların deney ve gözlem sonuçlarıyla doğrulanmasıyla sınırlandırılmaktadır (Reichenbach, 2000; Yıldırım, 1997). Nitekim, fen eğitiminde laboratuvar etkinlikleri ağırlıklı olarak bu anlayışa dayalı olarak gerçekleştirilmekte, bu durum öğrencilerin bilimsel olguları geniş bir açıdan değerlendirerek açıklayabilmelerinde yetersiz kalmaktadır (Lena ve Quere; 2011, s.8). Oysa, öznel durumların gözlenmesinden hareketle tümevarımsal genellemelere (indüksiyon) varmak yerine, "yanlışlamacı" açıdan "sınama-yanılma" sürecinde rakip varsayımların elenmesi yoluyla bilimsel bir olguya açıklama getirmek daha geçerli

bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Kuhn, 1991).

Araştırmada, hipotez test süreci, Popper'in önerdiği "hipotetik-dedüktif" (yanlışlamacı) yaklaşımdan yola çıkarak, Gierre (2001, s.31)'in geliştirdiği hipotez test modeline dayalı olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Söz konusu modele göre, ortaya atılan hipotez, "iddia", "temellendirme", "güçlendirme", "destekleme", "çürütme" ve "biçimleme" şeklindeki argümantasyon süreçleri izlenerek bilimsel temelde test edilebilmektedir. Araştırmada, öğrencilerin hipotez test etkinliklerine aktif katılımını sağlayabilmek ve etkinlik boyunca tepkilerini alabilmek için "odak grup görüşmesi" yapılmıştır. Nitekim, odak grup görüşmesi şeklinde yürütülen hipotez test süreci etkinliklerinin, öğrencilerin başlangıç sorularını oluşturmaları, bununla ilgili iddialar ortaya atmaları, iddialar ile kanıtlar üzerinde ilişki kurabilme ve dayanıklı şekilde karar verebilmeleri üzerinde oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Keys, 1999).

Alan yazında, fen eğitiminde argümantasyon yaklaşımı ve hipotez test sürecinin öğrencilerin argümanlarının gelişimini ve başarılarını olumlu yönde etkilediğini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çerçevede, bilim eğitiminde hipotez test sürecinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini artırdığı (Richmond ve Shriley, 1996), fen konularının anlaşılmasını kolaylaştırdığı (Burke ve ark., 2005; Erkol, Büyükkasap ve Günel, 2008; Günel ve ark., 2004) ve kalıplaşmış argümanlarıyla yüzleşmelerinde ve çelişkilerini çözmelerinde etkili olduğu (Park ve Kim, 1998; Park ve ark., 2001) belirlenmiştir. Bunun yanında, argümantasyon yaklaşımına dayalı yürütülen fen etkinliklerinin, öğrencilerin kavrayışlarını ve araştırma becerilerini desteklediği (Driver, Newton ve Osborne, 2000), biyoloji konularının anlaşılmasını olumlu yönde etkilediği ve hatalı argümanları azalttığı (Lawson, 2002), genetik kavramlarının anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve genetik uygulamalara ilişkin argümanlarını olumlu yönde etkilediği (Dawson ve Venville, 2010; Zohar ve Nemet, 2002) yönünde bulgular elde edilmiştir.

Ülkemizde, argümantasyon yaklaşımının fen eğitiminde uygulamaya geçirilmesi yeni gündeme gelmekte ve bu yöndeki araştırmalar henüz başlangıç aşamasında bulunmaktadır.

Bu çerçevede, maddenin tanecikli yapısının tartışmacı söyleve dayalı olarak işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve bilimin doğasına ilişkin anlayışlarını olumlu yönde etkilediği (Kaya, 2005), argümantasyon odaklı kimya öğretiminin öğretmen adaylarının argümantasyon yaklaşımının kullanımına yönelik görüş ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Tümar ve Köseoğlu, 2011) belirlenmiştir.

Öğrencilerin kalıtım konularını öğrenmede önemli ölçüde güçlük çektiklerini ve sıklıkla kavram yanılgıları içine düştüklerini gösteren çok fazla araştırma bulunmaktadır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Kazancı ve ark., 2003; Özdemir, 2006; Saka ve Akdeniz, 2004). Özellikle, öğrencilerin canlılarda kalıtsal geçişin prensipleri, kalıtsal farklılık, bunun nedenleri konusunda bilimsel olmayan argümanlara sahip oldukları dikkat çekmektedir. Ancak, öğrencilerin canlılarda kalıtsal geçiş ve biyolojik karakterlerin ortaya çıkışına ilişkin argümanlarının argümantasyon odaklı uygulamalarla bütünlüğüne ortaya çıkarılması ve bilimsel temelde yapılandırılmasına yönelik her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, öğrencilerin hipotez test sürecinin aşamalarını izleyerek kalıtsal geçiş ve biyolojik karakterlerinin ortaya çıkışıyla ilgili argümanlarıyla yüzleşebilmeleri, buradan hareketle tutarlı argümanlar geliştirebilmelerine yardımcı olacak uygulamalı araştırmaların gereğini ortaya koymaktadır.

Amaç

Araştırmada, hipotez test süreci şeklinde yürütülen fen etkinlikleri ile sınıf öğretmeni adaylarının canlılarda kalıtsal benzerlik ve farklılıkla ilgili argümanlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin, ortaokul 8. sınıftan itibaren ayrıntılı şekilde karşılaştıkları genetikle ilgili kavramları doğru öğrenebilmeleri, buna dayalı olarak tutarlı argümanlar oluşturabilmeleri, ilkökul aşamasında geçirmiş oldukları öğrenme yaşantılarına bağlıdır. Bir konu hakkında öğrencilerin önceden doğru ön bilgilere ve tutarlı fikirlere sahip olması, öğrenmeyi kolaylaştıran bir motivasyon olarak kabul edilmektedir. Ancak, bazı durumlarda ön bilgilerin ya da hazır kabullerin öğrenmenin önünde önemli bir "epistemolojik bariyer

(obstacle)" oluşturabileceğine dikkat çekilmektedir (Anderson, Fisher ve Norman; 2002). Bu nedenle, ilkökul öğrencilerinin biyolojik gelişim ve kalıtımın doğasını kavrayabilmeleri ve tutarlı şekilde fikir yürütebilmeleri için onları eğitecek sınıf öğretmeni adaylarının hatalı argümanlarının belirlenmesi ve bunların giderilmesi kritik bir önem taşımaktadır.

Bu amaçla, çalışmada şu soruların yanıtları aranmıştır:

1. Uygulamaya katılan sınıf öğretmen adayları, canlılarda kalıtsal benzerlik ve farklılığa ilişkin hangi argümanlara sahiptirler?
2. Uygulamaya katılan sınıf öğretmen adayları kalıtsal bilginin geçişiyle ilgili hangi argümanlara sahiptirler?
3. Uygulamaya katılan sınıf öğretmen adayları canlılarda biyolojik karakterlerin oluşmasında kalıtım ve çevrenin rolüyle ilgili hangi argümanlara sahiptirler?
4. Uygulamaya katılan sınıf öğretmen adaylarının argümanlarıyla yüzleşme ve doğru argümanları geliştirmeleri üzerinde hipotez test sürecinin etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma, fen ve teknoloji dersinde sınıf öğretmen adaylarının canlılarda kalıtsal benzerlik ve farklılıkla ilgili argümanlarını hipotez test süreci etkinlikleri ile derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yürütülen kontrol gruplu deneysel çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye’de bir üniversitede öğrenim görmekte olan sınıf öğretmen adayları (N:70) üzerinde 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Fen ve teknoloji dersini alan 3. sınıf öğretmen adayları arasından seçkisiz atama yoluyla kontrol ve deney grupları oluşturulmuş ve her iki gruptaki öğrencilerin akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından denk olduğu belirlenmiştir. Uygulamaya katılan kontrol grubu öğrencilerinden "18"i kız, "14"ü erkek; deney grubu öğrencilerinden ise "20"si kız, "18"i erkektir. Burada amaç, uygulamaya

katılan öğrenciler üzerinden sınıf öğretmeni adaylarının geneli üzerinde genelleme yapmak olmayıp, evrene ilişkin bazı ipuçlarına ulaşmaktır.

Veri Kaynakları

Çalışmada verilere "odak grup görüşmesi" yoluyla ulaşılmıştır. Nitel araştırmalarda belirli bir konunun katılımcı grubunda yoğunluğuna ve derinlemesine sınırlı süre içerisinde görüşülerek yeterli veri setinin oluşturulabilmesi için "odak grup görüşmesi" önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: s.151). Odak grup görüşmesi, küçük bir grupla lider arasında, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme ve tartışmada, grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretme süreci olarak değerlendirilmektedir (Bowling, 2002: Akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Çalışmada veriler, kontrol ve deney grubunda yaklaşık 3 saatlik süre içerisinde yürütülen odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilen hipotez test etkinlikleri sırasında araştırmacı tarafından yöneltilen kritik (odak) sorulara sınıf öğretmen adaylarının ortaya koydukları yazılı ve sözlü argümanlarının kaydedilmesi ile toplanmıştır. Bu çerçevede, çalışmanın veri kaynaklarını, "muz DNA’sının izolasyonu" deneyini takiben, uygulamaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından odak grup görüşmesi sırasında yazılı ve sözlü şekilde alınan geri bildirimler oluşturmaktadır. Etkinliklere araştırmacı tarafından yöneltilen "Aynı muz ağacına ait başka bir muzdan aynı DNA elde edilebilir mi?" odak sorusu ile başlanmış, bu soruya verilen yanıtlar ışığında "Bir muz ağacındaki muzların DNA’larının yapısı birbirinden farklıdır" hipotezi kurulmuştur. Arkasından, kurulan hipotez argümantasyon yaklaşımının temel aşamaları (iddia, temellendirme, güçlendirme, destekleme, çürütme, biçimleme) izlenerek test edilmiştir. Uygulamaya katılan sınıf öğretmen adaylarının düşüncelerini dağıtılan çalışma yapraklarına "benimsiyorum", "benimsemiyorum" ve "fikrim yok" şeklinde önce yazılı olarak, arkasından ise sözlü olarak ifade etmeleri sağlanmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının sözlü ifadeleri, uygulama asistanı tarafından video ile kaydedilmiştir.

Çalışmada, öğrencilere yöneltilecek sorular ve kullanılacak çalışma yapraklarının geçerlik ve güvenilirliği uzman görüşleri ve pilot uygulama doğrultusunda sağlanmıştır. Nitekim, nitel çalışmalarda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlayabilmek için, "uzman incelemesi", "çeşitleme" ve "katılımcı teyidi" gibi işlemlerin yerine getirilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 255-256). Bu amaçla, çalışmada planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında nitel çalışma deneyimine sahip üç ayrı alan uzmanının (Biyoloji Eğitimi, Fen Eğitimi, Fizik Eğitimi) görüşlerine başvurulmuş; uygulamaya katılacak öğrencilerden önceden geri bildirim alınmış ve özdeş başka bir grup öğrenci üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda yapılan değerlendirmeler ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, yöneltilecek soruların ve izlenen süreçlerin çalışmanın amacına ve içeriğine elverişli olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, uygulama boyunca sınıf öğretmen adaylarının kaydedilen sözlü ifadeleri ve çalışma yapraklarına yazmış oldukları açıklamalar, tümevarımcı içerik çözümleme yoluyla analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu süreçte, öncelikle literatür doğrultusunda öğrencilerin canlılarda kalıtsal benzerlik ve farklılıkla ilgili argümanlarına karşılık gelebilecek "kod"lardan ve bunların meydana getirdiği "tema"lardan oluşan "taslak çözümleme anahtarı" hazırlanmıştır. Arkasından, katılımcıların dile getirdikleri yazılı argümanlar taranarak çözümleme anahtarına son şekli verilmiştir. Daha sonra, katılımcıların dile getirdikleri sözlü ve yazılı ifadeler çözümleme anahtarına göre tek tek incelenmiş, dar olandan geniş olana gidilerek aynı grupta yer alan argümanlar belirli "kod"larla etiketlenmiş, arkasından benzer kod içindeki argümanlar birleştirilerek temalara ulaşılmıştır.

Araştırmada, odak görüşmesinde ortaya atılan argümanlardan benzer kategoride olanların her biri "hipotezin dayanağı" olarak tanımlanmıştır. Buradan hareketle, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dile getirdikleri argümanların üç ayrı dayanağa karşılık geldiği belirlenmiştir. Ortaya atılan hipotezin her bir dayanağıyla ilgili temaların betimsel dökümü yapılarak tablolştırılmıştır. Burada amaç, nitel verilerin indirgenerek genellemeler yapmak değil, tekrarlanan argümanların sıklığını sayısallaştırarak, katılımcıların argümanlarının bütünlüğüne görülebilmesini sağlamaktır. Nitekim nitel araştırmalarda verilerin daha etkili şekilde sunulabilmesi için bu şekilde sayısallaştırılabilmesi mümkün görülmekte (Yıldırım ve Şimşek, 2006: s.243) ve bu durum inandırıcılığı artırmak üzere başvurulan "çeşitleme" stratejisinin uygulama örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: s.95).

İşlem

Uygulama, denklığı sağlanan iki ayrı grupta (kontrol ve deney) "DNA İzolasyonu" ve buna dayalı "Hipotez Test Süreci" etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu tür uygulamalarda, çıkış noktasına veya amaca odaklı stratejiler izlenmektedir (Toulmin, 2003). Bu araştırmada, hipotez test süreci etkinliğine birinci strateji doğrultusunda kritik (başlangıç) soru yöneltilerek başlanmış, arkasından argümantasyon yaklaşımının aşamalarının ("iddiayı ortaya atma", "temellendirme", "güçlendirme", "destekleme", "çürütme" ve "biçimleme") izlenmesi yoluyla ortaya atılan hipotez test edilerek, katılımcıların canlılarda kalıtsal benzerlik ve farklılıkla ilgili argümanları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, Tablo 1'de gösterilen uygulama desenine göre yürütülmüştür.

Tablo 1'e göre, her iki gruba öğrencilerin argümanlarını ortaya çıkarmak üzere

Tablo 1. Uygulama deseni

Gruplar	İşlem		
Kontrol	Odak sorunun yönetilmesi	Hipotez oluşturma	Hipotezin sınanması
Deney	Odak sorunun yönetilmesi Kritik bilgilendirme		

hipotez test süreci öncesi kritik (odak) soru yöneltmiştir. Kontrol grubunda hipotez test sürecine geçmeden önce muz meyvesinin gelişmesi hakkında herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Buna karşın, deney grubunda muz meyvesinin çiçeklenme olmaksızın geliştiği yönünde kritik bilgilendirme yapıldıktan sonra hipotez test uygulamasına geçilmiştir.

Uygulamada her iki grupta sırayla aşağıdaki etkinlikler gerçekleştirilmiştir:

Etkinlik 1: DNA İzolasyonu (“Canlıların DNA’larını çıplak gözle görebilir miyiz?”)

Her iki grupta, önceden görevlendirilen bir grup öğrencinin katılımıyla muz DNA’sı basit işlemlerle izole edilerek DNA görünür hale getirilmiştir. Bilimsel süreç becerileri kullanılarak DNA’nın görünümü ve yapısı hakkında fikir alışverişi yapılmıştır. Arkasından, mikroskopta DNA’nın yapısı gözlemlenmiş ve incelenmiştir. Böylece, öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak DNA’nın yapısının genetik şifreyi belirlediği, dolayısıyla canlıya özgü olduğu çıkarımını yapabilmeleri ve güdülenmeleri sağlanmıştır.

Etkinlik 2: Hipotez Test Süreci

Kritik (Odak) Soru’nun Yöneltmesi ve Hipotezin Geliştirilmesi: Her iki grupta, “Aynı muz ağacına ait başka bir muzdan aynı DNA elde edilebilir mi?” sorusu üzerine odak görüşmesi yapılmıştır. Kontrol grubunda muz meyvesinin gelişmesi hakkında bilgilendirme yapılmadan odak görüşmesi yapılmış ve buna dayalı olarak hipotez geliştirilmiştir. Ancak, deney grubunda kritik soru yöneltildikten sonra, muz meyvesinin diğer çiçekli bitkilerden farklı olarak tozlaşma ve dölllenme olmaksızın çelikleme yoluyla geliştiği bilgisi kritik bilgi olarak verilmiş ve argümanlarını buna göre geliştirmeleri istenmiştir. Her iki grupta odak görüşmesi sonrasında, “Bir muz ağacındaki muzların DNA’larının yapısı birbirinden farklıdır” hipotezi geliştirilmiştir.

Hipotezin test edilmesi: Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin hipotezi destekleyen argümanları ortaya çıkarılarak hipotezin dayanakları belirlenmiştir. Arkasından, katılımcı fikir alışverişi ile hipotezin dayanaklarının sorgulanması ve geçerliliğini kaybeden dayanakların elenmesi yoluyla hipotez test edilmiştir.

Bulgular

Uygulamaya katılan sınıf öğretmen adaylarının muz meyvelerinin kalıtsal farklılığı ve benzerliği ile ilgili argümanları tablolaştırılarak ve özgün ifadelerle örneklendirilerek aşağıda sunulmuştur. Bu çerçevede, test edilen hipotezin dayanaklarıyla ilgili kontrol ve deney grubunda yer alan sınıf öğretmen adaylarının argümanları sırayla açıklanmıştır.

Hipotez: “Bir muz ağacındaki muzların DNA’larının yapısı birbirinden farklıdır”

Dayanak 1: “Bir annenin çocuklarının (yavrularının) DNA’ları birbirinden farklıdır”.

Tablo 2’ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin tamamı, muz ağacının meyvelerinin DNA’larının farklılık göstermesini “bir annenin çocuklarının DNA’larının birbirinden farklı olmasına” dayandırmaktadırlar. Öğrencilerin yarıdan fazlası (n:18/32) bu dayanağı, muz meyveleri ve insan yavruları arasında benzetim yaparak, geriye kalan kısmı (14/32) ise yavruların bağımsız birey olmasını gerekçe göstererek savunmaktadır. Örnek argüman: “Bu görüşe katılıyorum, çünkü her canlı biyolojik olarak tektir”. Buna göre, öğrencilerin tamamı muz ağacındaki muz meyvelerini kardeşler gibi bağımsız bireyler olarak görmekte ve tereddütsüz şekilde aynı ağaca ait muz meyvelerinin kalıtsal olarak farklılık gösterdiğini düşünmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ise büyük çoğunluğu (n:31/38), hipotezin üzerinde durulan dayanağını kontrol grubunda olduğu gibi “bir annenin çocuklarının DNA’larının birbirinden farklı olmasına” dayalı olarak

Tablo 2. Hipotezin 1. dayanağı ile ilgili argümanların tematik dağılımı

Tema	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	f	%	f	%
Benimseyenler	32	100	31	81
Muz-yavru Benzetimi	18	56	15	40
Bireylerin Biricikliği	14	44	-	-
DNA'ların Farklılığı	-	-	3	7
Görünüm Farklılığı	-	-	8	21
Çevresel Etkenler	-	-	5	13
Benimsemeyenler	-	-	1	3
Kararsızlar	-	-	6	16
Toplam	32	100.0	38	100.0

savunmaktadır. Deney grubu öğrencilerinden hipotezin söz konusu dayanağı ile ilgili görüş bildirenlerin (n:15/31)'i, aynı muz ağacına ait muz meyvelerinin birbirinden kalıtsal olarak farklılık göstermesini, insan yavrularının kalıtsal olarak tam benzememelerine dayalı olarak açıklamaktadır. Geriye kalan öğrencilerin argümanları ise "muz DNA'larının kalıtsal farklılığı" (n: 3/31), "muzların görünüm farklılığı" (n:8/31) ve "çevresel etkenlerin farklılığı" (n:5/31) şeklinde dağılım göstermektedir. Örn. Argüman. "Aynı anne ve babadan gelen çocuklar bile farklıdır, bu yüzden muzlar da farklıdır". Öte yandan, öğrencilerin geriye kalan kısmı (n: 6/38) ise bu argüman karşısında kararsız kalmakta, biri (n: 1/38) ise karşı çıkmaktadır. Örn. Argüman: "Muz meyvesini tek başına verir, insan ise döllenme sonucu çocuk sahibi olur". Özetle, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin aynı muz ağacına ait muzların DNA'larının

birbirinden farklı olduğu hipotezini, insan yavrularının DNA'larının birbirinden farklı olmasına dayandırdıkları ortaya çıkmaktadır.

Dayanak 2: "Muzların dış görünüşleri birbirinden farklıdır"

Tablo 3'e göre, kontrol grubu öğrencilerinden hipotezin söz konusu dayanağı ile ilgili görüş bildirenlerden büyük çoğunluğu (n: 28/32), aynı muz ağacına ait muz meyvelerinin DNA'larının farklı olmasını, muzların dış görünüşlerinin değişkenlik göstermesine bağlamaktadırlar. Bu dayanağı destekleyen öğrencilerin büyük çoğunluğu (n: 14/28), genetik yapı ile dış görünüş arasında özdeşlik kurmakta (genetik yapı-fenotip özdeşliği) ve muzların dış görünüşlerinin değişkenlik göstermesini, DNA'larının farklı olduğunun kanıtı olarak ilerisürmektedirler. Örn. Argüman: "DNA, yani genetik şifre dış görünüşümüzü de büyük ölçüde belirler". Öğrencilerden

Tablo 3. Hipotezin 2. dayanağı ile ilgili argümanların tematik dağılımı

Tema	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	f	%	f	%
Benimseyenler	28	87	30	79
Genotip-Fenotip Özdeşliği	14	44	13	32
Fenotip-Genotip Özdeşliği	-	-	11	30
Çevre-Fenotip Özdeşliği	13	41	-	-
Genetik Farklılık	1	2	-	-
Bireysel Farklılık	-	-	6	16
Benimsemeyenler	-	-	2	6
Kararsızlar	4	13	6	16
Toplam	32	100.0	38	100.0

geriye kalan kısmı ise (n:13/28), muzların dış görünüşlerinin farklı olmasının değişik çevresel şartların (güneş, nem ve benzeri) sonucu olarak kabul etmektedirler (çevre-fenotip özdeşliği). Öğrencilerden sadece biri (n:1/28), muz DNA'larının birbirinden farklı olduğunu benimsemekle birlikte, bu farklılığın dışarıdan algılanamayacağına işaret etmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin de büyük çoğunluğu (n:30/38), aynı muz ağacına ait muz meyvelerinin DNA'larının farklı olmasını, muzların dış görünüşlerinin farklılık göstermesine dayalı olarak savunmaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerin önemli bölümü (n:11/30), muz meyvelerinin fiziksel farklılıklarından hareketle (büyüklük, renk ve benzeri) DNA'larının farklı olduğunu düşünmektedir (fenotip-genotip özdeşliği). Benzer orandaki öğrenci grubu (n:12/30) ise, muz meyvelerinin fiziksel farklılığını DNA'larının farklılığının bir sonucu olarak görmektedir (genotip-fenotip özdeşliği). Örn. Argüman: "DNA görünümü de etkiler, görünümün farklı olması DNA'nın farklı olmasına bağlıdır".

Buna göre, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin aynı muz ağacına ait muzların DNA'larının farklı olmasını, benzer tipte ve oranda argümanlarla muz meyvelerinin görünüşlerinin farklılığına dayandırdıkları; bu anlamda deney grubu öğrencilerinin muz meyvesinin çelikleme yoluyla geliştiği yönündeki bilgileri bu açıdan pek kullanmadıkları ortaya çıkmaktadır.

Dayanak 3: "Muzların genetik yapıları ve görünüşleri çevresel şartların ürünüdür."

Tablo 4'e göre, aynı muz ağacına ait muz meyvelerinin görünüşlerinin (büyüklük, renk. v.b) farklılığını, kontrol grubu öğrencilerinin yarıya yakını (n: 14/32) çevresel şartların değişkenliğine (çevresel etki) bağlı olarak açıklamaktadır. Örn. Argüman: "Güneş ışınlarının geliş açısı muzların dış görünüşlerini de (renkleri, büyüklükleri v.b) etkiler. Kontrol grubu öğrencilerinin geriye kalan kısmı ise, çevresel şartların genetik yapı üzerinde belirleyici olduğu görüşüne karşı çıkmaktadır. Bunlardan, on bir tanesi (11/32), çevresel şartların aynı muz ağacına ait muz meyvelerinin genetik yapısı üzerinde etkili

Tablo 4. Hipotezin 3. dayanağı ile ilgili argümanların tematik dağılımı

Tema	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	f	%	f	%
Benimseyenler	15	47	8	21
Çevrenin Fenotipe Etkisi	14	44	8	21
Çevrenin DNA'ya Etkisi (Mutasyon)	1	3	-	-
Benimsemeyenler	11	34	24	63
Genetik Yapının Sürekliliği	2	6	-	-
DNA'nın Belirleyiciliği	1	3	24	63
Çevrenin Genetik Yapı Üzerine Etkisizliği	8	25	-	-
Kararsızlar	6	19	6	16
Toplam	32	100.0	38	100.0

olmayacağını (çevrenin genetik yapı üzerinde etkisizliği) düşünmektedir. Bunlardan iki tanesi (n: 2/11), genetik yapının sürekliliğini gerekçe göstermekte, sekiz tanesi ise (n: 8/11) hiçbir şekilde çevresel şartların genetik yapı üzerinde etkili olmayacağını düşünmektedir. Örn. Argüman: "Benim DNA'mı güneş ışını değiştiremez, DNA embriyoda belli olur ve değişmez". Kontrol grubu öğrencilerinden biri

(n:1/11) ise, çevresel şartların DNA üzerinde etkili olabileceği dayanağına açık şekilde karşı çıkmaktadır. Örn.Argüman: "Güneş ışınları aynı açıyla aynı miktarda gelse bile muzların şekli, büyüklüğü farklı olur. Çünkü, bu farklı özelliklerin sebebi DNA'dır". Kontrol grubu öğrencilerinin bir bölümü (n:6/32) ise bu konuda kararsız kalmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin yaklaşık dörtte biri (n:9/38), çevresel şartların muz meyvelerinin DNA yapıları ve görünüşleri üzerinde etkili olabileceğini kabul etmektedir. Bunlardan, sekiz tanesi (n:8/9), çevresel şartların muz meyvelerinin büyüklük, renk, tat ve benzeri özellikleri üzerinde belirleyici olabileceğini savunmaktadır. Örn. Argüman: “Çevresel faktörlerin etkisi her muz için farklıdır”. Örn. Argüman: Güneş ışınlarının farklı açılardan gelmesi muzun DNA’sını etkilemez, sadece muzun fiziksel özelliğini etkiler”. Bir tanesi (n:1/9) ise çevrenin muzun DNA’sını etkileyerek dış görünüm üzerinde etkili olabileceğini (mutasyon) düşünmektedir. Deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu (n: 24/38), muz meyvelerinin özelliklerinin oluşmasında DNA’nın belirleyici olduğu gerekçesiyle (DNA’nın belirleyiciliği), çevresel şartların muz meyvelerinin DNA yapıları ve görünüşleri üzerinde etkili olabileceğine karşı çıkmaktadır. Örn. Argüman: “Her şeyimizi DNA belirliyor”. “Muzun bütün fiziksel özelliklerini belirleyen DNA yapısıdır”. Deney grubu öğrencilerinden sadece iki tanesi (n: 2/38) çevresel şartların DNA yapısı ve görünüm üzerinde etkisi konusunda kararsız kalmaktadır. Buna göre, muz meyvesinin görünümü üzerinde çevresel şartların etkili olduğu yönündeki argümanlar kontrol grubu öğrencileri arasında ağırlık kazanırken, genetik yapının belirleyici olduğunu ise deney grubu öğrencileri ağırlıklı şekilde savunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, muz bitkisi sınırlılığında, sınıf öğretmen adaylarının canlılarda kalıtsal bezerlik ve farklılıkla ilgili argümanları hipotez test süreci ile incelenmiştir. Muz örneği, muz ağacının çiçekli bitki olmasına karşın, tozlaşma ve dölleme olmaksızın meyve vermesi nedeniyle seçilmiştir. Böylece, öğrencilerin canlıların kalıtsal farklılık ve benzerliğine ilişkin argümanlarını geliştirirken, önceki bilgilerinin yanında, muz meyvesinin gelişimiyle ilgili verilen kritik bilgileri ne derece kullanabildikleri becerisi de anlaşılmasına çalışılmıştır.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun muz meyvesi örneğinde, canlıların kalıtsal benzerliği ve farklılığına ilişkin çeşitli hatalı argümanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bunlar içinde, I) Muz ağacının meyvelerinin, insan yavrularına (döller)

benzetilerek hatalı bir analogi yapılması, II) Muz ağacının yaprak, dal, meyve v.b organlarının büyük oranda bağımsız birey sanılması, III) “Genotip-fenotip” ve “çevre-fenotip” özdeşliği kurularak, muzların farklı görünümde olmalarının genetik ve çevresel faktörlerinden birine bağlı olarak açıklanması şeklindeki hatalı argümanlar dikkat çekmektedir. İlk iki hatalı argümanın varlığı, bilimsel etkinlikte ve bilim eğitiminde, analogilere Aristoteles’den bu yana yanıltıcı şekilde başvurulmasına dayalı olarak açıklanabilir. Bu bağlamda, Reichenbach (2000, s.21), yeterli ve doğru bilginin olmadığı durumlarda, yüzeysel analogilerin gerçek açıklama sanılmasının kaçınılmaz olduğuna dikkat çekmektedir. Genotip, çevre ve fenotip arasında tek taraflı ve hatalı özdeşliklerin yaygın şekilde kurulması, canlılarda biyolojik karakterlerin ortaya çıkışında genotip ve çevre arasındaki etkileşimin doğasının doğru şekilde kavranmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında, öğrencilerin hipotezin dayanaklarını savunurken ortaya attıkları argümanların tutarlılık ve süreklilik göstermediği saptanmıştır

Öte yandan, muz meyvesinin gelişmesi hakkında bilgilendirilen deney grubu öğrencilerinin hatalı argümanlarında belirgin şekilde azalmanın olmadığını anlaşılması, kendilerine verilen anahtar bilgiyi büyük ölçüde kullanamadıklarını ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, fen eğitiminde öğrencilerin yeni bilgileri etkili şekilde kullanarak özgün argümanlar geliştirebilmelerinin, önemli ölçüde önceden sahip oldukları yerleşmiş bilgi ve argümanların bariyer (obstacle) olmasından kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Bu durum, öğrencilerin canlılarda kalıtsal farklılık ve benzerliğe ilişkin hatalı argümanlarının büyük oranda bilimsel olmayan önceki yerleşik kavrayışlardan ileri geldiği yönündeki görüşleri desteklemektedir (Bahar, 2003).

Her iki grupta canlılarda kalıtsal benzerlik ve farklılığa ilişkin öne sürülen argümanlar bazı durumlarda doğru olmakla birlikte, büyük ölçüde kalıtsal geçiş ve biyolojik karakterlerin ortaya çıkışının prensiplerine ters düşmektedir. Bu durum, literatürde sıklıkla belirtildiği gibi, öğrencilerin kalıtım kavramlarını öğrenirken büyük ölçüde güçlük yaşadıkları, yanlış kavrayış içinde oldukları yönündeki bilgilerle paralellik göstermektedir (Atılboz, 2004; Bahar,

Johnstone ve Sutcliffe,1999 Kazancı ve ark., 2003; Özdemir, 2006; Saka ve Akdeniz, 2004).

Sonuç olarak, canlılarda biyolojik karakterlerin ortaya çıkmasında, kalıtım ve çevrenin rolü büyük oranda karıştırılmakta; gen ifadesinin çevresel koşullara bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği öngörülememektedir. Temel eğitim aşamasındaki öğrencilerin kalıtımla ilgili kavramları öğrenmelerine rehberlik yapacak sınıf öğretmen adaylarının bu konuda büyük oranda bilgi eksikliği ve hatalı argümanlar içinde olmaları dikkat çekici bir durumdur.

Araştırma bulguları, çalışmada izlenen hipotez test sürecinin öğrencilerin canlılarda benzerlik ve farklılıkla ilgili hatalı argümanlarının ortaya çıkarılmasını sağlayabildiği, ancak söz konusu argümanların düzeltilmesinde yeterince etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Fen eğitiminde argümantasyon yaklaşımının uygulanma örneği olarak gerçekleştirilen

hipotez test süreci etkinliklerinin farklı gruplar üzerinde daha uzun süreli ve tekrarlı şekilde yürütülmesinin daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın en dikkat çekici doğurgularından biri, öğrencilerin bilimsel gerçeklere dayalı olarak fikir yürütemediklerinde, eğitim süreçlerinde sıklıkla kullanılan hatalı analogilere başvurabilmeleridir. Bu durum, eğitim süreçlerinde analogi tekniğinin daha özenli ve dikkatli kullanılmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bilim öğreniminde argümantasyon yaklaşımının hipotez test süreci yoluyla uygulamaya geçirilmesine yönelik bu tür araştırmalar, sınıf öğretmeni adaylarının yanında, Fen Bilimleri dersi öğretmen adayları ve halen meslekte olan öğretmenler üzerinde de yürütülebilir. Böylece, gelişim biyolojisi ve kalıtım kavramlarının öğrenilme güçlükleri daha derinlemesine anlaşılabilir ve hatalı kavrayışların önüne geçilebilir.

KAYNAKÇA

- Atılboz, N. G., (2004). Lise 1. sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 147-157.
- Anderson, D., Fisher, K., Norman, G. (2002). Developement and evaluation of the conceptual inventory of natural selection. *Journal of Research In Science Teaching*, 25(10), 952-78.
- Bahar, M., Johnstone, A.H. ve Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33 (3), 134-142.
- Bahar, M. (2003). Biyoloji eğitiminde kavram yanlışları ve kavram değişim stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1) I, 27-64.
- Böttcher, F. ve A Meisert, A. (2011). Argumentation in science education: A model-based framework. *Science and Education*, 20:103-140.
- Bricker, L.A ve Bell, P. (2008). Conceptualizations of argumentation from science studies and the learning sciences and their implications fort he practices of science education. *Science Education*, 92 (3): 473-498. Retrieved Marz, 15, 2011, from, [http:// www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com).
- Burke, K.A., Hand, P, Poack, J.ve Greenbowe, T. (2005). Using the Science Writing Heuristic. *Journal of College Science Teaching*, 35 (1), 36-41.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1): 95-107
- Dawson, V.M. ve Venville, G. (2010). Teaching strategies for developing students'argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research Science Education*, 40: 133-148.

- Driver, R., Newton, P., Osborne, J. (2000). *Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms*. John Wiley & Sons, Inc..
- Erkol, M., Büyükkasap, M., Günel, M. (2008). Genel Fizik Laboratuvarı Dersinde Yapararak Yazarak Bilim Öğrenimi Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi. 8. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-28 Ağustos 2008, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Giere, R. (2001). A new framework for teaching scientific reasoning. *Argumentation*, 15, 21–33.
- Günel, M., Akkuş, R., Hohenshell, H., Hand, B. (2004). Improving student performance on higher order cognitive questions through the use of the Science Writing Heuristic. *Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching*, B.C. Vancouver, Canada.
- Kazancı, M., Atılboz, N. G., Bora, N. D., Altın, M., (2003). Kavram haritalama yönteminin lise 3. sınıf öğrencilerinin genetik konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 135-141.
- Kaya O. N. (2005). Tartışma teorisine dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve bilimin doğası hakkındaki kavramalarına etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi.
- Kelly, G. J. (2008). Inquiry, activity, and epistemic practice. In R. A. Duschl & R. E. Grandy (Eds.), *Teaching scientific inquiry: Recommendations for research and implementation* (pp. 99–117). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Keys, C.W. (1999). Language indicator of meaning generation: an analysis of Middle School Students' written discourse about scientific investigations. *Journal of Research of Science Teaching*, 36 (9), 1044-1061.
- Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. In P. Cobb and H. Bauersfeld (eds) *Emergence of Mathematical Meaning* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum).
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lawson, A. E. (2001). Sound and faulty arguments generated by pre-seure biology teachers when testing hypotheses involving unobservable entities. *Journal of Research In Science Teaching*, 39(3): 237-292.
- Lena, P. ve Quere, Y. (2011). Georges Charpak ve bilim eğitimi (1424-2010). *TÜBA Günce Dergisi*, 42.
- Osborne, J., Erduran, S. ve Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994 – 1020.
- Özdemir, O. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin genetik ve biyoteknoloji konularına ilişkin kavram yanılgıları. *OMU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 49-62.
- Park, J. ve Kim, J. (1998). Analysis of students' responses to contradictory results obtained by simple observation or controlling variables. *Research in Science Education*, 28, 365-376.
- Park, J., Kim, J., Kim, M. ve Lee, M. (2001). Analysis of students' process of confirmation and falsification of their prior ideas about electrostatics. *International Journal of Science Education*, 23, 1219-1236.
- Reichenbach, H. (2000). *Bilimsel Felsefenin Doğuşu*. Çev.: Cemal Yıldırım İstanbul: Bilgi Yay., 3. Basım.
- Richmond G. and Shriley G, J. (1996). Making meaning in classrooms: social processes in small group discourse and scientific knowledge building. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 839–858.
- Saka, A. ve Akdeniz, A.R. (2004). Genetik konusuna ait kavram yanılgılarının farklı seviyelere göre değişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 188-209.

- Siegel, H. (1995). Why should educators care about argumentation. *Informal Logic*, 17(2), 159–176.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (updated ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press. (Original work published 1958).
- Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel Düşünme Yöntemi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi, 1. Basım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zohar, A., ve Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35–62.

Summary

Introduction

Pre-service teachers' arguments about hereditary similarities and variations with teaching activities based on hypothesis testing process were investigated in this study.

Methodology

The study was carried out with pre-service teachers (n=70) in the spring term of 2011-2012 enrolled in a science course. In this study, the participants were divided with random into two homogenous groups as control and experimental groups and then hypothesis testing activities designed by the researcher were carried out in an integrated way with the experiment of isolation of banana DNA. In the application were carried out in the form of focus group interview, first a critical (focus) question concerning the similarities and variations of banana DNA was asked, then, the hypothesis proposed as the solution to the question was tested by following the stages of argumentation process. The data were collected based on worksheets and video recordings used in focus group interviews. During the focus group interviews, the arguments were asked to the participants orally and in the written format in line with their choices made out of these three options "I agree", "I disagree" and "I have no idea". The students' statements were analyzed through inductive content analysis and in this way, research findings were obtained.

Findings

At the end of the study, it was found that the students have these arguments; I) The fruits of banana tree are likened to human babies, II) The leaves, branches and fruits of a banana tree are considered to be separate from each other; III) They have erroneous arguments such as making wrong genotype-phenotype matching. This shows that the students are quite confused about the role of genetic structure and that of environment in determining heredity transmission and biologic characters; hence, they have highly problematic conception of hereditary similarities and variations. On the other hand, it was found that the hypothesis testing activity carried out with the experimental group informed about the development of banana fruit was not very effective in correcting erroneous and inconsistent arguments.

Discussion

The findings of the study reveal that hypothesis testing activity, which is a special example of argumentation approach, is effective in eliciting students' arguments about the similarities and variations in living organisms. However, throughout the application, no significant change was observed in the students' arguments and this shows that the hypothesis testing activity carried out within the framework of the present study is ineffective in correcting erroneous and

inconsistent arguments. Hence, it can be argued that the students participating in the application could not get rid of the obstacle effects of the deeply-rooted arguments concerning the genetic transmission and development of biological characteristics and accordingly they could not make enough use of the information given while developing their arguments.

The present study indicates that hypothesis testing activity can be effective in eliciting the arguments of the students of science education and provides a model which can be useful for teaching processes and future research. However, for the hypothesis testing activity to be more effective in eliminating the students' quite erroneous arguments about heredity transmission and the development of biological characteristics in living organisms, more longitudinal and comparative studies should be carried out.

Sınıf Öğretmen Adaylarının Kalıtsal Benzerlik ve Farklılıklarla İlgili Argümanları

Sinan ERTEN *

Öz

Bu araştırma, Ankara'daki bir Devlet üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin, çevrenin korunmasına yönelik ilgilerinin derecesi ve bu ilgilerinin nereden kaynaklandığı, ilgilerinin oluşmasında kimlerin, hangi derslerin ve özellikle üniversitedeki öğretim üyelerinin ne kadar etkili olduğu ele alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin ilgi ve ilgilerinin kimin ve neyin nasıl etkisiyle oluştuğunu ölçen Çevre İlgi Ölçeği kullanılmıştır. Çevrenin korunmasına yönelik ilgilerin oluşmasında rolü olan uyarıcı faktörlerin neler olduğu ortaya konmuş ve bu ilgilerin oluşmasındaki rolleri araştırılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlardan ilk üç sırayı oluşturan uyarıcı faktörler ; "Doğanın veya çevrenin bozulmasının öğrencilere verdiği rahatsızlık, Çevre sorunlarının yaşadığımız dünyayı çirkinleştirmesi ve Çevreye karşı öğrencilerin duyduğu sorumluluk" tur. Öğrenciler, çevreyi koruma nedenlerinin başında yukarıdaki üç faktörü önemli bulmuşlardır. Araştırma bulguları doğrultusunda, çevrenin korunması konusunda öğrencilerin ilgilerini artırmak için neler yapılması gerektiği ve ortaya çıkan bulguların okullara ve derslere transfer edilebilmesi ile ilgili somut öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlgi, Çevrenin Korunması, Çevreye Olan İlgiler ve Uyarıcı Faktörler.

University Students' Interests towards Environmental Issues and Their Origins

Abstract

This study handled out the state university students' degree of concerns about the protection of the environment, the sources of concerns and factors that affect their concerns such as the people, courses and specially instructors in the universities. The scale which measures the sources of concerns about environment was used in this study. The stimulated factors which has a role in construction of concerns about environment were indicated and the roles which affect the concerns were investigated in this study. The factors which were ordered in sequence the third were identified as "Inconvenience of students about the nature and environment pollution", "deformation of the world in terms of environmental problems" and "responsibility of students about environment". Concrete suggestions about increasing the concern level of students about environment protection and their transfer process to schools and courses were developed and presented in terms of findings.

Keywords: Interest, environment protection, concerns and stimulated factors about environment.

Giriş

Hepimizin de bildiği gibi son yıllarda dünyanın çeşitli yerlerinde sel baskınları, aşırı kuraklık, şiddetli rüzgârlar ve öldürücü yaz sıcakları gibi doğal afetler görülmekte ve sayılarla ifade edilemeyecek kadar mal ve can kaybı

oluşmaktadır. Bunlar insanlığın karşılaştığı sürpriz gelişmeler değildir. Bunlar yıllardan beri bilim insanlarınca dile getirilen fakat daha çok refah ve kazanma hırsıyla görmezlikten gelinen acı gerçeğe insanlığın karşılaşmasıdır.

* Doç. Dr. H.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, Ankara.
e-posta: serten@hacettepe.edu.tr

Eğer çevrenin korunması konusundaki duyarsızlık böyle devam edecek olursa büyük bir olasılıkla insanlık daha birçok felaketle karşılaşacaktır.

Tüm bunların temelinde saniyeleşme ile birlikte insanoğlunun doğayı yağmalaması, doğayı kendi çıkarları doğrultusunda acımasızca kullanması yatmaktadır. Bunun sonucunda da hem bizim hem de gelecek nesillerimizin ve diğer canlıların yaşamlarını tehdit eden birçok çevre sorunu karsımıza çıkmaktadır. Erten, 2006, 2008).

Bu kötü gidişatı insanlık dur diyebilir mi, bunun için öncelikle neler yapılmalıdır? gibi sorulara cevap olarak ta çevre eğitimi yoluyla çocuklar ve gençlerde çevrenin korunmasına yönelik ilgileri arttırmak olacaktır. Bir kişinin bir şeye yönelik ilgisi ne kadar yüksek ise bu ilginin de pozitif tutumların oluşmasına o derece etki edecektir. Bunların sonucunda da çevre bilincine sahip bireyler oluşacaktır (Erte,2005).

İlgi, günlük hayatımızda en sık karşılaştığımız kavramlardan biri olmasına karşın çeşitli alanlarda farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Örneğin; "hangi siyasi partiye ilgi duyuyorsun, bu ürün ile ilgileniyor musun, hangi mesleğe ilgin var, hangi derse ilgi duyuyorsun, ilgi duyduğun takım hangisi veya şu kıza ya da şu erkeğe ilgi duyuyorum" gibi.

İlgi, belli bir olaya, nesneye veya düşünceye olan eğilim, duyulan merak, verilen önem, duyulan yakınlık, hoşlanma ve onlarla meşgul olmaktır (TDK Sözlüğü, 1988). Bununla birlikte literatürde çok çeşitli tanımlara rastlamak da mümkündür. Bilim insanları tarafından ilgi, ilgi duyma ve ilgilenmek diye iki boyutta ele alınmaktadır. İlgi duymak, pasif bir durum olarak, düşünsel faaliyet olarak değerlendirilirken, ilgilenmek genel ilgilenmek ve özel ilgilenmek olarak ortaya konulmaktadır. Genel anlamdaki ilgilenme belli nesnelere, olaylara ve düşüncelere olan pozitif yönelimlerdir. Özel ilgilenme ise belli bir şeyle birebir meşgul olma, onun için zaman ve para ayırmadır. Örneğin hobiler, en çok sevilen dersler, hayvan besleme, bitkilerle ilgilenme gibi meşguliyetler sayılabilir (Todt, 1990; Krapp, 1998).

Prenzel, Krapp ve Schiefele'in (1986) ortaya koydukları "Pedagojik İlgi Teorisi"nde ilgiyi, kişi ile ilgi duyulan nesne ve canlı arasındaki

ilişki olarak açıklamışlardır. Krapp (1998) ise, "Birey-İlgi Duyulan Obje Teorisi"ni ortaya atarak ilgiyi, kişinin ilgi duyulan nesne ve canlı arasında geçen yaşantıları olarak ele alıyor. Bu durum kişinin ilgi duyduğu obje hakkındaki bilgileri derinlemesine öğrenmesine neden olur. İlginin, kişinin gelişmesinde ve kişinin geleceğini plânlamasında büyük bir önemi vardır.

İlginin tüm boyutlarını ele almak bu çalışmanın amaçlarından olmadığı için, bu çalışmada ilginin eğitimdeki özellikle de çevre bilincinin oluşmasındaki önemi üzerinde durulacaktır.

Yapılan literatür taramasında ülkemizde ilgi alanında yapılmış çok fazla yayına ulaşılamamıştır. Bu alandaki en önemli çalışmalardan biri Erten'in (2008) yapmış olduğu "İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin insan biyolojisi konularına yönelik ilgileri" başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmada 5.sınıf ile 10. sınıf arasındaki öğrencilerin "İnsan vücuduna ve organlarına" ve "İnsanın beslenmesi ve sağlığı" konularındaki ilgileri araştırılmıştır. Ayrıca ortaya çıkan bu ilgilere neyin ve kimin nasıl etkisi olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; 5. sınıftan 10. sınıfa kadar öğrencilerin biyolojinin çeşitli konularına olan ilgilerinde bir azalma olduğu, bu azalmanın en çok olduğu sınıfın ise 9. sınıf olduğu ortaya konmuştur. Erten (2008) araştırmasında öğrencilerdeki bu ilginin azalmasının sebeplerini de ortaya koymuştur. Bunun yanında öğrencilerdeki biyoloji konularına olan ilgilere neyin ve kimin etkisinin olduğunu ortaya çıkararak öğretim programları hazırlanırken bunların göz önüne alınmasını önermiştir.

Öğrencilerin herhangi bir derse veya konuya yönelik ilgilerini ortaya koymak, öğrencilerin o konuya veya o derse olan ilgilerin derecesini ortaya çıkardığı gibi öğrencilerin ilgilerinin neden az olduğunu veya ilgilerinin oluşmasında veya oluşmamasında neyin ve kimin etkisinin olduğunu ortaya çıkarma açısından önemlidir.

Öğrencilerin herhangi bir derse veya konuya ilgilerinin yüksek olması veya düşük olması o dersi öğrenmek isteklerini veya öğrenmek istememelerini doğrudan etkileyecektir. Bu da, eğitimin tanımındaki "istendik davranışların oluşmasını" engelleyecektir.

Çevre Bilincinin oluşması için önemli olan bütün derslerde branşı ne olursa olsun tüm öğretmenler tarafından ilginin artırılmasıdır. Eğer öğrenciler gerçek objelerle ilişki kurarlarsa yani doğrudan kendileri gerçek objelerle çalışabiliyorlarsa ve bu tür çalışmalar destekleniyorsa o zaman o konuya ilgi duymakta, motive olabilmekte ve konuyu merak etmektedirler.

Çalışmanın Amacı

Öğrencilere çevre bilincinin kazandırılmasında ve çevre eğitiminin plânlanmasında diğer faktörlerin yanında öğrencilerin ilgilerinin de göz önünde tutulması gereklidir. Eğer öğrencilerin herhangi bir derse ilgileri varsa bu güçlü bir öğrenme isteğini (motivasyonunu) harekete geçirir. Bundan dolayı ilginin artırılması, eğitimin amaçlarından en önemlisi konumundadır. Çevre bilincine sahip bireyler yetiştirebilmek için, çevrenin korunmasına yönelik ilgilerinin değişim ve oluşumları hakkında detaylı bilgilere gereksinim olacaktır.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çevrenin korunmasına yönelik ilgilerinin durumunu ortaya çıkarmak ve söz konusu ilgilerinin oluşmasında neyin ve kimin etkisinin olduğunun ortaya konması çok önemlidir.

Bununla birlikte; çevrenin korunmasına yönelik ilgilerin derecesini, bu ilgilerin kaynaklarının neler olduğunu, cinsiyete bağlı olarak nasıl değiştiğini ortaya koymak bu çalışmanın amaçları arasındadır.

Yöntem

Verilerin Toplanması

Bu çalışma, Ankara'da Hacettepe Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyan öğrenciler ile yapılmıştır. Uygulanan ölçekler gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Çünkü ölçek çeşitli derslerin başında ancak ölçek uygulanmasına izin veren ders hocaların dersinde gönüllü öğrencilerle yapılmıştır. Ölçek 870 öğrenciye bizzat araştırmacı tarafından yaklaşık bir ay içerisinde uygulanmış fakat toplanan Ölçeklerden 120 tanesi eksik veya güvenilir bulunmadığından dolayı analize alınmamıştır. Öğrencilere, ölçekleri doldurmaya başlamadan önce nasıl dolduracakları ve ölçekteki soruları okumadan işaretlememeleri konusunda araştırmacı tarafından kısaca açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre yüzde dağılımı Tablo-1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı (n=750)

Öğrenci	Kız öğrenciler (n)	Yüzdeleri	Erkek öğrenciler (n)	Yüzdeleri
Sayıları	453	60.4	297	39.6

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Finke ve Erten (Finke,1998) tarafından eş zamanlı olarak hem Alman hem Türk öğrenciler için geliştirilen Çevre İlgisi Ölçeği kullanılmıştır. Faktör analizi yapılmış, genel dağılıma bakılmıştır (bkz. Finke,1998). Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci kısmı öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf düzeyi) , ikinci kısmı ise öğrencilerde çevrenin korunmasına yönelik ilgileri ortaya koyduktan sonra bu ilgilerin ortaya çıkmasında neyin, kimin, nasıl ve ne derece etkisinin olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Ölçekte içeriğin farklı olmaması için önce ölçeğin Almanca'dan Türkçe'ye, Türkçe'den

Almanca'ya hem Almanca'ya hem de Türkçe'ye hâkim iki kişi tarafından çevirisi yapılarak kontrolü yapılmıştır. Ölçeğin Türk deneklere uygunluğu bir ön araştırma ile denenmiş ve bir problemle karşılaşılmamıştır. Ölçek, likert (1932) tipinde ve 5 ölçeklidir. Bu ölçekler; "Hiç Öğrenmek İstemem", "Öğrenmek İstemem", "Olsa Da Olur Olmasa Da", "Öğrenmek İsterim" ve "Çok Öğrenmek İsterim" gibi ifadelerden oluşmuştur (Bkz. EK. Ölçek). Bunlara 1'den 5'e kadar değer verilmiştir. Bu çalışma için Ölçeğin Cronbach a (Alpha) (Güvenilirlik katsayısı) hesaplamaları yapılmış olup, a değerlerinden de görüleceği gibi Ölçeğin güvenilirliği oldukça yüksektir. Çevre yönelik ilgilere ait

ölçeğin a katsayısı 0.95'tir".

Ölçekte:

1. Çevre ve doğayı koruma ile ilgili ilgi maddeleri
2. Çevre ve doğayı korumaya neden olan uyarıcı faktörler içeren maddeleri kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışma SPSS programına girilmiş ve cinsiyet değişkeninin etkisi araştırılmıştır. Bunun için de bağımsız örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Öğrencilerin çevreye yönelik ilgileri üzerine cinsiyet değişimine etkisi araştırılmıştır. Parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için dağılımın normalliğine ve varyansların homojenliğine bakılmıştır. Dağılımın normal ve varyanslarının homojen olduğu görüldüğü için parametrik testlerden t-testi kullanılmıştır.

Çevrenin korunmasına yönelik ilgilerin oluşmasında kimin, neyin, nasıl ve ne derece etkisinin olduğunu ortaya çıkarmak için, ölçekte yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların genel ortalaması ve cinsiyete bağlı ortalama farkları incelenmiş ve en yüksek ortalamadan en düşüğe doğru sıralanarak ilgilerin oluşmasında en etkili uyarıcı faktörlerin neler olduğu belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Çevrenin Korunmasına Yönelik İlginin Cinsiyete Bağlı Olarak Değişmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrenin korunmasına yönelik ilgilerinin ortalaması, hem erkek hem de kız öğrencilerde oldukça yüksektir. Öğrencilerin ilgileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(748)}=8.59, p<0.05$). Kız öğrencilerin çevrenin korunmasına yönelik ilgileri ($X=202$), erkek öğrencilerin ilgilerinden ($X=188.38$) daha yüksektir.

Tablo 2. Üniversite öğrencilerinin çevreye karşı olan ilgilerinin cinsiyete göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kız	453	202	20.96	748	8.59	0.00
Erkek	297	188.38	21.61			

Bu sonuç, daha önceden yapılmış olan ulusal ve uluslararası çevreye yönelik tutum araştırmalarının sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Finke, 1998; Erten, 2012). Öğrencilerde çevrenin ve doğanın

korunmasına yönelik ilgilerin oluşmasında rol oynayan uyarıcı faktörlerin tespiti için de ölçeğin ikinci kısmı uygulanmıştır.

Çevrenin Korunması Konusundaki Uyarıcı Faktörlerin Sonuçlar ve Yorumları

Tablo 3. Çevrenin ve doğanın korunmasına yönelik ilgilerin oluşmasında rol oynayan uyarıcı faktörlerin etkinliği

Kız ve Erkek öğrenciler N=750	<i>Tabiatı ve çevreyi korumaya karşı sende oluşan ilgide neyin ve kimin nasıl etkisi olduysa onu işaretle:</i>	Kız öğrenciler (n = 453)	Erkek öğrenciler (n = 297)
Ortalamalara göre sıralama		Ortalamalara göre sıralama	Ortalamalara göre sıralama
1. 4,21	Doğanın veya çevrenin bozulmasının bende verdiği rahatsızlığın	4,4±0,7	3,9±0,9
2. 4,15	Çevre sorunlarının yasadığımız dünyayı çirkinleştirmesinin..	4,3±0,7	3,9±1,0
3. 3,97	Çevreye karşı duyduğum sorumluluğun.....	4,1±0,8	3,8±0,9
4. 3,71	Gelecekte olan endişelerimin.....	4,0±1,1	3,2±1,3
5. 3,58	Televizyon yayınlarının.....	3,6±0,8	3,5±0,8
6. 3,54	Bitki ve hayvanlara karşı olan ilgimin ve sevgimin.....	3,6±1,3	3,5±1,2
7. 3,50	Bu konudaki televizyon, radyo ve gazetelerdeki haberlerin.....	3,6±0,8	3,3±0,9
8. 3,17	Okumuş olduğum kitapların veya dergilerin.....	3,3±0,9	2,9±1,1
9. 3,14	İlk ve ortaöğretimdeki biyoloji, fen bilgisi ve çevre dersi gibi derslerin.....	3,3±1,3	3,0±1,2
10. 3,09	Doğada edindiğim yaşantılarımın	3,3±1,1	2,8±1,1
11. 2,97	Bu konularda getirilen yasaklamaların.....	3,1±1,0	2,8±1,0
12. 2,97	İlköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenlerimin.....	3,0±1,3	2,9±1,2
13. 2,81	Doğayı veya çevreyi koruma gruplarının	2,9±0,9	2,6±0,9
14. 2,81	Çevreye karşı verilen zararların önlenmesi için yapılan gösterilerin	3,1±1,1	2,4±1,2
15. 2,74	Tanıdık veya arkadaşlarla yapılan sohbetlerin.....	2,8±1,1	2,6±1,0
16. 2,68	Ailem ile yaptığım sohbetlerin.....	2,9±1,0	2,3±1,2
17. 2,56	Ailemin bu konudaki çalışmalarının.....	2,7±0,9	2,3±1,1
18. 2,43	Üniversitedeki hocalarımla.....	2,4±1,0	2,5±1,1
19. 2,41	Bu konularda hassas olan kardeşlerimin.....	2,5±1,3	2,2±1,3
20. 2,40	Koruma altında bulunan bir alana yapılan gezinin.....	2,5±1,4	2,2±1,3
21. 2,39	Arkadaş veya tanıdıklarımın bu konulardaki çalışmalarının.....	2,5±1,1	2,3±1,0
22. 2,22	Üniversitedeki derslerimin.....	2,3±1,0	2,1±1,2
23. 2,21	Çevreye zararlı olan hobilerimin.....	2,3±1,2	2,0±1,2
24. 1,99	Bu konularda hazırlamış olduğum bir ödevin.....	2,0±1,1	1,9±1,2
25. 1,82	Ziraatçılıkla uğraşmıyor olmamızın veya çiftliğimizin olmasının	1,9±1,3	1,7±1,2
26. 1,75	Doğayı veya çevreyi koruma grubunda yer almamın.....	1,8±1,2	1,7±1,1

Erkek ve kız öğrenciler tarafından çevre ve tabiatın korunmasına yönelik ilginin en önemli faktörlerinden birisi “Doğanın veya çevrenin bozulmasının kendilerinde verdiği rahatsızlık” olarak görülmesidir. Yaklaşık aynı derecede öneme sahip 2. faktör ise “Çevre sorunlarının yaşadıkları dünyayı çirkinleştirmesi” olarak görülmektedir. Çevreyi bu şekilde görmek istememeleri, onların bu konuya olan ilgilerini artırmaktadır. Erkek ve kız öğrencilerin çevreye karşı olan ilgilerinin oluşmasında 3. sırada ise “Çevreye karşı duydukları sorumluluğu” görmektedirler. Çevreye karşı oluşan ilgilerinin altında yatan önemli faktörlerden bir diğeri de 4. sıradaki “Gelecekte olan endişeleri” olmuştur.

İlköğretim öğrencilerinin çevreyi korumaya yönelik ilgilerinin (Erten, 2015) sonuçlarında da üniversite öğrencilerin sonuçlarında olduğu gibi söz konusu ilk 4 uyarıcı faktörler yer almaktadır. Ancak ilköğretim öğrencileri kendilerinde oluşan çevrenin korunması konusundaki ilgilerden en önemlisi olarak “Çevreye karşı duydukları sorumluluk” olarak ortaya koyarken üniversite öğrencilerinde bu madde tablodan da görüleceği gibi 3. sırada yer almıştır.

Üniversite öğrencilerinin çevrenin veya tabiatının korunmasına karşı sahip oldukları ilgilerin kaynağı olarak yukarıdaki ilk 4 önermeyi çok önemli buldukları için ilk dört sıraya almışlardır. Bu önermelerin içeriğine baktığımızda bireyin sağlığı, bireyin estetik açıdan rahatsızlığı, çevre sorunlarından dolayı duyduğu gelecek endişesi ve çevrenin korunmasına yönelik duyduğu sorumluluklardır.

Tabiat veya çevrenin bozulmasının öğrencilerde verdiği rahatsızlığın ve aynı şekilde öğrencilerin gelecekte olan endişelerinin, çevreye yönelik ilgilerinin arkasında yatan faktörlerden olması, kendi sağlıklarının bozulacağı endişesi, hastalanmaktan korkma ve hastalıklardan korunma duyguları çevreye yönelik ilgiyi artırmaktadır. Martens ve Rost’a göre (1998), “çevre sorunlarının birey tarafından risk olarak algılanması ve tehdit olarak görülmesi çevreye yararlı davranışları motive etmektedir”. Ama bu korkuların üstesinden gelmede çocuk ve gençler yalnız bırakılmamalıdır (Petri, 1993).

6. derecede önemli uyarıcı faktör ise bitkilerin bakımı ve hayvanların beslenmesi ve onlara karşı duyulan sevgi ifade edilmiştir. Bu sonuç, Berck ve Klee’nin (1992) yaptıkları araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Berck ve Klee, bitki ve hayvanlarla ilgilenmenin doğa ve çevreyi korumaya karşı ilgilerin oluşmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Berck ve Klee’nin (1992) araştırmasında ilk sırayı alan “Doğada edindiğim yaşantılarımın” bu çalışmada 10. sırada yer almaktadır. Bunun sebebi de bu çalışmada yer alanların gençler olması ve doğal alanlardan uzak, büyük bir şehirde yaşıyor olmaları olabilir. Tabii ki burada, “çevrenin ve doğanın korunmasına yönelik aktivitelerde gençler neden bu kadar az yer almaktadırlar” sorusunu sormak gerekir. Bu araştırma, okullarda bitkilerin yetiştirilmesinin ve bakımının az olduğunu göstermektedir. Aslında okullarda bitki yetiştirmek çok fazla masraf ve ciddi bir organizasyon gerektirmeyen, oldukça basit bir durumdur. Eğer okullarda öğrencilere bitki yetiştirme fırsatı verilirse bu, öğrencilerin canlılara karşı olan sevgilerinin oluşmasına ve bu sevginin artmasına yardımcı olur. Ayrıca öğrencileri, boş zamanlarında bitki ve hayvanlarla ilgilenmeleri konusunda cesaretlendirmek gerekir. Bu, ileride bireylerin çevrenin korunması konusunda çevre dostu davranışlarını oluşturacaktır.

Öğrencilerin çevreye yönelik ilgilerinin oluşmasında etkili faktörlerden 5. sırada yer alan “Televizyon yayınları”, 7. sırada yer alan “Televizyon, radyo ve gazetelerdeki haberlerin”, 8. sırada ise “Okunmuş olunan kitapların veya dergilerin” çevreye yönelik ilgilerin oluşmasında dikkate alınması ve hem öğretmen hem de aileler tarafından ele alınmasında yarar olan sonuçlardır. Eschenhagen ve diğerleri (1998) de televizyon seyretmenin ve okumanın ilgilerin gelişmesinde uyarıcı faktör rolünü üzerine aldıklarını ifade etmektedir. Yazılı basının da bu çalışmada insan biyolojisine (Finke, 1998; Erten, 2008) veya doğaya ve çevreyi korumaya yönelik ilgilerin oluşmasında televizyon gibi uyarıcı rol oynadığı görülmektedir. Öğrencilerin televizyon başında geçirdikleri zamanın okumaya göre iki kat daha fazla olması (ülkemizde belki bu on kat daha fazla olabilir) dikkat çekici bir farktır (Giehrl, 1987; Fritsche, 1997). Aileler ve öğretmenler öğrencilerin

daha fazla okumaları için onları desteklemeli ve bunun için çaba harcamalıdır. İleriki yaşlardaki öğrencilerin yazılı medyadan, küçük yaşlardaki öğrencilerin ise televizyon yayınlarından etkilendikleri ortaya çıkmaktadır (Eschenhagen vd., 1998).

Haftada 10-15 saat televizyon seyreden (Kirsch et al, 1980; Krause & Pohl, 1985; Giehl, 1987; Eimeren & Klinger, 1995) öğrencilere televizyon yayınlarını izlemelerini tavsiye etmek doğru değildir. Kaliteli, bilgi değeri olan, şiddeti ve saldırıyı teşvik etmeyen yayınların izlenmesi tavsiye edilebilir. Dersle ilgili filmlerin izlettirilmesi önerilebilir (Killermann, 1996).

“Biyoloji veya Fen Bilimleri derslerinin, ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenlerimin” öğrencilerin çevrenin korunmasına yönelik ilgilerinin gelişmesinde etkileri ancak 9. ve 12. sıralarda yer alabilmiştir. Bu sonuç düşündürücüdür. Beklenen ise hem öğretmenlerin hem de biyoloji ve fen derslerinin etkisinin ilk sıralarda yer almasıdır. Üniversite öğrencilerin çevrenin korunmasına yönelik ilgilerinin oluşmasında “Üniversitedeki hocalarının etkisinin” 18. sırada, “Üniversitedeki derslerinin etkisinin” 22. sırada yer almasının yorumlanması oldukça zor durum olarak karşımıza çıkmıştır. Bu sonuç, birçok ders hocasının dersleri dışında çevre sorunlarına değinmediklerini ve çevre konularını disiplinler üstü algılamadıklarını ve çevre sorunlarından kaygılanıp derslerde ele almadıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerde çevreye yönelik ilginin oluşmasında etkili olabilecek uyarıcı faktörlerden olan “Tabiatı veya çevreyi koruma gruplarının” ve “tabiatı veya çevreyi koruma grubunda yer almamanın etkisi

olmuştur” seçenekleri sırasıyla 13. ve 26. sıralardadır. Oysa çevrenin korunmasına yönelik ilgilerin güçlendirilmesi, çevreyi veya doğayı koruma gruplarıyla birlikte çalışarak sağlanabilir, öğrenciler bunlarla ortak projeler yapabilir ya da onların projelerine katılabilir. Bu kuruluşların çalışmaları hakkındaki bilgiler öğrencilerde ilgiyi uyandırabilir. Bu projeler, gerçek çevre ortamında olmalıdır. Örneğin; çöp depoları, tabiatı koruma alanları, kompost yapım yerleri, su arıtma tesisleri gibi (Starosta, 1997). Bu çalışmaya katılan grubun üniversite öğrencileri olduğu da göz ardı edilmemelidir.

“Koruma altında bulunan bir alana yapılan gezinin” öğrencilerin çevreye olan ilgilerinin oluşmasında 20. sırada yer alması istenilen bir durum değildir. Öğrencilerin çevrede ve doğal ortamlarda bulunmalarının, doğayı ve çevreyi korumaya yönelik ilgilerinin artmasındaki rolü küçümsenemez. Bir tabiatı koruma alanına yapılan gezi, öğrencilerin estetik algılarının güçlenmesini sağlar. Öğrencilerin temiz çevrelerde bulunmaları onların tutumlarını geliştirdiği gibi hastalıklardan kaçınmalarında da rol oynayabilir. Bu her iki konunun ele alınıp desteklenmesiyle bu konulardaki tutumların iyileştirilmesi, öğrencilerin çevre dostu davranış göstermeleri başarıyı getirebilir (Erten, 2000, 2008).

Bu çalışmalarda yani yapılacak gezilerde öğrencilerin devamlı olumsuz durumlarla karşılaşmaları engellenmelidir. Örneğin çöplükteki gezide öğrencilerin tiksinti duymalarının önüne geçilmelidir. Öğrencilere, çevrenin zarar görmesinin ve bizler için tehlike oluşturmasının önüne geçilmesinin, bizim çevreye karşı sorumluluğumuz olduğunu ve çevrenin korunmasının ancak bireysel çevre dostu davranışlarımızla sağlanabileceği anlatılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arbinger, R., Seitz, H., Todt, E.& Wildgrube, W. (1976): Stabilität und Veränderung der Interessen von Schülern der 5. bis 9. Klassenstufe an Problemen der Physik und der Biologie. In: Spitznagel, A., Todt, E. (Hrsg.): Beiträge zur pädagogischen Psychologie der Sekundarstufe. Giessen: Schriftenreihe der Justus-Liebig-Universität Giessen. Bd. 2: 115-142
- Berck, K.H.& Klee, R. (1992): Interesse an Tier- und Pflanzenarten und Handeln im Natur-Umweltschutz. Frankfurt / Main. Lang
- Eder, F. (1992): Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen. In: Krapp, a., Prenzel, m. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Münster. Aschendorff 165-194
- Eimeren, B. v.& Klingler, W. (1995): Elektronische Medien im Tagesablauf von Jugendlichen. Media Perspektiven 5: 210-219
- Erikson, E.H. (1968): Identity: Youth in crisis. New York: Norton
- Erten, S. (2000): Empirische Untersuchung zu Bedingungen der Umwelterziehung. – Ein interkultureller Vergleich auf der Grundlage der Theorie des Geplanten Verhaltens- Marburg: Tectum Verlag
- Erten, S. (2005): Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28: 91-100
- Erten, S. (2006). Enerji tasarrufu davranışında ortaya çıkabilecek psikolojik ve sosyolojik engeller. 25. Enerji verimliliği konferansı. 23-34. Subat. ANKARA. Hacettepe Üniversitesi. Elektrik İşleri Etüt İdaresi Genel Müdürlüğü Yayını (Kitap).
- Erten, S. (2008): Interests of 5th through 10th grade students toward human biology. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 35: 135-147
- Erten, S. (2012). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarında Çevre Bilinci. Education & Science/Eğitim ve Bilim, 37(166).
- Erten, S. (2015): Interests of 5th through 10th Grade Students Regarding Environmental Protection Issues. International Journal of Progressive Education, Volume 11 Number 1,
- Eschenhagen, D., Kattmann, U.& Rodi, D. (1998): Fachdidaktik Biologie. Köln: Aulis
- Finke, E. (1998): Interesse an Humanbiologie und Umweltschutz in der Sekundarstufe I. -Empirische Untersuchung zu altersbezogenen Veränderungen und Anregungsfaktoren. -Hamburg: Vwelag. Dr. Kovač
- Fritsche, Y. (1997): Jugendkulturen und Freizeitpräferenzen: Rückzug vom Politische? In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen: Leske & Budrich, 343-378
- Giehrl, H. E. (1987): Lesen im Zeitalter neuer Medien. Die Realschule 95, 9: 382-385
- Gotfredson, L.S. (1981): Circumscription and compromise. A developmental theory of occupational aspirations. Journal of Counseling Psychology. Monographs 28, 6: 545-579
- Gößwein, U. (1982): Pädagogische Probleme in der Unterstufe. Schulreport 4: 6-7
- Killermann, W. (1996): Biology education in Germany: research into the effectiveness of different teaching methods. International Journal of Science Education 18, 3: 333-346
- Kirsch, K., Kirsch, I.& Jahn, J. (1980): Zusammenhänge zwischen den Fernsehgewohnheiten und einigen Persönlichkeitsmerkmalen 14jähriger. Psychologie in Erziehung und Unterricht 27: 285-291
- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie. Erziehung. Unterricht 44, 185-201
- Krause, Th.& Pohl, K. (1985): Untersuchung zum Leseverhalten von Schülern. Diskussion Deutsch 16, 83: 235-242

- Likert, R. (1932): A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology* 140: 1-55
- Löwe, B. (1987): Interessenverfall im Biologieunterricht. *Unterricht Biologie* 124: 62-65
- Löwe, B. (1992): *Biologieunterricht und Schülerinteresse an Biologie*. Weinheim. Deutscher Studien Verlag
- Martens, T.& Rost, J. (1998): Der Zusammenhang von wahrgenommener Bedrohung durch Umweltgefahren und der Ausbildung von Handlungsintentionen. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 45, 4. 345 - 364
- Oerter, R.& Dreher, E. (1995): Jugendlalter. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch* (3. Aufl.). Weinheim. Psychologie Verlags Union, 310-395
- Perry, D.G. (1990). Sex differences in the consequences that children anticipate for aggression. *Developmental Psychology*, 21, 313-319
- Petri, H. (1993): Vergiftete Kindheit. In: Greenpeace (Hrsg.): *Umweltängste, Zukunftshoffnungen: Beiträge zur umweltpädagogischen Debatte*. Göttingen. Die Werkstatt, 54-60
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 32: 163-173
- Schenk-Danzinger, L. (1988): *Entwicklungspsychologie* (20. Aufl.). Wien. Österreichischer Verlag
- Starosta, B. (1997): Selbständiges Lernen in originalen Umgebungen und biologische Bildung – aufgezeigt an Beispielen aus der Sekundarstufe I. – Vortrag auf der 11. Tagung der Sektion Biologie-Didaktik im Verband Deutscher Biologen. Essen
- TDK (1988) *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. Ankara
- Todt, E. (1978): *Das Interesse: Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept*. Bern. Huber
- Todt, E. (1990): Entwicklung des Interesses. In: Hetzer, H., Todt, E., Steiffge-Krenke, I., Arbinger, R. (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- Jugendlalters* (2. Aufl.).– Heidelberg. Wiesbaden. Quelle & Meyer, 213-264
- Todt, E. (1995): das Jugendlalter in Retrospektiven. In: Langfeldt, H.-P., Lutz, R. (Hrsg.): *Sein, Sollen und Handeln*. Göttingen. Hogrefe, 91-114
- Weissbach, B. (1986): Sekundarstufenschock in Gesamtschulen. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 38, 1: 21-25

Summary

Introduction

One of the most frequent terms that we use in our daily lives is "interest." Different meanings are associated with this term in different areas. "Interest" is defined as the tendency, importance, closeness, or enjoyment associated with an event, object or way of thinking and the desire to engage with them in one way or another. It is also possible to see many different definitions in the literature. In every discipline, a definition of "interest" specific to that discipline has been developed. Interest is being thought of in two ways by scholars: "to feel interested" and "to be interested." While the former one

is considered as a state, "to be interested" is considered as the general and special acts of interest. General interest is a positive affinity towards certain objects, events and ways of thinking. A person having a special interest should be actively busy with certain things and spending time and money for them. Hobbies, courses that people like to take, owning a pet, growing a plant could be given as examples to specific interests. For a person to be interested in a certain thing, it should be important for him/her and it should arouse happiness for him/her.

Methodology

This research study was conducted with the students of Hacettepe University from different departments. Scales were applied to students in terms of voluntariness issue. Scales also applied considering convenience issue in the courses which instructors give a permission to be applied at the beginning. The scale was applied to 870 students in one month by the researcher but 120 of them found as missing or unreliable and were not implicated the study. Researcher gave necessary instructions and explanations to students before the application process of scales.

Findings and Discussion

The mean of the students related to concerns about environmental protection was found very high for both women and men. Students' concerns were differed in terms of gender ($t(748)=8.59, p<0.05$) The mean of women related to concerns about environment protection is higher than men.

The second part of the scale was applied for identifying the factors that affect concerns after the indication process of concerns related to environment protection and findings were interpreted considering literature and "Applicable Outcomes in Schools" were presented as a result.

For instance; factor which came the first order of sequence related to construction process of concerns about environment protection was "Inconvenience of students about nature and environment pollution". This result can be explained under the influence of findings in this way;

The concerns related to environment become to increase in terms of the factors of inconvenience of students related to nature and environment, worry about the future that affect their concerns and care about being ill and deformation of their health, impression about the protection from the illnesses. Martens and Rose indicated as "considering environmental problems as risks from the individuals and seen as a threat motivates the beneficial behaviours to the environment. Children and teen don't leave alone in terms of overcoming these anxieties. The negative impacts of environmental problems into human health should be handled in courses and the message of protection of environmental problems can be done with environment-friendly behaviours should be transferred.

Doğayı ve çevreyi korumaya karşı sende oluşan ilgide neyin ve kimin nasıl etkisi olduysa onu işaretleyiniz:

Hiç etkisi olmadı 1	Hemen hemen hiç etkisi olmadı 2	Biraz etkisi oldu 3	Etkisi oldu 4	Çok çok etkisi oldu 5
------------------------	---------------------------------------	------------------------	------------------	-----------------------------

.....etkisi oldu.



1.	Doğayı veya çevreyi koruma gruplarının	
2.	Tanıdık veya arkadaşlarla yapılan sohbetlerin.....	
3.	Ailemin bu konudaki çalışmalarının.....	
4.	Doğanın veya çevrenin bozulmasının bende verdiği rahatsızlığın.....	
5.	Televizyon yayınlarının.....	
6.	Çevreye karşı duyduğum sorumluluğun.....	
7.	Üniversitedeki hocalarımın.....	
8.	Okumuş olduğum kitapların veya dergilerin.....	
9.	Bu konudaki televizyon, radyo ve gazetelerdeki haberlerin.....	
10.	Ailem ile yaptığım sohbetlerin.....	
11.	Bu konularda getirilen yasaklamaların.....	
12.	Çevre sorunlarının yaşadığımız dünyayı çirkinleştirmesinin..	
13.	Bitki ve hayvanlara karşı olan ilgimin ve sevgimin.....	
14.	Bu konularda hassas olan kardeşlerimin.....	
15.	Çevreye zararlı olan hobilerimin.....	
16.	Gelecektekenden olan endişelerimin.....	
17.	Üniversitedeki derslerimin.....	
18.	Arkadaş veya tanıdıklarımın bu konulardaki çalışmalarının.....	
19.	Doğayı veya çevreyi koruma grubunda yer almamın.....	
20.	Doğada edindiğim yaşantılarımın	
21.	Koruma altında bulunan bir alana yapılan gezinin.....	
22.	Çevreye karşı verilen zararların önlenmesi için yapılan gösterilerin.....	
23.	Bu konularda hazırlamış olduğum bir ödevin.....	
24.	Ziraatçılıkla uğraşmıyor olmamızın veya çiftliğimizin olmasının.....	
25.	İlköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenlerimin.....	
26.	İlk ve ortaöğretimdeki biyoloji, fen bilgisi ve çevre dersi gibi derslerin	

Bunların dışında.....

.....
.....

Bölgelere Göre Öğrencilerde Çevre Bilincinin Karşılaştırılması

Seçil ERÖKTEN *

Öz

Sağlığımız ve geleceğimiz için çevrenin korunmasında tüm insanların kendini sorumlu hissetmesi gerekir. Bireylerin çevrenin önemi hakkında bilinçlendirilmesi ve çevreye karşı sorumluluklarının geliştirilmesinde en etkili yol eğitimidir. Bu bilinçlendirmenin geleceğimizi yönlendirecek olan çocuklara yönelik olması daha da önemlidir. Çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutumlar ve çevreye zarar vermeyen davranışlar çevre bilincinin amaçlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada; 8. sınıf öğrencilerinin çevre bilinçlerinin bölgeler arasında farklılık gösterip göstermediğin incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini ilköğretim 8. sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2013-2014 eğitim öğretim yılında 7 farklı bölgede MEB'e bağlı ilköğretim okullarında 8. sınıfa devam etmekte olan 345 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan "Çevre Bilinci Ölçeği" ile ilgili olarak frekans ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ölçeğin analizi yapıldığında; Ege Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi, Güney Doğu Anadolu Bölgesi, Marmara Bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin çevre bilinçlerinde farklılıklar saptanmış olmasına rağmen, tek yönlü varyans analizinde farklılık tespit edilmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Çevre bilinci, çevre eğitimi, çevre duyarlılığı, bölgesel farklılık.

Comparison of Environmental Awareness in Students According to Regions

Abstract

All humans should feel responsible about protecting the environment in order to preserve our health and future. Education is the most effective tool in developing individuals' environmental responsibilities. Environmental awareness should be raised in individuals on the importance of the environment. Raising awareness in children is extremely important, because the children of today will become the grownups of tomorrow; thus, they will shape the future. Environmental information, positive attitudes toward the environment, and nondestructive environmental behavior are the objectives of environmental awareness. Therefore, the current study aims to investigate whether there are differences in 8th grade students' environmental awareness depending on the region. The universe of the study is 8th grade students. The sample consists of a total of 345 8th grade students in elementary schools from 7 regions during the 2013-14 academic year. One-way analysis of variances (ANOVA) and frequency analyses were run for the "Environmental Awareness Scale" used in the study. The findings revealed that differences between Aegean Region, Central Anatolian Region, Southeast Anatolian Region, and Marmara Region were statistically significant. One-way ANOVA findings were not statistically significant though.

Keywords: Environmental awareness, environmental education, environmental sensitivity, regional differences.

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı. Denizli.
e-posta: erokten@pau.edu.tr

Giriş

Çevre; insanların ve diğer canlıların karşılıklı olarak etkileşim içinde bulunduğu, biyolojik, kimyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel bütün faaliyetlerini sürdürdüğü bir ortamdır (Daştan, 1999). Canlıların yaşaması için önemli olan çevre; sanayinin hızla gelişmesiyle doğal kaynakların tüketilmesi, atıkların hızla artması ve insanların bilinçsizce çevreye zarar vermesi sonucunda hızla yok edilmeye başlanmıştır. Günümüzde ise çevre sorunları canlılar için tehlikeli boyutlara ulaşmıştır. İnsanların çevreye karşı olan sorumsuz davranışları çevre problemlerinin temelini oluşturmaktadır. İnsanların tutumları çevreye yönelik davranışlarını etkilemektedir (Bradley, Waliczek and Zajicek, 1999). Çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireyler, çevreye zarar verebileceklerinden bireyleri çevre konusunda bilgilendirmek ve olumlu tutumlar gösterecek davranışlar kazandırmak zorunluluğu vardır (Uzun ve Sağlam, 2006). Sadece teknoloji ve yasalarla çevrenin korunması mümkün olmayacağından bireylerin davranışlarında değişiklik yapılmalıdır. Olumlu yönde davranış değişikliği tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesi ile gerçekleşecektir. Bireylerin davranışlarındaki değişme çevre eğitimi ile sağlanabilir (Özer, 1991; Soran, Morgil, Yücel, Atay ve Işık, 2000; Altın, Bacanlı ve Yıldız, 2002; Vaughan, Gack, Solorazano ve Ray 2003). İnsanlara çevre eğitimi ile verilen çevre bilinci, çevre problemlerinin çoğunun çözümüne yardımcı olacaktır (Karataş, 2011). Çevre eğitimi ile bireylerin çevre bilinci gelişerek çevreye karşı duyarlılıkları artacak ve yaşanabilir bir çevrenin sürdürülebilmesi sağlanacaktır (Hungerford and Peyton, 1976; Roth, 1992; UNESCO, 1980; Hsu, 2004). Çevre eğitimi, bireylerin yaşadıkları doğal ya da yapay çevre hakkında bilgi ve farkındalıklarını arttırmayı hedefleyen disiplinlerarası bir çalışma alanıdır (Gülay ve Önder, 2011; Gülay ve Öznacar, 2010). Artan çevre problemlerinin kontrol altına alınmasında ve çözümünde, çevreye karşı duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çevre eğitiminin oldukça önemli bir rolü vardır. Çevre eğitimi sayesinde bireylerde kısa sürede davranış değişikliği oluşturulabilir (Farmer, Knapp and Benton, 2007). Çevreye karşı olumlu davranışların gelişebilmesi için çevre eğitimiyle çevreye ilişkin bilginin artırılması gerekmektedir (Pooley ve

O'Connor, 2000). Çevre eğitimi sadece bilgiyle değil, değerler, tutumlar, etik ve eylemlerle ilgilidir (Davis, 1998). Bu nedenle çevre bilinci duygusal, davranışsal, düşünsel boyutları kapsamaktadır. Çevre bilincinin gelişmesinde aile, okul, kitle iletişim araçları ve sivil toplum örgütleri önemli bir yere sahiptir (Ay, 2010). Birey çevre eğitimini ilk önce aileden alır, daha sonra okul öncesi ve ilköğretim yıllarındaki eğitimle devam eder. Okulda yürütülen çevre eğitimi uygulamaları öğrencilerin çevreye karşı bilinçli bireyler olmalarında temel teşkil eder. Bu nedenle ilköğretim yıllarında verilen çevre eğitime gereken önem verilmelidir (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007). Çocuklarda ilköğretim yıllarında yani 9-10 yaşlarında çevreye yönelik zihinsel duyarlılığın gelişme gösterdiği bilinmektedir (Demirkaya, 2006). Çevre eğitiminde öncelikle öğrencilerin çevreye yönelik bilgi, bilinç ve tutumları belirlenmeli daha sonra geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Bireyler ne kadar çok çevre bilgisine, bilincine ve olumlu tutuma sahip olurlarsa çevre sorunlarının o derecede azalacağı söylenebilir (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007). Bugünün küçükleri yarının büyükleri olacağından ilköğretim öğrencilerine çevre eğitiminin verilmesi büyük önem taşımaktadır.

Pooley ve O'Connor (2000); ders programlarının çevre ile ilgili tutum ve davranışların oluşturulmasında yeterli olmadığını, ders programlarının daha çok çevre ile ilgi bilgilere yer verdiğini, çevre eğitiminin amacının bilgi vermek olmadığını, çevreyle dost insanların yetiştirilmesi olduğunu, bunun içinde ders programlarında çevre eğitime yönelik tutum ve davranışlara önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Seçgin, Yalvaç ve Çetin (2010); ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürlerle çevre sorunlarına ilişkin algılarının neler olduğunu tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmalarının sonucunda öğrencilerin zihinlerinde çevre sorunları konusunda birçok doğru kavram olmasına rağmen, göze çarpan en önemli eksikliğin çevre sorunlarını birbirinden bağımsız düşünmeleri ve birbiri ile ilişkilendirememeleri olmuştur. Diğer bir çarpıcı sonuç ise çevre sorunlarını tanımlarken çözüm önerileri getirmemeleri olmuştur.

Şimşekli (2004), ilköğretim öğrencileriyle çevre bilincinin gelişmesine yönelik çevre eğitimi uygulaması yapmıştır. Öğrencilerin çevre konularına dikkatleri çekilmiş, düşünceleri ve fikir üretmeleri sağlanmıştır. Fakat okulların çevre eğitimi konusunda istenilen düzeyde duyarlılık göstermedikleri saptanmıştır. Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz (2006) araştırmalarında, ilköğretim öğrencilerinin çevre bilgilerini ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin çevre bilgilerinin yetersiz olmasına rağmen çevreye karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Tuncer, Sungur, Tekkaya ve Ertepinar (2004), kentsel ve kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Kentsel alanda yaşayan öğrencilerle kırsal alanda yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Yılmaz, Boone & Andersen (2004) çalışmalarında, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını cinsiyet, öğrenim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, okulun bulunduğu bölgeye göre karşılaştırmışlardır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerin düşük başarı düzeyindeki öğrencilerden, yüksek gelirli aileye mensup öğrencilerin düşük gelirli olanlardan, kentsel alanlarda yaşayan öğrencilerin kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007), ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını cinsiyet, akademik başarı düzeyi, baba ve annenin eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi açısından karşılaştırmışlardır. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının; baba ve annenin eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı, cinsiyet ve akademik başarı düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran (2008), ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin çevre tutumlarında sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamışlardır. Öğrencilerin çevre bilgilerinde cinsiyete göre gene anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğrencilerin çevre bilgi ve tutumlarında okullara göre anlamlı farklılık bulunduğunu, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin çevre etkinliklerine katılımlarının az olduğunu, yaşadıkları çevre sorunlarını tanıma ve bunlara çözüm önerileri getirmede yetersiz olduklarını belirlemişlerdir. Şimşekli (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili olarak yaptıkları aktivitelerin çevre bilincinin gelişimine etkisini incelemiştir. Amaçlanan ölçüde öğrenmenin gerçekleştiğini ve öğrencilerin yapılan etkinliklerden eğlendiklerini tespit etmişlerdir. Atasoy ve Ertürk (2008), ilköğretim öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarını yeterli düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir.

Çevre konusunda bireylerin bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Çevre sorunlarının bilicinde olunması; kirletip sonra temizlemeye çalışmak yerine, kirletmeden temiz tutmak esas ilke olmalıdır. Bu bilinçlendirmenin çocuklardan başlanması önemlidir. Çünkü bugünün küçükleri yarının büyükleri, yarının büyükleri de geleceğin yaşama koşullarını belirleyen kişiler olacaklar (Daştan, 2007). Alan çalışmaları incelendiğinde çevre bilinci konusu birçok boyutta incelenmiştir. Fakat bölgelerimizde öğrenim gören öğrencilerin durumu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada; 8. sınıf öğrencilerinin çevre bilinçlerinin bölgeler arasında farklılık olup olmadığı incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada "ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre bilinçlerinde bölgeler arasında farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu betimsel araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır.

Evren Örneklem

Çalışmanın evreni ilköğretim 8. sınıf öğrencileridir. Çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında 7 farklı bölgede MEB'e bağlı ilköğretim okullarında 8. sınıfa devam eden toplam 345 öğrenci oluşturmaktadır. Ege Bölgesinden (Denizli) 55, İç Anadolu Bölgesinden (Konya) 39, Güney Doğu Anadolu Bölgesinden (Mardin) 48, Karadeniz Bölgesinden (Ordu) 50, Marmara Bölgesinden (İstanbul) 50, Doğu Anadolu Bölgesinden (Bingöl) 51, Akdeniz Bölgesinden (Antalya) 52 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Seçilen okulların şehir merkezinde olmamasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

İlköğretim öğrencilerinin çevre bilincini ölçmek amacıyla Erökten (2006) tarafından geliştirilen "Çevre Bilinci Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirliği $\alpha = 0,845$ olarak verilmiştir. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır; ilk kısmı öğrencilerin kişisel bilgilerini içermekte, ikinci kısım ise "her zaman, çoğu zaman,

bazen, nadiren, hiçbir zaman" ifadelerinden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Her zaman:5, çoğu zaman:4, bazen:3, nadiren:2, hiçbir zaman:1 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçek 13 olumlu ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1: Çevre bilinci ölçeğinde yer alan maddeler

1.	Çevre konusunda bulduğum yayınları okurum
2.	Kullanılmış kağıtları çöpe atmayıp toplayıcılara veririm
3.	Çevreye zarar vermeyen deterjanlar kullanırım
4.	Kullanmadığım giysilerimi kullanabilecek başka kişilere iletirim
5.	Naylon poşetler yerine çanta veya kesekağıdı kullanırım
6.	Sebze ve meyvenin çok iyi yıkanmasına dikkat ederim
7.	Çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak için alışkanlıklarımı değiştiririm
8.	Çevre konusunda bir şeyler öğrenmek için zaman ayırım
9.	Daha pahalıya mal olsa da çevreye zarar vermeyen ürünleri satın alırım
10.	Enerji tasarrufu yaparım
11.	Bir odadan çıkarken ışığı kapatırım
12.	Çevre kirliliğinin asıl sebebi olan duyarsız, bilinçsiz ve isteksiz insanları uyarırım
13.	Yaşadığım yerin yakınında bir nükleer santral olması beni rahatsız eder.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan ölçeğin analizinde öncelikle tanımlayıcı istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Bulgular

Öncelikle öğrencilerin kişisel bilgileri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin %75,7'sinin en fazla 4 kardeşi var, %91,3'ünün babası çalışıyor, %80,1'inin babasının aylık geliri

1500'ün altında, %92,2'sinin annesi çalışmıyor ve aylık geliri yok. Bu veriler bize öğrencilerin kişisel özellikleri açısından farklı olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların yüzde değerlerine bakıldığında ise Tablo 2'deki veriler elde edilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin çevre bilinci maddelerine verdikleri cevapların yüzde değerleri

	1. Bölge	2. Bölge	3. Bölge	4. Bölge	5. Bölge	6. Bölge	7. Bölge
1	bazen (%52,7)	bazen (%41)	bazen (%29,2)	bazen (%46)	bazen (%42)	bazen (%43,1)	bazen (%50)
2	bazen (%38,2)	bazen (%35,9)	hiçbir zaman (%45,8)	bazen %34)	bazen (%26)	hiçbir zaman (%39,2)	hiçbir zaman (%34,6)
3	her zaman (%36,4)	çoğu zaman (%33,3)	her zaman (%37,5)	her zaman (%36)	her zaman (%32)	bazen ve her zaman (%23,5)	çoğu zaman (%30,8)
4	her zaman (%61,8)	her zaman (%56,4)	her zaman (%41,7)	her zaman (%60)	her zaman (%58)	her zaman (%47,1)	her zaman (%55,8)
5	hiçbir zaman (%32,7)	bazen (%38,5)	bazen (%29,2)	nadiren ve bazen (%32)	hiçbir zaman (%36)	hiçbir zaman (%27,5)	bazen (%26,9)
6	her zaman (%65,5)	her zaman (%71,8)	her zaman (62,5)	her zaman (%74)	her zaman (%76)	her zaman (62,7)	her zaman (%59,6)
7	bazen (%49,1)	çoğu zaman (%43,6)	bazen (%41,7)	bazen (%32)	çoğu zaman (%32)	bazen ve çoğu zaman (%25,5)	çoğu zaman (%40,4)
8	bazen (%58,2)	çoğu zaman ve her zaman (%28,2)	bazen (29,2)	bazen (%40)	bazen (%40)	bazen (%31,4)	bazen (%44,2)
9	bazen (%27,3)	çoğu zaman (%33,3)	her zaman (%35,4)	çoğu zaman (%38)	her zaman (%26)	bazen (%33,3)	bazen (%34,6)
10	her zaman (%56,4)	çoğu zaman (%43,6)	her zaman (%33,3)	her zaman (%50)	her zaman (%50)	her zaman (%49)	çoğu zaman (%36,5)
11	her zaman (%78,2)	her zaman (%64,1)	her zaman (%62,5)	her zaman (%68)	her zaman (%78)	her zaman (%64,7)	her zaman (%75)
12	bazen (%29,1)	çoğu zaman (%48,7)	çoğu zaman (%27,1)	çoğu zaman (%34)	her zaman (%38)	her zaman (%41,2)	çoğu zaman (%32,7)
13	her zaman (%58,2)	her zaman (%64,1)	bazen (%31,3)	her zaman (%44)	her zaman (%42)	her zaman (%41,2)	her zaman (%42,3)

- * 1. Bölge: Ege Bölgesi (Denizli), 2. Bölge: İç Anadolu Bölgesi (Konya), 3. Bölge: Güney Doğu Anadolu Bölgesi (Mardin), 4. Bölge: Karadeniz Bölgesi (Ordu), 5. Bölge: Marmara Bölgesi (İstanbul), 6. Bölge: Doğu Anadolu Bölgesi (Bingöl), 7. Bölge: Akdeniz Bölgesi (Antalya)

Tablo 2 incelendiğinde verilen cevapların çoğunun %50'nin altında olduğu görülmektedir. Ölçeği madde bazında inceleyecek olursak;

- Tüm bölgedeki öğrenciler çevre ile ilgili yayınları BAZEN okuduklarını belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Ege Bölgesinden verilen cevaptır (%52,7)
- Ege, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara bölgedeki öğrenciler BAZEN, Güney Doğu Anadolu, Doğu Anadolu, Akdeniz bölgedeki öğrenciler ise HİÇBİR ZAMAN kullanılmış kağıtları çöpe atmayıp toplayıcılara verdiklerini belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Güney Doğu Anadolu Bölgesinden verilen cevaptır (%45,8)
- Ege, Güney Doğu Anadolu, Karadeniz, Marmara, Doğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler HER ZAMAN, İç Anadolu, Doğu Anadolu, Akdeniz bölgelerindeki öğrenciler ise ÇOĞU ZAMAN çevreye zarar vermeyen deterjanlar kullandıklarını belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Güney Doğu Anadolu Bölgesinden verilen cevaptır (%37,5)
- Tüm bölgedeki öğrenciler HER ZAMAN kullanmadıkları giysileri kullanabilecek başka kişilere ilettiklerini belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Ege Bölgesinden verilen cevaptır (%61,8)
- Ege, Marmara, Doğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler HİÇ BİR ZAMAN, İç Anadolu, Güney Doğu Anadolu, Karadeniz, Akdeniz bölgelerindeki öğrenciler BAZEN naylon poşetler yerine çanta veya kese kağıdı kullandıklarını belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Marmara Bölgesinden verilen cevaptır (%36)
- Tüm öğrenciler HER ZAMAN sebze ve meyvenin çok iyi yıkanmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Marmara Bölgesinden verilen cevaptır (%76)
- Ege, Güney Doğu Anadolu, Karadeniz, Doğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler BAZEN, İç Anadolu, Marmara, Doğu Anadolu, Akdeniz bölgelerindeki öğrenciler ÇOĞU ZAMAN çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak için alışkanlıklarını değiştirdiklerini belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Ege Bölgesinden verilen cevaptır (%49,1)
- Sadece İç Anadolu bölgesindeki öğrenciler ÇOĞU ZAMAN ve HER ZAMAN, diğer bölgelerdeki öğrenciler ise BAZEN çevre konusunda bir şeyler için zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Ege Bölgesinden verilen cevaptır (%58,2)
- Ege, Doğu Anadolu, Akdeniz bölgelerindeki öğrenciler BAZEN, İç Anadolu ve Karadeniz bölgelerindeki öğrenciler ÇOĞU ZAMAN, Güney Doğu Anadolu ve Marmara bölgelerindeki öğrenciler HER ZAMAN daha pahalıya mal olsa da çevreye zarar vermeyen ürünleri satın aldıklarını belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Güney Doğu Anadolu Bölgesinden verilen cevaptır (%35,4)
- Ege, Güney Doğu Anadolu, Karadeniz, Marmara, Doğu Anadolu bölgelerinde öğrenciler HER ZAMAN, İç Anadolu ve Akdeniz bölgelerindeki öğrenciler ÇOĞU ZAMAN enerji tasarrufu yaptıklarını belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Ege bölgesinden verilen cevaptır (%56,4)
- Tüm bölgelerdeki öğrenciler HER ZAMAN bir odadan çıkarken ışığı kapattıklarını belirtmişlerdir. En yüksek yüzde Ege Bölgesinden verilen cevaptır (%78,2)
- Ege bölgesindeki öğrenciler BAZEN, İç Anadolu, Güney Doğu Anadolu, Karadeniz, Akdeniz bölgelerindeki öğrenciler ÇOĞU ZAMAN, Marmara ve Doğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler HER ZAMAN çevre kirliliğinin asıl sebebi olan duysuz, bilinçsiz ve isteksiz insanları uyardıklarını belirtmişlerdir. En yüksek yüzde İç Anadolu Bölgesinden verilen cevaptır (%48,7)
- Sadece Güney Doğu Anadolu bölgesindeki öğrenciler BAZEN, diğer bölgedeki öğrenciler ise HERZAMAN yaşadıkları yerin yakınında bir nükleer santral olmasından

rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. En yüksek yüzde İç Anadolu Bölgesinden verilen cevaptır (%64,1).

Ölçekteki maddelere verilen cevaplardan; 1., 4., 7., 8., 10. ve 11. maddelerde Ege Bölgesindeki öğrencilerin, 12. ve 13. maddelerde İç Anadolu Bölgesindeki öğrencilerin, 2., 3. ve 9. maddelerde Güney Doğu Anadolu Bölgesindeki öğrencilerin, 5. ve 6. maddelerde

Marmara Bölgesindeki öğrencilerin cevap yüzdeleri diğer bölgelere göre yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin çevre bilinci konusunda bölgeler arasında fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır. ANOVA analizinden elde edilen sonuçlar tablo 3'de verilmektedir.

Tablo 3: ANOVA analizinden elde edilen sonuçlar

Varyasyon kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	420,670	6	70,112	1,226	0,292
Grup içi	19332,188	338	57,196		
Toplam	19752,858	344			

Analiz sonuçları bölgeler arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($F_{(6-338)}=1,226$, $p>0,05$). Başka bir deyişle öğrencilerin çevre bilinçleri bölgelere göre değişmemektedir.

Tartışma

Öğrencilerin çevre bilinci konusunda bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Uygulanan ölçeğin bölgelere göre incelemesi yapılmış ve en yüksek yüzde değere sahip olan sonuçlar şu şekildedir:

Ege Bölgesi için:

- Çevre ile ilgili yayınları BAZEN okuduklarını (%52,7)
- HER ZAMAN kullanmadıkları giysileri kullanabilecek başka kişilere ilettiklerini (%61,8)
- BAZEN çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak için alışkanlıklarını değiştirdiklerini (%49,1)
- BAZEN çevre konusunda bir şeyler için zaman ayırdıklarını (%58,2)
- HER ZAMAN enerji tasarrufu yaptıklarını (%56,4)
- HER ZAMAN bir odadan çıkarken ışığı kapattıklarını (%78,2)

İç Anadolu Bölgesi için:

- ÇOĞU ZAMAN çevre kirliliğinin asıl sebebi olan duysuz, bilinçsiz ve isteksiz insanları uyardıklarını (%48,7)
- HERZAMAN yaşadıkları yerin yakınında bir nükleer santral olmasından rahatsız olduklarını (%64,1)

Güney Doğu Anadolu Bölgesi için:

- HİÇBİR ZAMAN kullanılmış kağıtları çöpe atmayıp toplayıcılara verdiklerini (%45,8)
- HER ZAMAN çevreye zarar vermeyen deterjanlar kullandıklarını (%37,5)
- HER ZAMAN daha pahalıya mal olsa da çevreye zarar vermeyen ürünleri satın aldıklarını (%35,4)

Marmara Bölgesi için:

- HİÇ BİR ZAMAN naylon poşetler yerine çanta veya kese kağıdı kullandıklarını (%36)
- HER ZAMAN sebze ve meyvenin çok iyi yıkanmasına dikkat ettiklerini (%76)

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çevre bilinçlerini bölgelere göre sıralayacak olursak: Ege Bölgesi çevre bilincinin gelişiminin en yüksek olduğu bölge olarak karşımıza çıkmaktadır (bazen %52,7, her zaman %61,8, bazen %49,1, bazen %58,2, her zaman %56,4, her zaman %78,2). Arkasından İç Anadolu Bölgesi (çoğu zaman %48,7, her zaman %64,1), sonra Güney Doğu Anadolu Bölgesi (hiçbir

zaman %45,8, her zaman %37,5, her zaman %35,4) ve en son Marmara Bölgesi (hiçbir zaman %36, her zaman %76) gelmektedir. Marmara Bölgesinin en düşük olmasının nedeni orada öğrenim gören öğrencilerin hiç birinin İstanbul'lu olmaması yani hepsinin İstanbul'a göç etmiş ailelerin çocukları olmasından kaynaklanmış olabilir. Yurdun en batısı olan Ege Bölgesinde ise kültürel farklılıktan dolayı yüksek çıkmış olabilir. Öğrencilerin çevre bilinci ile ilgili olan ölçeğimize verileri cevaplar incelendiğinde; her zaman ve bazen olarak yanıtlarının ağırlıklı olduğunu görmekteyiz. Buna rağmen, bunların yüzde değerlerinin de genellikle %50'in altında olduğu tespit edilmiştir. ANOVA analizinde bir farklılık tespit edilememesinin nedeni de bu yüzde değerlerinin düşük olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu durumda, öğrencilerin çevre konusunda olumlu düşüncelere sahip ama yeterli bilince sahip olmadıkları yorumu yapılabilir.

Çocukların çevre eğitimi konusunda bilinçlenebilmesi için öncelikle ailelerin bilinçli olması gerekmektedir. Ülkemizde ailelerinde çevre konusunda bilinçli olmamasından dolayı çocuklara çevre bilincinin kazandırılması ilköğretim sürecinde gerçekleştirilebilir. Ancak ülkemizde yapılan çalışmalarda okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarının çocukların çevre bilincinin gelişmesinde yeterli olmadığı görülmüştür (Ünal ve Dımışkı 1999,

Külköylüoğlu 2000, Kiziroğlu 2000, Şimşekli 2001).Esa(2010)veDalelo(2009)çalışmalarında çevre bilincinin oluşturulmasında en etkili kişinin öğretmen olduğunu vurgulamışlardır. Öğretim programlarımızda öğrencilere sadece çevre ile ilgili bilgileri vermek yerine çevreye karşı duyarlı ve olumlu davranışlar sergileyen bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır (Demirkaya, 2006). Çevre eğitiminde öğrencilerin doğrudan doğayla iletişim halinde olduğu, canlı ve cansız varlıkları tanımaya, doğadaki ilişkiselliği ve bütünlüğü kavramaya yönelik etkinliklerin yapılması çevre bilincinin kazandırılmasında daha etkili olacaktır (Özdemir, 2010). Ülkemizde mevcut olan öğretim programlarında ancak Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinde farklı ünitelerde çevre eğitimi ile ilgili konular yer almaktadır. Bu derslerde de çevre eğitimi ya da sürdürülebilirlik konuları ayrı bir ünite olarak verilmemiştir. Bahsedilen derslerde genel hedef; çevreyi tanıma ve anlama, çevreyi temiz tutma, çevre ve insan arasındaki ilişki, çevreden sorumlu olmadır (Tanrıverdi, 2009). Programlarımızda yer alan derslerde çevre eğitimine önem verilmeli ve çevre ile ilgili faaliyetler desteklenmelidir. TÜBİTAK'ın doğa okulları ile ilgili projeleri derslerdeki çevre eğitimi etkinlikleri ile bütünleştirilmelidir. Böylece bugünün küçükleri yarının büyükleri olarak çevre bilincine sahip, kendisinden ve çevresinden sorumlu vatandaşlar olabilirler.

KAYNAKÇA

- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgileri üzerine bir çalışma. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı*. (ss.110). (07-09 Eylül 2006). Ankara: Palme Yayıncılık
- Altın, M., Bacanlı, H. ve Yıldız, K. (2002). Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Mat. Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, Ankara.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, vol.10, no.1, 105-122
- Ay Selanik, Tuğba (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Bilinci Kazandırmada Medya Ürünlerinden Yararlanmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), s.76-93.
- Bradley, J. C., Waliczek, T. M. and Zajicek, J. M. (1999). The Relationship Between Environmental Knowledge and Environmental Attitude of High School Students, *Journal of Environmental Education*, 30(3):17-21.
- Dalelo, A. (2009). Efforts to empower teachers to Ethiopia to address local environmental problems: achievements and limitations. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(3), 221-226

- Daştan, H. (1999). Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Daştan, T. (2007). Türkiye'deki çevre sorunlarına karşı biyoloji öğretmenlerinin bakış açılarının değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 117-123.
- Demirkaya, H. (2006). Çevre Eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitime Yönelik Yeni Yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), s. 207-222.
- Erökten, S. (2006). Kimya Eğitiminde "Yeşil Kimya" Konusunun Öğretimi ile ilgili Çeşitli Değerlendirmeler (Yayınlanmamış Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practise of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50
- Farmer, J., Knapp, D. and Benton, G. M. (2007). An Elementary School Environmental Education Field Trip: Long-Term Effects on Ecological and Environmental Knowledge and Attitude Development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33-42
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları, *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Gülay, H. ve Öznacar, M. D. (2010). *Okulöncesi Dönem Çocukları İçin Çevre Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir Gelişim İçin Okulöncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, 35(2): 37-48.
- Hungerford, R. H. & Peyton, R. B. (1976). *Teaching environmental education*. Portland, ME: J. Weston Walch. In Hsu, Shih-Jang. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, 35(2): 37-48
- Karataş, A. (2011). Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Doğa Tarihi Müzeleri'nin Rolü. *Akademik Bakış Dergisi*. Sayı:27. Kasım-Aralık.
- Kızıroğlu, İ. (2000). Türk Eğitim Sisteminde Çevre Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar, *V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi*, 1-2 Kasım 2000, Ankara.
- Külköylüoğlu, O. (2000). Çevre Eğitiminde Yapısal Unsurlar ve Amaçlar Üniversitelerin Eğitimde Önemi, *V. Uluslar Arası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu*, Ankara.
- Özdemir, O. (2010). Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı Ve Davranışlarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, s. 125-138.
- Özer, U. (1991). "Çevre Eğitimi", *Türkiye'de Çevre Kirlenmesi Öncelikleri Sempozyumu Kitabı*, 21-22, İstanbul.
- Pooley, J.A. and O'Connor, M. (2000). Environmental Education and Attitudes. *Environment and Behavior*, 32 (5): 711-724.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya

- Soran, H., Morgil, İ., Yücel, S., Atav, E. ve Işık, S. (2000). "Biyoloji Öğrencilerinin Çevre Konularına Olan İlgilerinin Araştırılması ve Kimya Öğrencileri ile Karşılaştırılması", *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 128-139.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa'da "Uygulamalı Çevre Eğitimi" Projesine Seçilen Okullarda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi ve Görevli öğretmenlerin Katkısı yönünden Değerlendirilmesi, *U.Ü. Eğ. Fak. Dergisi*, cilt: XIV, sayı: 1, 73-84.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı, *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (1), 2004, 83-92
- Şimşekli, Y. (2010). The Original Activities for Environmental Education and Their Effects on Students (A Case Study in Bursa), *İlköğretim Online*, 9(2), 552-560.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, vol.34, no. 151, 89-103
- Tuncer, G., Sungur, S., Tekkaya, C. ve Ertepinar, H. (2004), "Environmental Attitudes of the 6th Grade Students from Rural and Urban Areas : A Case Study for Ankara", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 167-175.
- Uluçınar Sağır, Ş., Aslan, O. ve Cansaran A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 7(2), 496-511.
- UNESCO (1980). Environmental education in the light of the Tbilisi conference. In Hsu, Shih-Jang. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, 35(2): 37-48.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250
- Ünal, S. ve Dımişki, E. (1999), "Unesco-Unep Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 142-154
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003). The effect on environmental education on schoolchildren, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*. 34(3), 12-21
- Yılmaz, O., Boone, W. & Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*. 26(12): 1527-1546

Introduction

The environment is a medium that humans and other living beings mutually interact and maintain all biological, chemical, social, economical, and cultural activities (Daştan, 1999). The environment, necessary for living beings to survive, destruction has been dramatically increasing with the consumption of natural resources because of rapid industrialization, increase in waste products, and insensible damaging human behavior. Nowadays, though, environmental problems have reached dangerous levels for living beings. Environmental problems are mainly caused by irresponsible human behavior (Bradley, Waliczek, and Zajicek, 1999). Individuals with negative attitude towards the environment will endanger

the environment; hence it is compulsory to educate individuals on the environment and alter their habits to make them adopt positive behaviors (Uzun and Sağlam, 2006). The change in individual behavior can be implemented by environmental education (Özer, 1991; Soran, Morgil, Yücel, Atay and Işık, 2000; Altın, Bacanlı and Yıldız, 2002; Vaughan, Gack, Solorazano and Ray, 2003). Environmental awareness embedded in environmental education will help solve most environmental problems (Karataş, 2011). Environmental awareness will increase and a habitable environment continuation will be ensured with environmental education (Hungerford and Peyton, 1976; Roth, 1992; UNESCO, 1980; Hsu, 2004). Environmental

education is an interdisciplinary field that aims to increase information and awareness in individuals about the natural or artificial environment (Gülay and Önder, 2011; Gülay and Öznacar, 2010). Environmental education has a major role in taking the increasing environmental problems under control and solving them, and raising environmentally conscious individuals. As children of today will be the grownups of the future it is utmost important to give environmental education in elementary school level.

In the literature there are numerous studies on environmental awareness from different perspectives. However, there are no studies on students' disposition from different regions. Hence, the current study aims to investigate whether there are differences in environment awareness levels of 8th graders among different regions.

Methodology

The universe of the study is elementary level 8th grade students. The sample consists of a total of 345 8th grade students in elementary schools from 7 regions during the 2013-14 academic year. 55 participants from Aegean Region (Denizli), 39 participants from Central Anatolian Region (Konya), 48 participants from Southeast Anatolian Region (Mardin), 50 participants from Black Sea Region (Ordu), 50 participants from Marmara Region (İstanbul), 51 participants from Eastern Anatolian Region (Bingöl), 52 participants from Mediterranean Region (Antalya) participated in the study. In order to determine the elementary school students' environmental awareness levels "Çevre Bilinci Ölçeği" (Environmental Awareness Scale) a likert-scale type instrument developed by Erökten (2006) was used. The Cronbach's alpha reliability coefficient value was estimated as $\alpha = 0.845$. In the analysis of the scale descriptive statistics and one-way analysis of variance (ANOVA) were computed.

Findings and Discussion

Firstly, the personal information of the students were assessed. 75,7% of the students have 4 siblings the most, 91,3% of the students' fathers have a job, 80,1% of the student fathers' monthly income is below 1500, 92,2% of the students' mothers do not work and

do not have an income. This data shows that the students are not very different from each other based on personal information they provided. According to the statistical analyses done, the environmental awareness levels depending on the regions are as follows: Aegean Region has the highest percentage value. Then respectively Central Anatolian Region, Eastern Anatolian Region, Southeast Anatolian Region, and lastly Marmara Region follow. The cause of the lowest percentage score in Marmara Region might be because none of the students are originally from İstanbul, but from families who immigrated to İstanbul. Moreover, cultural differences in the Aegean Region, westernmost part of the country, might be the cause of the high scores. The analysis of the Environmental Awareness Scale's answers indicate that most of the participants answers weighed on "always" and "sometimes". However, most of the percentage values were below 50%. A one-way variance analysis (ANOVA) was computed to determine whether there were differences among the students who live in different regions. The analysis results indicated that there are no statistically significant differences among regions ($F_{(6-338)} = 1,226, p > 0,05$). In other words, there is no difference in students' environmental awareness levels depending on the region. One reason that no statistically significant changes were found in the ANOVA could be caused by the low percentage scores. In this case, it could be said that students have positive attitudes toward the environment but do not have adequate awareness. In the classes that are in the curriculum and programs environmental education should be emphasized and activities related to the environment should be supported. TÜBİTAK's projects on nature schools should be integrated with environmental education activities in classes. Thus, the children of today as grownups of the future will be environmentally aware and responsible citizens.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesindeki Kazanımlar ve Gagne'nin Öğrenme Ürünleri*

Zafer ÇAKMAK**, Cengiz TAŞKIRAN***

Öz

Bu çalışmada, yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan Türk Tarihinde Yolculuk ünitesindeki kazanımların, Robert M. Gagne'nin öğrenme ürünlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz için veri kaynakları, 2004 yılından beri yürürlükte olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Anıttepe yayıncılığa ait ilköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı başta olmak üzere, ilgili alanyazından faydalanılmıştır. Toplanan bu verilerden yola çıkılarak, yorumlar yoluyla, konu ile ilgili betimsel bir tablo sunmak amaçlanmıştır. Bu betimsel tablo ortaya konurken, yedinci sınıf sosyal bilgiler programında yer alan, Türk Tarihinde Yolculuk ünitesindeki 8 kazanım, Gagne'nin öğrenme ürünlerine göre tek tek ele alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda, kazanımların ağırlıklı olarak sözel bilgi basamağında yer aldığı görülmüştür. Bu durum, ilköğretim genel becerilerinin (eleştirel, yaratıcı, vb.) yeterince yansıtılmadığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Robert Mills Gagne, Öğrenme Ürünleri, Sosyal Bilim, Sosyal Bilgiler Öğretimi.

Gains in the Unit the Journey through the Turkish History in 7th Grade Social Studies Course and Gagne's Learning Outcomes

Abstract

In this study, the gains in the unit titled as the journey through the Turkish history taking place in the social studies 7th grade curriculum is aimed to be analyzed according to the learning outcomes of Gagne. The document analysis which is one of the qualitative researches has been used in this study. The social studies curriculum in use since 2004 and the 7th grade social studies Teacher's book belonging to Anıttepe Press being in the first place, the literature concerned has been benefited. Starting out with the data collected, presenting a descriptive table related to the research through comments is aimed. The 8 learning objective in the Journey through the Turkish History which appears in the social studies curriculum are analyzed one by one according to the Gagne's learning outcomes. In the result of the analyze, the outcomes are at the verbal information level. This indicates that the primary school general skills (critical, creative etc.) are not reflected efficiently.

Keywords: Robert Mills Gagne, Products of Learning, Social Science, Teaching of Social Studies.

*Bu çalışma "Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Robert M. Gagne'nin Öğrenme Ürünleri Sınıflamasına Göre İçerik Bakımından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden alınmıştır.

** Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Elazığ.

e-posta: zcakmak@firat.edu.tr

*** Arş.Gör. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Elazığ.

e-posta: cengiztaskiran1@gmail.com

1. Giriş

İnsana verilen akıl ve düşünme yeteneği, her zaman için daha iyiye ve daha güzele ulaşma isteği, merak duygusuyla birlikte gelişen sorgulama ve öğrenme arzusu, bilim ve bilim dallarının doğmasına neden olmuştur. İnsanın çeşitli etkileşimlerle oluşturduğu, toplumsal ve doğal olmak üzere iki çevresi vardır. Bu nedenle bilimi, temelde ikiye ayırmak mümkündür. İnsanın doğa ve fiziki dünya ile olan ilişkilerini inceleyen doğa bilimleri ve diğer insanlarla olan ilişkilerini inceleyen sosyal bilimler (Dönmez, 2003, s. 31).

Sosyal bilimler, insanın insanla ve çevresiyle olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğudur (Dönmez, 2003, s. 31). Köstüklü' ye göre (1998, s. 9) ise sosyal bilimler, bilimsel bir tutum ile toplumların incelendiği disiplinlerdir. Sosyal bilimlere ait akademik disiplinler, sosyal bilgilerin yapı taşlarıdır. Sosyal bilimlere ait olgular, bilgiler, kavramlar ve genellemeler büyük ölçüde onun içeriğini meydana getirmektedir (Öztürk, 2006, s. 38). Sosyal bilgilerin, sosyal bilimlerle bu kadar iç içe olması, sosyal bilgilerin alanını çizmede, kapsam ve içeriğinin belirlenmesinde birçok değişikliğin olmasına neden olmuştur (Günay, 2010, s. 159).

Doğanay (2005, s. 18) sosyal bilgileri tanımlarken, hem sosyal hem de insanla ilgili diğer bilimlerin içeriklerinden faydalanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini, zaman boyutu içinde, disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan, yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen, aynı zamanda becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanımda ise sosyal bilgiler, bireyin içinde yaşamış olduğu toplumu ve dünyayı daha iyi tanımaya, içinde bulunduğu topluma etkin bir şekilde katılmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmayı sağlayan bir öğretim alanı olarak açıklanmaktadır (Kamber, Acun ve Akar, 2011, s. 209).

Etkili öğretim, öğrenme olayının doğasını ve değişik gelişim aşamalarındaki öğrencilerin özelliklerini anlamayı gerektirir. Öğretimi düzenlemede, bu iki öge önem arz etmektedir. Öğretim, içsel bir süreç olup ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan

dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Bu çerçevede Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretimin, belli kazanımlara dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2012, s. 389).

Öğretimin planlanmasına birçok yazar, kazanımların belirlenmesiyle başlamaktadır (Senemoğlu, 2012, s. 391). Bu kazanımları ifade etmede bir takım temel yaklaşımlar vardır. Bunlar Mager'a göre hedef belirleme (Davranışsal Hedefler), Gronlund'a göre hedef belirleme (Öğretimsel Hedefler), Bloom'a göre hedef belirleme (Bilişsel Alan Hedefleri) ve Gagne'ye göre hedef belirlemedir. Bu durumda, programın başarılı şekilde uygulanabilmesi için, Gagne'nin öğrenme ürünleri sınıflamasının bilinmesi de önem kazanmaktadır.

2. Robert Mills Gagne'nin Öğrenme Ürünleri

Robert M. Gagne öğrenme alanlarını beş kategoriye ayırmış ve şu şekilde sıralandırmıştır (Gagne, 2000, s. 92):

1. Sözel Bilgi (Verbal Information)
2. Zihinsel Beceriler (Intellectual Skills)
3. Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies)
4. Tutumlar (Attitudes)
5. Motor Beceriler (Motor Skills)

Bu sınıflamanın detayları aşağıda sunulmuştur.

2.1. Sözel Bilgi

Sözel bilgi, ifade etmeye çalıştığımız, bildiğimiz veya açıklama yaptığımız bilgi türüdür. Öğretim programlarında yer alan olgular, ilkel ve genellemeler ile zihnimize var olan hafta, ay, ülke ve şehirlerin isimleri ve buna benzer bilgilerle, organize edilmiş, ayarlanmış olan bir takım özel şeyler, sözel bilgiyi içermektedir (Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s. 46; Gagne, 2000, s. 92).

Yorum gerektiren bazı bilgiler de sözel bilgidir (Senemoğlu, 2012, s. 405). Örneğin; bir Türkiye haritası gösterip, "bu size ne anlatıyor" diye sordumuzda ortaya çıkan ürün de bir sözel bilgidir. Genel olarak, Bloom taksonomisinin bilgi düzeyine karşılık gelmektedir. Örneğin;

"Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim şeklinin Cumhuriyet olduğunu bilmek" ya da "Vakıfların çalışmalarını ve sosyal yaşamdaki rollerini bilmek" gibi ifade etmeye dayalı bilgidir. Bu tür bilgi, okulda eğitim programlarıyla öğrenilebileceği gibi, okul dışında da kazanılabilir.

2.2. Zihinsel Beceriler (Intellectual Skills)

Zihinsel beceriler, Gagne'nin en önemli öğrenme ürünlerinden birisidir. Bildiğimiz, hatırladığımız bilgiler sözel bilgiyi oluştururken; bildiklerimizi gösterebilmek de zihinsel becerileri oluşturmaktadır (Gagne, 2000, s. 43).

Sözel bilgileri tek tek öğrenmek zor olduğundan zihinsel beceriler, bu tek tek bilgiyi bütün bir sınıf olarak grup veya kategori olarak öğrenmemizi sağlar. Zihinsel beceriler, kendi içerisinde karmaşıklık düzeyine göre bir takım ayrımlara tabi tutulmuştur. Bunlar şu şekilde sıralanabilmektedir (Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s.43-44):

- Ayırt Etme (Discrimination)
- Somut Kavramlar (Concrete Concepts)
- Tanımlanmış Kavramlar (Defined Concepts)
- Kurallar (Rules)
- Çoklu Kural Uygulama (Higher Order Rules-Problem Solving)

2.2.1. Ayırt Etme (Discrimination)

Ayırt etme, farklı uyarılara farklı tepkiler verebilme yeteneğidir ve zihinsel becerilerin temelini oluşturan önemli bir türdür. Okuldaki öğrenmelerde söz konusu olduğu gibi genel olarak yaşamın ilk yıllarında da önemli bir etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle ayırt etme, sıklıkla ilkököl yıllarındaki çocuklar için, eğitimin düzenli bir parçası durumundadır (Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s. 57). Ayırt etmeye örnek olarak piyanoda çalınan iki nota arasındaki farklılıkları duyma, sembollerini birbirinden ayırt etme söylenebilir (Senemoğlu, 2012, s. 406).

2.2.2. Somut Kavramlar (Concrete Concepts)

Kavram öğrenme için önkoşul, ayırt etmeyi öğrenmedir (Senemoğlu, 2012:408). Somut

kavramlar nesnenin özelliği veya niteliği (renk, şekil, v.s) ile ilgilidir ve bu tür kavramlar somut olarak adlandırılır (Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s. 59).

Kavramların temel formu somut kavramlardır ve bunların birçoğu çocukluk döneminde öğrenilmektedir. Örneğin; iskemle, masa, kapı, ağaç, kedi, köpek vb... Yukarıdakilere ek olarak bazı somut kavramlar da mekânda konum (uzay) ile ilgilidir. Yanında, altında, üstünde, arasında, uzak, yakın vb. objeler arasındaki ilişkileri gösteren kavramlar da gerek okul öncesi eğitim döneminde gerekse ilköğretimin ilk senelerinde kazanılabilecek kavramlardır (Senemoğlu, 2012, s. 408).

2.2.3. Tanımlanmış Kavramlar (Defined Concepts)

Gagne'ye (1988, s. 60) göre kişi nesnelere, olayların veya bunların birbirleriyle olan ilişkilerindeki bazı özel sınıflamaları gösterebildiği veya anlamlarını söyleyebildiği zaman tanımlanmış kavramları öğrenmiş sayılır.

Bazı kavramlar, kavramın nitelikleri, kavramlar arasındaki ilişkiler veya objenin kendisi somut olarak açıklanamaz. Bu tür kavramların tanımlanması gerekir (Senemoğlu, 2012, s. 408). Örneğin, sosyal bilgiler dersinde iletişim konusu işlenirken, öğrencinin "etkileşim" , "duygu" , "düşünce" gibi bir takım kavramları bilmesi gerekir. Bu kavramlar tanımlanarak öğrenciye açıklanabilir. "Etkileşim" birbirini karşılıklı olarak etkileme işi şeklinde tanımlanabilir. Bu genel tanım doğrultusunda kavramın nitelikleri ve diğer kavramlar arasındaki ilişkiler açıklanabilir ve bu şekilde öğrencinin sonraki öğrenmelere hazır olması sağlanabilir.

2.2.4. Kurallar (Rules)

Zihinsel beceriler arasında kural öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Genel olarak kuralları "sözel ifade" olarak biliriz. Ancak herhangi bir kuralın yalnızca sözel olarak biliniyor olması onun öğrenildiği anlamına gelmez (Senemoğlu, 2012, s. 409). Bir kuralın öğrenilmesi için kişi, farklı durumlarda da o kuralın nasıl kullanıldığını bilmeli, nesnelere veya olaylar arasındaki ilişkiyi gösterebilmeli ve ona göre cevabını verebilmelidir (Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s. 63). Örneğin "iki

meridyen arasında 4 dakikalık zaman farkı vardır” dediğimizde sözel olarak bu bilgiye sahibiz demektir. Ancak dünya üzerinde verilen iki nokta arasında ne kadarlık bir zaman farkının olduğunu bu kuralı kullanarak bulduğumuz zaman kural öğrenme gerçekleşmiş olur.

2.2.5. Çoklu Kural Uygulama (Higher Order Rules-Problem Solving)

Bazen, öğrendiğimiz kurallar daha basit kuralların karışık kombinasyonlarıdır. Bu kombine edilmiş kurallar, karışık olarak tabir edilen problemlerin çözülmesi için oluşturulmuştur (Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s. 65). Örneğin, aşağıda iki noktanın yerel saatlerini hesaplamada, birden fazla kural bir arada kullanılarak problem çözülebilir:

50° Doğu boylamında güneş 05.30 'da doğar ise 25° doğu boylamında kaçta doğar?

Meridyenler arasındaki zaman farkının 4 dk. olduğunu bilme,

Verilen iki nokta arasındaki meridyen farkını bulma (Çıkarma işlemi),

Meridyen farklarını 4 ile çarparak zaman farkını bulma (Çarpma işlemi),

Doğuda yer alan noktanın yerel saatinin ileri olduğunu bilmek,

Sonuç olarak, yukarıda açıklanan zihinsel becerileri betimlemek için kullanılacak en uygun sözcük “ beceriyi açık olarak göstermedir” (Senemoğlu, 2013, s. 409).

2.3. Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies)

Bilişsel strateji, öğrenmeye ve düşünmeye önem veren, zihinsel becerilerin çok özel bir türüdür. Performans olarak direkt görülemez ancak diğer zihinsel becerilerin kullanımından bilişsel stratejinin performansı da anlaşılabilir (Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s. 67).

Bilişsel stratejiler, eğitimde çok önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin dikkat çekme, kodlama, geriye getirme, transfer ve problem çözme için çeşitli stratejileri öğrenmesi bağımsız öğrenciler ve bağımsız düşünürler yetiştirmek açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bilişsel stratejilerin öğrenilmesini sağlamak eğitimin öncelikli hedefleri arasında yer almalıdır (Senemoğlu, 2013, s. 410).

2.4. Tutumlar (Attitudes)

Bireyin dünya ile ilgili gerek kalıcı gerekse geçici varsayımlarını, diğer insanlardan beklentilerini, değerlerini, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşması, neden kaçınması gerektiğine ilişkin duygu ve inançları içeren duyuşsal özellikler tutum olarak tanımlanmaktadır (Kutluca ve Ekici, 2010, s. 178).

Birçok tutum, eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır. Örneğin; dil, din, ırk, cinsiyet farkı gözetmeksizin insanlara karşı hoşgörülü olmak, insanlara yardımcı olmak, başkalarını düşünmek ve başkalarının hissettiklerine karşı duyarlı olmak. Özellikle bu tür tutumlar, ilk olarak aile içinde kazandırılmakla birlikte, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin ilk yıllarında kazandırılmaktadır (Senemoğlu, 2012, s. 410). Özellikle, okul öğrenmeleriyle birlikte öğrencilerin gerek bilişsel gerekse duyuşsal anlamda olumlu tutumlar kazandığı görülmektedir (Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s. 48).

2.5. Motor Beceriler (Motor Skills)

Diğer bir öğrenme türü, motor becerilerdir. Bu beceriler, bireysel olarak öğrenildiği gibi (bisiklete binme, otomobil kullanma v.s.); okullarda belirli program dahilinde de öğrenilebilir. Örneğin; yazı yazma, düz bir çizgi çizme gibi (Gagne, Briggs ve Wager, 1988, s. 47).

Okullardaki öğrenmelerde, çoğu zaman motor beceriler, diğer öğrenmeler için temel oluşturmaktadır. Örneğin, ilkokula yeni başlayan çocuk için düzgün yazı yazma, kazanılması gereken önemli bir devinimsel beceridir (Senemoğlu, 2012, s. 411).

Amaç

Bu araştırmada; sosyal bilgiler öğretim programında yer alan Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin Gagne'nin öğrenme ürünleri sınıflamasına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Gagne, öğrenmeyi yalnızca dışsal (gözlenebilen davranışlar) yapılarla değil; aynı zamanda içsel süreçlerle de ortaya koymaya çalışmaktadır, yani öğrenmeyi bilişsel açıdan incelemeye çalışmaktadır. Böylelikle, sosyal bilgiler kazanımlarının hem eğitim pratiğinin gerçeklerine yaklaştırılmasına, program ve

ders içeriğinin bu yönde geliştirilmesine; hem de uygulayıcılar olarak sosyal bilgiler öğretmenlerine öğretim alanındaki kuramsal yaklaşımların ve taksonomilerin eğitim pratiğine getirebileceği yeni perspektifler kazandırılmasına çalışılmıştır.

Yöntem

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesine ait kazanımların Gagne'nin öğrenme ürünlerine uygunluğunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, veri kaynakları ve verilerin analizi süreci itibarıyla nitel bir karakter arz etmekte olup, "doküman (belge) incelemesi" (Mayring, 2000, s. 36) modelindedir. Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187).

Çalışmada ilk olarak yedinci sınıf sosyal bilgiler ders programı incelenerek Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde yer alan kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra her bir kazanım Robert M. Gagne'nin öğrenme ürünlerine göre tek tek incelenmiş; inceleme yapılırken, üç eğitim bilimci ve iki sosyal bilgiler eğitimcisinin görüşlerine başvurulmuş ve Bloom taksonomisiyle karşılaştırmalar yapılarak bir ölçüt takımı oluşturulmuştur. Buna göre, "bilgi ve kavrama" basamakları "Sözel Bilgi"; "uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" basamakları ise "Zihinsel Beceriler" olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre, ilgili üniteye yer alan kazanımlar değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Analiz için veri kaynakları, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu içeriğindeki kazanımlardan alınmıştır. Ayrıca Anıttepe Yayıncılık'a ait İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan da faydalanılmıştır. Bununla birlikte 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programı başta olmak üzere Robert M. Gagne, Leslie J. Briggs ve Walter W. Wager'ın yazmış olduğu 1988 tarihli "Principles of Instructional Design" adlı kitabın 44. Sayfasında yer alan öğrenme ürünleri taksonomisi, Rita C. Richey'in editörlüğünü yaptığı "The Legacy of Robert M. Gagne" adlı kitabın Robert M. Gagne'nin kaleme aldığı "Domains of Learning" adlı

bölümü, verilerin toplanmasında ana kaynaklar olarak yer almaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler alanında ilgili kitap, makale ve dergiler incelenmiştir. Çalışmada, toplanan bu verilerden yola çıkarak, yapılan yorumlar yoluyla, "okuyucuya konu ile ilgili betimsel bir resim sunmak" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 48) amaçlanmıştır.

Bu betimsel tablo ortaya konurken 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan Türk Tarihinde Yolculuk ünitesindeki kazanımların her biri Robert M. Gagne'nin öğrenme ürünleri taksonomisi olan, Sözel Bilgi, Zihinsel Beceriler, Bilişsel Stratejiler, Tutum ve Psikomotor Beceriler basamaklarına göre tek tek ele alınarak incelenmiştir. Uzman görüşlerine başvurularak Bloom taksonomisiyle karşılaştırmalar yapılmış ve sonuca varılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında yer alan Türk Tarihinde Yolculuk ünitesine ait kazanımların, Gagne'nin öğrenme ürünlerine göre hangi basamakta yer aldığını gösteren veriler ve kazanımların dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Üçüncü Ünite olan Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde, sekiz kazanım bulunmaktadır. bu kazanımlar programın kapsadığı toplam kazanımların %20.51'ine denk gelmektedir. Kazanımların beş tanesi Sözel Bilgi, üç tanesi de Zihinsel Beceriler basamağında yer alırken, Bilişsel Stratejiler ve Tutum basamağında kazanımın olmadığı görülmektedir.

"Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir" kazanımı, iç ölçütlerle değerlendirme yapılabilmesinin ölçülmesi nedeniyle Zihinsel Beceriler basamağına girmektedir.

"Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar" kazanımı bilgiyi ölçmesi nedeniyle Sözel Bilgi basamağında yer almaktadır.

"Osmanlı Devleti'nin fetih mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir" kazanımı değerlendirme becerisini ölçmekte ve bu

Tablo 1. Gagne'nin Öğrenme Ürünleri Taksonomisine göre Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesindeki Kazanımların Sınıflandırılması

KAZANIMLAR	ÖĞRENME ÜRÜNLERİ
Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.	Zihinsel Beceriler
Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.	Sözel Bilgi
Osmanlı Devleti'nin fetih mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.	Zihinsel Beceriler
Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.	Sözel Bilgi
Şehir incelemesi yoluyla Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.	Sözel Bilgi
Osmanlı-Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.	Zihinsel Beceriler
Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.	Sözel Bilgi
Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.	Sözel Bilgi

Tablo 2. Kazanımların Dağılımı

Ünite	Sözel Bilgi	Zihinsel Beceriler	Bilişsel Stratejiler	Tutum	Toplam
					1
Türk Tarihinde Yolculuk	5	3	-	-	8
Oran	% 62,5	% 37,5	% 0	% 0	%100

da Zihinsel Beceriler basamağına denk gelmektedir.

"Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir" kazanımı Sözel Bilgi basamağında yer almaktadır.

"Şehir incelemesi yoluyla Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir" kazanımı bilgi ve yorumlama becerileri gerektirdiğinden Sözel Bilgi basamağında bulunmaktadır.

"Osmanlı-Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder" kazanımı ayırt etme alt basamağının yer aldığı Zihinsel Beceriler basamağına denk gelmektedir.

"Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir" kazanımı Sözel Bilgi basamağına denk gelmektedir.

"Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında

çıkarımlarda bulunur" kazanımı bir olay veya olguyla ilgili, ötelemede bulunma becerisini ölçtüğünden Sözel Bilgi basamağında yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Verilere göre, sosyal bilgiler öğretim programı yedinci sınıf ders programına ait Türk Tarihinde Yolculuk ünitesindeki kazanımlara genel olarak bakıldığında, kazanımların beş tanesinin (% 62,5) sözel bilgi, üç tanesinin de (% 37,5) zihinsel beceriler basamağında yer aldığı görülmektedir. Bu verilere göre Türk Tarihinde Yolculuk ünitesindeki kazanımların ağırlıklı olarak Sözel bilgi basamağından oluştuğu sonucuna varılmaktadır.

Gagne, sınıf içi öğretme ve öğrenme sürecinde önemli ilkeler geliştirmiştir. Öğretmenler için çok faydalı olabilecek görüşler ortaya koymuştur. O'na göre öğrenme ürünleri birbirinden farklı özellikler taşır veya taşıyabilir. Öğretimde bir kelimenin öğretimi ile bir problem çözme konusunun öğretimi farklı ele alışları gerektirir. Öğretme sürecinde, hangi tür öğrenme ürünlerinin kazandırılacağına önceden bilinmesi, öğretim işinin planlanmasını ve dahi uygulanmasını kolaylaştırır (Gökalp, 2011, s. 340).

Gagne'ye göre sözel bilginin iki temel işgörsü vardır. Bunlardan birincisi, daha ileri öğrenmeler için ön koşul öğrenme olarak iş görmesi; diğeri ise olgu, ilke ve genellemelerin öğrenilmesidir. İlgili ünite incelendiğinde, birçok olgu ve ilkenin yer aldığı görülmektedir. Olguların ve ilkelerin öğrenilmesi; programın, sözel bilgi basamağıyla bu bağlamda paralel hazırlandığı sonucuna varılmasına neden olabilir. Ancak, araştırmaya konu olan üniteye bakıldığında yalnızca üç kavramın (kültür, sanat, ticaret) kendisinden sonra gelen "Ekonomi ve Sosyal Hayat" ve "Ülkeler Arası Köprüler" ünitelerinde verildiği ve pekiştirme düzeyinde kavramlar olduğu dikkat çekmektedir. Hâlbuki İslahat, fetih, gaza, iskan ve siyasi güç gibi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde giriş ve geliştirme düzeyinde yer alan bu kavramların kendisinden sonra gelen ünitelerde yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle ünite Gagne'nin kuramlarında önem verdiği aşamalılık ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durum, programın sözel bilginin birinci temel işgörsüne aykırı olarak hazırlanmış olduğu

sonucunu doğurmaktadır. Oysa Gagne'ye göre öğrenme birikimli bir süreçtir. Yeni öğrenmeler daha önce öğrenilmiş bilgi ve beceriler üzerinde inşa edilir. Bu hiyerarşi öğrenmede ön koşul kavramını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca üniteye doğrudan verilecek beceri olarak belirtilen "tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme" becerisinin Gagne'ye göre ayırt etme alt kategorisinin yer aldığı zihinsel beceriler basamağında yer alması ünite içeriğinin programı desteklemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte Gagne; öğrenmenin, yapılandırmacı yaklaşımın hedeflediği üst düzey zihinsel becerilerle örtüşebilmesi için Bilişsel Stratejiler basamağında kazanımların yer alması gerektiğini belirtmektedir (Ekinci, 2007, s. 134); fakat sosyal bilgiler programının bu basamakta bir kazanıma sahip olmaması programın bu yönüyle öğrenmedeki etkililiğini de tartışmaya açık hale getirmiştir.

Elde edilen bulgulara göre şu öneriler getirilebilir:

Ünitelere göre kazanımlar hazırlanırken, çocuğun içinde bulunduğu gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, üst düzey zihinsel becerilerini geliştirici kazanımlar hazırlanmalıdır. Ders kitaplarının genelde olgusal bilgilerle dolu olması ve öğretimde bu bilgileri araştırmanın, anlamının ve değerlendirmenin etkili yollarının öğretilmemesi, eğitim uygulamalarını anlamsızlaştırmaktadır (Doğanay, Ünal, 2006, s. 212). Anlamli öğrenme ve eleştirel düşünebilmek için üst düzey zihinsel becerilere yönelik olarak program hazırlanmalıdır. Sözel bilgi "şunu bilme" ile ilgili iken zihinsel beceriler "nasıl'ı bilme" ile ilgilidir (Gökalp, 2011, s. 346). Kaldı ki basit sözel bilgilerin dahi anlamli bir yapıya kavuşturulmadan iyi ve kalıcı bir biçimde öğrenilmesi mümkün değildir (Deryakulu, 2006, s. 2).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ilgili ders kitaplarının ve ders materyallerinin Gagne'nin tasnif ve modeline uyumu sağlanmalı ve Milli Eğitim Bakanlığı, sosyal bilgiler öğretim programının Robert M. Gagne ile ilişkili kuramlarını, ilgili ana bilim dallarıyla koordineli çalışarak başta öğretmen, yönetici ve müfettişlere öğretecek etkinlikler düzenlenmelidir. Ayrıca; Krathwohl, Gagne ve Bloom karşılaştırmalı çalışarak,

öğrenme ürünleri daha detaylı bir şekilde ortaya konulmalıdır. Gagne'nin öğrenme modeline göre öğrenme beyinde gerçekleşir ama gözlenebilir davranışlarla ortaya çıkar (Taşpınar, Tarihsiz, s. 40) . Bu nedenle Bloom veya diğer taksonomik yaklaşımların Gagne modeli ile karşılaştırılması yalnızca normal değil gereklidir. Taksonomi, istedik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı sıralanmasına denir. Öğrenilmiş davranışlar beyne kodlanmaktadır. Yapılan araştırmalara göre davranışlar bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel olarak sınıflanabilir. Sönmez'e göre bu sınıflamalar şimdilik ve yapaydır. Elbette bu alanlar birbirlerinden kopuk değildir; tersine aralarında yatay ve dikey sıkı bir ilişki vardır. Davranışın yazılması gereğini vurgulamak, davranışçılık değildir. Davranış yazmak eğitimin tanımı gereği zorunludur (Sönmez, 2009, s. 33-47). 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim programındaki kazanımların içerik, düzen, kapsam, objektiflik ve nitelik yönünden taşıdığı bazı sorunlar ve eksiklikler programa temel alındığı ifade edilen "yapılandırmacılık" öğrenme kuramının Bloom Taksonomisinden farklı olduğu, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflerin zaten bir arada alındığı savıyla geçirilemez (Kara, 2013, s. 270). Nitekim bu

davranışlar dolaylı veya doğrudan ölçülebilir, gözlenebilir, kantitatif (nicel) veya kalitatif (nitel) özellikleriyle ortaya konulabilir nitelikte olmalıdır ki davranış kazandırma süreci olan eğitim bilimsel bir etkinlik sayılabilsin. Gagne'nin öğrenmede iç faktörlerin rolünü ortaya koyduğu Öğretim Etkinlikleri Modeli mevcut taksonomilerin dışsal uyarıları düzenlemek için sağladığı zeminle kaynaştırıldığında Gagne'nin öğrenmeyi tasnif ettiği beş temel alandan (1.Sözel Bilgi, 2. Entelekuel Beceriler, 3.Bilişsel Stratejiler, 4. Devinsel Beceriler, 5. Tutumlar) daha fazla yararlanılabilecektir. Çünkü Gagne'ye göre öğrenme, dışsal uyarıların bilişsel süreçlerle yapılandırılmasına bağlı bir işlemdir (Gökalp, 2011, s. 340). Gagne'ye göre öğrenme ardışık bir süreçte meydana geldiği gibi öğrenmenin içsel süreçleri, çevredeki uyarıcıları kapsayan dışsal olaylar tarafından etkilenir. Öğretmenin görevi ise bu dışsal olayları öğrenme hedefleri doğrultusunda seçme, organize etme, düzenleme ve denetleme; her bir içsel öğrenme sürecini dışsal öğretim etkinlikleriyle düzenlemektir (Akpınar, 2010, s. 188). Bu düzenlemeyi yapabilmek için Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli kadar öğrenme ürünleri sınıflamasını da bilmek önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2010) Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara, Data Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler Öğretimi, (Ed: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2006). "Sözel Bilgilerin Öğretimi" , İçerik Türlerine Dayalı Öğretim, Ed.A.Şimşek, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğanay, A., Ünal, F. (2006). "Eleştirel Düşünmenin Öğretimi" , İçerik Türlerine Dayalı Öğretim, Ed.A.Şimşek, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal Bilimler ve Sosyal bilgiler Kavramları, Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu, Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Ekinci, A. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. ve Wager, W. W. (1988). Principles of Instructional Design, Orlando, Florida, Holt, Rinehart ve Winston
- Gagne, R. M. (2000). The Legacy of Robert M. Gagne (Ed: Rita C.R.) Domains of Learning Syracus: New York
- Gökalp, M. (2011). Öğretme-Öğrenme Modelleri Grupa Öğretme Modelleri, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Ed.B.Oral), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Günay, M. (2010). Bilim Felsefesi ve Eğitim Felsefesi Bağlamında Sosyal bilgiler, Sosyal Bilgilerin Temelleri, (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Kara, C. (2013) 2004 İlköğretim 7:Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim Programındaki Kazanımların Ön-Son Test Sonuçlarına ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Kamber, T., Acun, İ. ve Akar, C. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanabilirliği, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 195-218
- Köstüklü, N. (1998). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi, Konya: Kuzucular Ofset
- Kutluca, T. , Ekici, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 38: 177-188.
- Mayring, P. (2000). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş, (Çev. Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun), Adana: Baki Kitabevi
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler Öğretimi-Yapılandırmacı Bir Yaklaşım-, (Ed: Cemil Öztürk), Ankara: PegemA Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Ankara: PegemAkademi
- Taşpınar, M. (Tarihsiz). Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Summary

Introduction

In this study, the gains in the unit titled as the journey through the Turkish history taking place in the social studies 7th grade curriculum is aimed to be analyzed according to the learning outcomes of Gagne.

Methodology

The document analysis which is one of the qualitative researches has been used in this study. The social studies curriculum in use since 2004 and the 7th grade social studies Teacher's book belonging to Anittepe Press being in the first place, the literature concerned has been benefited. Starting out with the data collected, presenting a descriptive table related to the research through comments is aimed. The 8 learning objective in the Journey through the Turkish History which appears in the social studies curriculum are analyzed one by one according to the Gagne's learning outcomes.

Findings and Discussion

When the achievements in "The Journey through the Turkish History" chapter in seventh grade social studies syllabus are studied according to the scale they belong in Gagne's learning outcomes, it was observed that the achievements in the chapter were mainly in verbal knowledge scale. Within the the journey through the Turkish history chapter there are 8 achievements. Five of those are verbal knowledge and three of them are in mental skills scale, however there are no achievements determined in cognitive strategies and attitude.

Findings showed, a general inspection of the achievements in the journey through the Turkish history chapter in seventh grade social studies educational syllabus would display that five of the achievements (62.5%) were on the verbal knowledge and three were (37.5%) mental skills scales. These findings help arrive at the conclusion that the achievements in the journey through the Turkish history subject were predominantly consist of verbal knowledge scale.

According to Gagne, verbal knowledge is based on two foundations. First is that it should serve as a prerequisite learning for more advanced learning; and the second is that facts, principles and generalizations should be learned. When the related unit is scrutinized, it could be noted that several facts and principles take part. The fact that facts and principles were learned could mean that the program was designed in parallel with the verbal knowledge scale in that respect. However, when we examine the chapter concerned in this study, it could be interestingly observed that only three concepts (culture, art, commerce) were related to the following chapters of "Economy and Social Life" and "Bridges Between Countries" and they were reinforcement level concepts. On the other hand concepts included in the journey through the Turkish history

chapter on the levels of introduction and progress levels such as reformation, conquest, settlement and political power were not mentioned in the following chapters. For that reason, relation of progressivity, which Gagne's theory puts emphasis on, did not prevail in the chapter. That fact could help conclude that the chapter was designed in contradiction with the first basic service of verbal knowledge. Another important result was that; Gagne stated for learning to correspond to high-level mental skills, aimed by the constructivist approach, there had to be achievements in cognitive strategies scale, but the fact that the social studies program do not contain an achievement in that scale, opens its effectiveness in learning for debate in that respect.

Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Denetimin Değerlendirilmesi

Derya ÇINTAŞ YILDIZ * Mustafa YAVUZ **

Öz

İnsanların iş ve sosyal hayattaki başarılarının dili etkili kullanmalarına bağlı olmasından hareketle nitelikli Türkçe öğretmenlerinin dili etkili kullanan öğrenciler yetiştireceği söylenebilir. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin ve yapılan öğretimin geliştirilmesi amacı taşıyan denetimler etkili bir eğitim sürecinin yaşanması için önem taşımaktadır. Bu çalışmayla Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre denetim değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Konya'nın merkez ilçelerinde görev yapan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yardımıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilerek kodlanmış ve bu kodlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. Sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri; denetimlerin açık arar tarzda evrak incelemesi şeklinde geçtiğini, denetimin yılda bir ya da iki kez ve sadece bir ders dinlenerek yapılmasını yeterli görmediklerini, denetimlerde, öğrenci başarılarının yanı sıra öğrenci, veli, idareci ve diğer öğretmenlerin değerlendirmelerinin de dikkate alınması gerektiğini ve öğretmenlerde aranması gereken özelliklerin başında öğrenmeye açık olma, iletişim becerisi ve öğrencilerinin başarısı olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: *Denetim, Türkçe Öğretmenleri, İl Eğitim Denetmenleri.*

The Supervision Evaluation According to Opinions of the Turkish Teachers

Abstract

Based on the fact that the success of human beings in their professions and social lives depends on how they use the language effectively, it is likely to say that qualified Turkish teachers would train students using the language in an effective manner. In this respect, supervisions having the purpose of developing Turkish teachers and education being provided become significant for an effective education process. Based on the opinions of Turkish teachers, supervisions are evaluated in this study. The study group of the research consists of 20 Turkish teachers working in the central districts of Konya in 2012-2013 academic year. The data were collected by means of semi-structured interview method in the research. The collected data were coded by analyzing them through the content analysis method and themes were formed based on these codes. According to the results, Turkish teachers have reported that; supervisions are done in a way of document examination looking for something lacks, they do not think that supervisions which are carried out by attending just a single class once or twice a year are not adequate, it is necessary to consider the assessments of students, parents, administrators and other teachers in addition to the success of students, and the most important features that teachers must have include being open to learning, communication skills and the success of their students.

Keywords: *Supervision, Turkish Teachers, Provincial Education Supervisors.*

*Arş. Gör. Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K..Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Konya.

e-posta: dcyildiz@konya.edu.tr

**Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K..Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya.

e-posta: mustafayavuz@konya.edu.tr

Giriş

Okulda başarıyı artırmanın yollarından biri etkili bir denetimin gerçekleştirilmesidir. Çünkü denetim okulda yapılan bütün etkinlikleri değerlendirme ve bu değerlendirmelerden hareketle düzeltme ve geliştirme aşamalarını kapsamaktadır.

Sullivan ve Glanz (1999) denetimi, öğrencinin başarısını artırma ve öğretimi geliştirmek için yapılan öğretimsel diyalog süreci olarak tanımlamıştır. Taymaz (2002) ise daha geniş bir tanımla denetimin yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hâle getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, yenilikleri tanıtmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanı olduğunu belirtir. Tanımlardan hareketle denetimin amacının; okulun hedeflerine ulaşma derecesini belirleyerek süreci geliştirmek adına okulun bütün paydaşlarına katkı sağlamak olduğu söylenebilir.

Etkili bir eğitim sürecinin yaşanması için denetim büyük önem taşımaktadır. Nolan ve Hoover'a (2011) göre denetimin fonksiyonları; geliştirme, öğretimin güçlüklerini aşma, meslekî işbirliği, odaklanma, bireyselleştirme, işbirliği, risk alma olarak belirlenmiştir. İl eğitim denetmenleri, bu fonksiyonların işlev kazanmasında yani eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde yardımcı olacak yetkili kişilerdir.

İl eğitim denetmenlerinin görevleri; rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma olarak sınıflandırılmıştır (Resmi Gazete, 2011). İl eğitim denetmenlerinin görevlerinin arasında hem denetleme ve soruşturma hem de rehberlik ve işbaşında yetiştirmenin olması il eğitim denetmenlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerinde farklı kimlikler taşımalarını zorunlu kılmaktadır. Taymaz (2002), il eğitim denetmenlerinin bu görevlerini yerine getirirken; yönetici, lider, rehber, öğretici ve araştırmacı özelliklerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Denetim ülkelerin eğitim sistemlerinin önemli bir parçasıdır. Örneğin, İngiltere'de denetimin amacı; okulun güçlü ve zayıf yönlerini açıkça belirleme, okulun başarısını artırmak için gerekli desteği

sağlama, okul için gerekli önerilerde ve belirli zamanlarda kontrollerde bulunma; denetmenlerin görevleri de öğrenci başarısı ve öğretimin kalitesini artırma, öğrencilere uygun şekilde davranma, öğrencilerin güvenliklerini sağlama, okul yönetimi ve liderliğinin kalitesini artırma olarak sıralanmıştır (Ofsted, 2013).

Etkili bir denetim süreci için denetmenlerin sahip olması gereken özellikler vardır. Whetten ve Cameron (1993) ve Hunt ve Baruch (2003), denetmenlerin; takım çalışmalarını koordine etme, kısa ve uzun dönemli planlar yapma, kişiler arası ilişkileri yönetme becerileri, öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve meslekî rol modelleri gibi temel yeterliliklere ve sözel iletişim, stres ve zamanı yönetme, bireysel kararları yönetme, problemleri anlama, tanımlama ve çözme, vizyon sahibi olma ve amaç oluşturma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Wiles ve Bondi, (1996) ve Bennett'e (2006) göre denetmenlerde beklenen nitelikler ise iletişim becerisi, meslekî donanım, işbirliğine açıklık, yol gösterme, öğretmenlerin sorunlarını dinleme ve çözüm bulmalarına yardımcı olacak kaynakları önerme, yeni uygulamalarda yol gösterme ve destekleme, öğretmenlerin sistem ve uygulanan politikalar hakkındaki düşüncelerini açıklamaya teşvik etmedir.

Çağdaş denetimlerin amacı öğretmene yardım etmek olduğu için asıl üzerinde durulması gereken öğretimin geliştirilmesinde öğretmenle işbirliği içinde olmaktır (Sergiovanni ve Starratt, 1993; Oliva Pawlas, 2001). Bu nedenle denetimlerde yapılan çalışmalar öğretmenle birlikte değerlendirilmelidir. Demirtaş ve Ersözlü (2007), eğitim sistemlerinin verimliliğinin, aldıkları geribildirimlerin çeşidi ve niteliğiyle doğru orantılı olarak geliştiğini vurgulamıştır. Rehberlik ve teftiş uygulamaları, geliştirici olarak yürütüldüğünde denetim amacına ulaşmış olacaktır.

Etkili bir denetim süreci için öğretmenler ve il eğitim denetmenleri arasında uyumun sağlanması gerekir. Bennett (2006), öğretmenlerle il eğitim denetmenleri arasındaki etkileşimde zorunlu bir iletişim ve işbirliği olduğunu söylemiştir. Döş (2010) ise

il eğitim denetmeni ve öğretmen arasındaki iletişim yetersizliğinin, denetimin etkililiğini kaybetmesine neden olacağını ifade etmiştir. Etkili bir denetimde olumlu insan ilişkileri ve etkileşim ilk adımları oluşturmaktadır. Etkileşim için sağlıklı bir iletişim zorunludur. Denetlenen ve denetleyen bireylerin birbirlerini anlayabilmeleri ve etkileyebilmeleri için aralarında güçlü bir iletişim olması gerekir. Çünkü eğitim insan merkezli olduğu için her aşamada iletişim zorunludur. Başar, (2000) iyi bir edim sağlamak için, eğitim sürecine katılanların etkileşimlerinin sağlanması gerektiğini belirtmiş ve iletişim sürecinin geliştirilmesi, formal ve informal iletişimin birleştirilmesiyle, bunun da ancak insan ilişkilerinin geliştirilmesiyle olacağına dikkat çekmiştir.

Çevredekilerin katılımını ve işbirliğini sağlamak, öğretmeni güdülemek, başarılı işleri ortaya koymak, iletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek, iletişim araçlarından yararlanmak, iletişimi aralıksız sürdürmek, yapıcı olmak ve düşüncelere saygı duymak denetimde etkili bir iletişimin unsurlarını oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 1991: 122).

İl eğitim denetmenlerinin öğretmenlerle etkili bir iletişim kurarak gerçekleştirdikleri denetimler, bütün olarak eğitim sürecine çok yönlü katkılar sağlayacaktır. Çünkü öğretmenler, eğitimin en önemli paydaşlarından biridir. Öğretmen yetiştirme fakültelerinde, geliştirme ise fakülte sonrası hazırlayıcı eğitim programlarıyla il eğitim denetmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme günümüz eğitiminin önemli konularından biri olduğu için öğretmenlere yardımcı olan il eğitim denetmenlerine büyük görev düşmektedir.

Son yıllarda elde edilen bilimsel verilere dayalı olarak her branş için öğretmen yetiştirme çalışmaları oldukça önem kazanmıştır. Her branş öğretmenine, öğretmenlere kazandırılması gereken genel öğretmen yeterlikleriyle birlikte, kendi alanına özgü yeterlikler de kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çünkü öğretmenler;devletineğitim politikasını uygulayan ve uygulama sonuçlarının sorumluluğunu üstlenen bir meslek grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin böyle önemli bir sorumluluğu yerine getirebilmeleri için

meslekleriyle ilgili gerekli bilgi ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerinde dikkatle ve önemle durulması gerekmektedir (MEB, 2008a).

Bireylerin iletişim becerilerine sahip olmaları ve dili etkin kullanmaları toplumsal yaşama katılmanın bir gereğidir. Bu sebeple ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi büyük özen gerektirmektedir. Saraç, (2005) diğer derslerin öğretiminin de ana dili vasıtasıyla olduğunu belirterek insanların iş ve sosyal hayattaki başarılarının dili etkili kullanmalarına bağlı olduğuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda nitelikli Türkçe öğretmenlerinin dili etkili kullanan öğrenciler yetiştireceği söylenebilir.

Bireye bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yolları dil ile kazandırılır. Bu nedenle dil eğitimi ve öğretimini gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerinin hizmet öncesinde ve hizmet esnasında yetiştirilmeleri büyük bir önem teşkil etmektedir Türkçe öğretmeni, araştırmacı, kaynaklara ulaşmayı bilen, kaynak ve kitap seçimini iyi yapabilen, Türkçeyi iyi konuşan, hızlı ve etkili okuyan, iyi yazabilen öğretmen olmalıdır. Öğrenme büyük ölçüde etkili iletişimin ürünü ise bunun gerçekleşmesi, öğretimi gerçekleştirecek öğretmenin dili kullanma becerisiyle ilgilidir diyebiliriz (MEB, 2008a).

Çelenk, (2002) Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesinde en önemli unsurun öğretmen olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen sorunları yaşayan ve eksiklikleri en iyi gören kişi konumundadır ve eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur.

MEB'e (2008b) göre Türkçe öğretmenleri özel alan yeterlikleri şöyle belirlenmiştir: Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Dil Becerilerini Geliştirme, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma, Türkçe Alanında Meslekî Gelişimini Sağlama.

Türkçe dersi bir beceri dersidir. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarında istenen becerileri kazanabilmeleri, öğretmenlerin bu becerilere iyi derecede sahip olması ve öğrencilerin de bu becerilere

sahip olmaları yönünde uygulamalar yapmalarıyla mümkün olabilecektir. Bunun için denetimlerde, öğretmenler ve il eğitim denetmelerinin uygulamaları birlikte değerlendirmeleri, sürecin başarısını belirlemeleri, eksiklikleri gidermek ve daha etkili bir eğitim süreci yaşanması adına daha iyi uygulamalar için hazırlıklar yapmaları beklenmektedir.

Türkçe Öğretim Programına (MEB, 2006) göre eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerinden birisi de değerlendirmedir. Öğrencinin ve yapılan etkinliklerin değerlendirilmesinin yanı sıra bu değerlendirmeyi yapan öğretmenin, öğretmeni değerlendiren denetmenin ve denetim sürecinin de değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini sağlamaktır. Bu bakımdan değerlendirme yani denetim önemli bir sorumluluğu kapsamaktadır. Denetim, eğitimde sürecin değerlendirmesi olduğu için büyük önem taşımaktadır. Alan yazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin denetimiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilimsel, eleştirel, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarının dil ile kazandırılması, toplumsal yaşama katılmanın bir gereği olan dili etkili kullanma becerisinin Türkçe dersinde edinilmesi, diğer bütün öğrenmelerin ana dili vasıtasıyla olması; ortaokullardaki ders çizelgesinde en fazla ders saatine (5 saat) sahip Türkçe dersinin ve bu dersin uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin etkili bir denetim sürecini gerektirmektedir. Buradan hareketle araştırmamızın amacı; Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre denetimin değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2007).

Verilerin Toplanması

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre denetimi değerlendirmek için nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden birisi olan "yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005), yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla yapıldığını belirtmiştir. Bu teknik, özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından avantajlıdır (Çepni, 2007). Alan yazın taraması ve uzman kişilerin görüşünün alınması sonucunda öncelikle taslak olarak hazırlanan "Yarı yapılandırılmış görüşme formu" açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Form sorularına uzman görüşleri neticesinde son şekli verilmiştir. Form, 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

"En son denetiminizle ilgili görüşleriniz nelerdir?" "Denetmenlerin mesleki gelişimimize katkıları nelerdir?" görüşme sorularından bazılarıdır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından yapılmış ve ortalama olarak 60 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında konuşmalar, araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Katılımcıların kendilerini daha rahat bir ortamda ifade edebilmelerini sağlamak için katılımcıların da istekleri üzerine ses kayıt cihazı kullanılmamıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilerek kodlanmış ve bu kodlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008).

Veriler bu temalar altında sınıflandırılarak okuyucu için anlamlı bir hale getirilmiştir. Kodlama ve temalaştırma işlemi araştırmacılar tarafından birlikte yapılmıştır. İki gün arayla görüşme verileri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve aralarındaki uyum yüzdesi %90 olarak bulunmuştur. Araştırmanın amacına bağlı kalınarak, gereksiz kodlamalar çıkarılmış, gerekli görülen kısımlarda

yeni kodlamalar eklenmiştir. Temaların isimlendirilmesinde ise araştırmacılar birlikte hareket etmişlerdir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Maxwell (1992), araştırmacının betimsel geçerliğini sağlamak amacıyla görülen ve duyulan her şeyin rapor edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle görüşmelerde notlar titizlikle tutulmuş ve bulgularda sıklıkla öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntılara yer verilmiştir.

Kuramsal geçerliği sağlamak amacıyla daha önce yapılmış olan bu araştırma ile benzerlik gösteren araştırma sonuçları (Şahin, 2005; MEB, 2010; Özan Boydak ve Özdemir, 2011; Mermer, 2012) incelenmiştir.

Nitel araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu araştırmacının geçerliğini sağlamak için verilerin toplanması ve analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacının iç güvenirliliğini sağlamak için, elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından ilk olarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonraki aşamada araştırmacılar tarafından yapılan analizler karşılaştırılarak ortak bir karara varılmıştır.

Araştırmacının çalışma grubunun araştırma yapılacak konuya uygun olarak seçilmesi genellenabilir geçerlik için gereklidir (Maxwell, 1992). Bu nedenle farklı cinsiyette, farklı mesleki kıdemde Türkçe öğretmenlerinin araştırmanın çalışma grubu olarak seçilmesinin genellenabilir geçerliği sağladığı düşünülmektedir.

Bouma ve Atkinson (1995), nitel araştırmalarda rastlantısal olarak katılımcıların belirlenmesinin araştırmacının niteliğine olan güvenin artmasına katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Araştırmada, belirlenen okullardaki Türkçe öğretmenleri rastlantısal olarak seçilmiştir.

Glesne ve Peshkin (1992) nitel araştırmalarda elde edilen çalışmaların nitel araştırmalar konusundauzmanolan kişilerle paylaşılmasının ve onlardan dönüt alınmasının araştırmacının

güvenirliliğini artıracığını belirtmişlerdir. Bu sebeple çalışmada nitel araştırma konusunda çalışmaları olan başka uzmanların görüşlerine de başvurulmuştur.

Araştırmacının iç güvenirliliğini artırmak için, görüşlerine başvuru katılımcılara olabildiğince eşit davranılması ve uygulamalardan olabildiğince fazla ve doğru veri elde edilmesi gerekir (Denzin ve Lincon, 2000). Verilerin toplanması için yapılan görüşmelerde öğretmenlere eşit davranılmaya çalışılmıştır.

LeCompte ve Goetz'e (1982) göre, araştırmacının dış güvenirliliğinin sağlanmasında araştırmacının kendi konumunu (katılımcı, gözlemci gibi) açıklaması gerekir. Bu araştırmada, araştırmacılar, öğretmenlerle görüşmeler yapmış ve verileri yorumlamıştır. Bu kapsamda araştırmacıların araştırmada üstlendiği rol ve sorumluluklar; araştırma sürecinin tasarlanması, yürütülmesi ve sonlandırılması; uygulama sürecinin planlanması, uygulama ortamının oluşturulması ve yürütülmesi; gerekli analizlerin yapılması ve bulgular ile sonuçların raporlaştırılması şeklinde ifade edilebilir. Araştırmacıların kendilerine ait görüşleri, sonuçların raporlaştırılması aşamasında araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, araştırmacının amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve bu vasıta ile problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Çalışma grubu seçilirken farklı kıdemlerden kadın ve erkek öğretmenlerin eşit bir şekilde seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacının çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya'nın merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu'da ortaokullarda görev yapan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kodlanması şu şekilde olmuştur. Örnek: (1,E,15,K) (1: Sıra numarası, E: Erkek, 15: Meslekî kıdem, K: Karatay)

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet		Meslekî Kıdem			Görev Yapılan İlçe			Toplam
Kadın	Erkek	1-5 yıl	5-10 yıl	10-15 yıl	Karatay	Meram	Selçuklu	
10	10	3	12	5	6	7	7	20
50.0	50.0	15.0	60.0	25.0	30.0	35.0	35.0	100.0

Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerden hareketle temalar; "Açık arar gibi" evrak incelemesi, denetimin etkililiği, öğrenci merkezli eğitim isteği, il eğitim denetmenlerinin meslekî yeterlik sorunu, öğretmenler için başarı ölçütleri: öğrenmeye açık olma, iletişim ve öğrenci başarısı olarak belirlenmiştir.

"Açık Arar Gibi" Evrak İncelemesi

Türkçe öğretmenleri, denetimde en çok üzerinde durulan konunun evrak incelemesi olduğunu ifade etmiştir:

"Evrak olarak yıllık planlar, zümre tutanağı, şube öğretmenler kurulu tutanağı, veli toplantısı tutanağı, aylık rehberlik ve kulüp raporları, kısacası ne kadar doküman varsa getirmem istendi." (4,K,4,M)

"Sanırım müfettişlerin başlıca işi evrak incelemek. Zaten evrakları da sadece onlar için hazırlıyorum." (15,E,8,S)

Ayrıca öğretmenler, il eğitim denetmenlerinin bu evrakları açık arar tarzda incelediklerini belirtmişlerdir:

"Denetmenlere göre eksik evrak ve dosyası bulunmayan öğretmenin olduğunu sanmıyorum. Yıl içinde mükemmel çalışmalar yapan ve okuldaki tüm öğretmenlerin beğenisini kazanan öğretmenlerin bile evrak eksiklerinin bulunduğu şahit oldum. Zaten denetim eksiklik bulununcaya kadar devam ediyor. Eksik evrak elbette bulunabilir ancak kimseden övgüyle bahsedildiğine şahit olmadım." (19,E,7,M)

"Müfettişler o evrakların sadece onlar için hazırlandığını biliyor olmalılar. Bu yüzden sürekli inceleyip hata bulmaya çalışıyorlar bence. Uygulamaya yönelik olup olmadığına bakmıyorlar." (10,K,6,M)

Türkçe öğretmenleri il eğitim denetmenlerinin "bütün evraklar" gibi bir genellemeyle dokümanları istediklerini belirtirken sadece bir öğretmen, denetmenin evrakları tek tek istediğini ifade etmiştir:

"En son teftişimde denetmen benden meslek dosyamı, yazılı kağıdı örneklerini, panolara asılmış olan yazı örneklerini, öğrenci proje ve performans görevi örneklerini, proje ve performansların değerlendirme ölçeklerini, proje ve performansları verirken öğrencilere açıklama niteliğinde sunduğum projenin nasıl değerlendirileceği, neye kaç puan vereceğimi gösteren çizelgeyi, bir öğrenci defteri, kitabı ve çalışma kitabını ve daha aklıma gelmeyen pek çok şeyi istedi. İstedi ama içerikle ilgili bana hiçbir şey söylemedi." (20,K,12,M)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerde hâkim görüş, incelenen evraklarla ilgili geribildirimde bulunulmadığıdır:

"Ben dosyamın çok iyi olduğunu düşünüyorum ama denetmen bana dosyamla ilgili bir şey söylemedi. Ne olumlu ne de olumsuz bir söz etmedi. Dolayısıyla doğru yaptıklarımı da bilmiyorum." (6,K,11,S)

Denetimin Etkililiği

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı, il eğitim denetmenlerinin sadece bir derste gördüklerine göre hüküm vermelerinden rahatsızlık duymaktadır:

"Her yıl acaba bu yıl gelen nelere öncelik verecek diye düşünüyorum. Aslında genelde aynı şeyler oluyor. Gerçekten Türkçe dersiyile ilgili olarak yaptıkları çok az şey var. Bir denetmen öğrencilere dikte çalışması yaptırmıştı. Bir diğeri çalışma kitaplarına bakmıştı. Bazense öğrencilere okuma yaptırıyorlar ya da soru sorup bilgilerini yokluyorlar. Neyi, nasıl yaptırmam gerektiğiyle ilgili aslında onlara soracak çok sorum var. Ama yıllar içinde sadece denetlemiş olmak için

geldiklerine ikna oldum. Zaten bir derste ne yapılabilir, ben de bilmiyorum.” (6,K,11,S)

Öğretmenler etkili bir denetim için bir derste yapılan değerlendirme yerine çok yönlü değerlendirmeleri önermektedirler:

"Denetimin kısa sürede yapılıp öğretmene not verilmesi etkili bir uygulama değildir. Öğretmenler arasında adaletsizliğe de sebep olmaktadır. Öğretmenin; öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, idarecilerin görüşleri alınarak çok yönlü değerlendirilmesi gerekir. Fakat bunun not ile tespit edilmemesi gerekir." (15,E,8,S)

"Denetimler gerekli ama tek taraflı denetim yararsızdır. Denetmenler genellikle zihinlerindeki hazır cümleleri öğretmenlere aktarmakla görevli gibi hissediyorlar kendilerini. Öğretmenlerin ne tür çalışmalar yaptığı, hangilerinde ne derece başarılı olduğuyula ilgilenmiyorlar." (2,K,9,S)

Bir öğretmen denetimin, il eğitim denetmenleri yerine okul müdürleri tarafından yapılmasını istediğini dile getirmiştir:

"Denetim elbette gerekli. Ancak günümüzde yapılan denetimlerin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Denetim işi bence –tamamen- okul müdürlerine bırakılmalı." (7,E,6,S)

Türkçe öğretmenleri il eğitim denetmenlerinden beklentilerinin en çok; öğretim programı, dersle ilgili kaynaklar, proje çalışmaları, yazılı sınavlar, öğrenci, veli, öğretmen ve okuldaki diğer personelle iletişim kurma, mevzuat ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yeni gelişmeler konularında olduğunu ancak bu beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir:

"Aslında denetmenlere derse hazırlıktan sınavlara ve iletişime kadar pek çok konuda sorularım var ama denetimin hem süresi az hem de denetmenler sürekli eleştiride buldukları için sorularım bana kalıyor." (1,E,15,K)

"Mesleğime ilk başladığımda programla ilgili gerçekten bilgisizdim ama denetmenler de yeterli ilgiye sahip olmadıkları için yardımcı olamadılar. Bunun yanında mevzuatı, mesleğimle ilgili yenilikleri de tanıtılmalarını beklerdim." (19,E,7,M)

Öğretmenler, etkili bir denetim için özel olarak Türkçe dersine yönelik bir denetim önerisinde bulunmamışlar, genel olarak denetimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili fikirlerini beyan etmişlerdir:

"Denetimler, sonuca dönük olarak yapılabilir. Yani dönemlik öğrenci başarısı ile ilgili okuldan raporlar istenebilir. Başarı durumundaki artış ve düşüşler izlenebilir." (13,E,2,K)

"Artık asıl amirimiz müdür olduğu için müfettişlerin bu kadar evrak incelemesi yerine bize daha fazla yardımcı olmaya çalışmaları gerekir." (6,K,11,S)

Türkçe öğretmenleri il eğitim denetmenlerinin okulun bulunduğu çevreyi ve sınıflarındaki öğrencileri tanımadıklarını ve başarılı sınıflara göre değerlendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir:

"Benim sınıfımın seviyesine göre denetimin yapılması gerekir. Bazen denetmenler öyle eleştirilerde bulunuyorlar ya da öğrencilerime öyle sorular soruyorlar ki benim sınıfımın seviyesinin çok üstünde." (15,E,8,S)

Öğretmenler, denetimlerin objektif olmadığı, il eğitim denetmenlerinin öğretmenlere yeterince saygı göstermedikleri ve örnek davranışları içinde olduklarını düşünmediklerini dile getirmişlerdir:

"Öğretmenlerle denetmenler arasında ast-üst ilişkisinin çok keskin olduğunu düşünüyorum. En azından ben bunu sürekli hissediyorum. Doğal olarak bana saygı duyduklarını gösterecek davranışlar göremiyorum ve bu da örnek alabileceğim bir durum değil" (3,E,10,K)

"Objektif bir denetim için denetmenin ben ve öğrencilerimi yeterince tanımış olması gerekir. Sürekli açık arayan birinin objektif olması çok zor." (4,K,4,M)

"Denetimin olacağını bazen müdürümüz bize haber veriyor. Biz de eksiklerimizi tamamlamaya çalışıyoruz. Sınıf panolarımızı da düzenliyoruz. Haberimizin olduğunu denetmenlerin de bildiğini düşünüyorum." (20,K,12,M)

Öğrenci Merkezli Eğitim İsteği

Türkçe öğretmenleri, il eğitim denetmenlerinin, derslerin öğrencilerin aktif katılımıyla işlenmesini vurguladıklarını ifade etmişlerdir:

"Denetmenler, sınıf yönetimi konusunda becerikli, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak ders işleyen öğretmenleri başarılı olarak kabul etmektedirler." (17,E,6,K)

"Derste daha çok öğretim, strateji, yöntem ve teknikleri üzerinde duruldu. Öğrenci merkezli öğrenim stratejilerinin yararlarından bahsedildi." (12,K,8,M)

"Denetmen sürekli öğrencilerin sınıfta aktif olması gerektiğini söyledi. Zaten böyle. Yeni bir şey değil ki." (7,E,6,S)

Üç Türkçe öğretmeni derslerde öğrencilerin aktif katılımına engel olan durumları şöyle sıralamıştır:

"Sınıfta bütün öğrencilerin aktif olabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması şart." (20,K,12,M)

"Bazı etkinlikler öğrencilerin seviyesinin üstünde olabiliyor. Bu etkinlikleri sınıfta uygulamam çok zor oluyor." (4,K,4,M)

"Çalışma kitabımızdaki bazı etkinlikler gerçekten çok sıkıcı. Öğrencileri çok zorlamak zorunda kalıyorum. Böyle olunca onlar için de benim için de çok sıkıcı bir ders oluyor." (3,E,10,K)

İl Eğitim Denetmenlerinin Meslekî Yeterlik Sorunu

Türkçe öğretmenleri, il eğitim denetmenlerinin meslekî gelişmelerine katkılarının sadece standart bilgiler düzeyinde kaldığını ifade etmiştir:

"Toplantı tutanakları, kulüp tutanakları, yıllık çalışma planı hazırlama gibi konularda bilgi sahibi oldum. Ancak branşım ile ilgili olarak fazla katkıları olduğunu söyleyemem." (10,K,6,M)

"Denetmenleri konu bakımından yeterli bulmuyorum. Sadece ezberledikleri birkaç yönetmeliğin uygulanıp uygulanmadığına dikkat ettiklerini, onun dışında alan bilgisine sahip olmadıklarını düşünüyorum." (9,E,7,S)

"Çalışma kitaplarının kontrol edilerek öğrenci hatalarının düzeltilmesi istendi. Bunları yapıp yapmadığımı sormadı, sanırım bütün öğretmenlere aynı şeyleri söylüyordu." (10,K,6,M)

Çalışma grubundayeralan Türkçe öğretmenleri etkili bir denetim için kendi branşlarından olan il eğitim denetmenleri tarafından

denetlenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir:

"Beni denetlemeye gelen denetmenin alanı İngilizceydi. İki de dil dersi ama sorunlarımız çok farklı. Yardımcı olmaya çalıştı ama bir yere kadar." (3,E,10,K)

"Denetmenlerin sadece senede iki üç günlük gerginlik yarattıklarını düşünüyorum. Rastladığım hiçbir denetmen bana bildiğimden fazla bir meslek veya alan bilgisi kazandırmadı. Önce denetmenin alanımdan olması ve meslekî bakımdan donanımlı olması gerekir." (15,E,8,S)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden sadece biri il eğitim denetmenleri tarafından takdir edildiğini dile getirmiştir:

"Her gelen denetmen okuma alışkanlığına ve yazıya dikkat edin der. Bu yıl gelen denetmen bitişik eğik yazıyı kullandığım ve öğrencilere de uygulattırdığım için teşekkür etti." (14,K,6,K)

Öğretmenler İçin Başarı Ölçütleri: Öğrenmeye Açık Olma, İletişim, Öğrenci Başarısı

Öğretmenler, denetimlerde başarılı öğretmenlerin öncelikle öğrenmeye açık olma, iletişim becerisi ve öğrenci başarısı bakımından değerlendirilmesinin uygun olacağını ifade ettiler. Ancak öğretmenler geçirdikleri denetimlerin öğrencilerin başarısını etkilemediğini belirtmişlerdir:

"Öğretmenin yeni gelişmeleri, eğitim-öğretimdeki ve bilimdeki yenilikleri takip edip etmediği, bilgisayar teknolojisinden eğitim-öğretimde yararlanıp yararlanmadığı da dikkate alınmalıdır." (20,K,12,M)

"Öncelikle öğrenci öğretmen iletişimi denetimin başlıca konusu olmalıdır. Öğretmeni hakkında olumlu düşünceleri olan öğrenci derse de ilgi duymaktadır. Öğretmenin sınıfta olumlu bir eğitim öğretim ortamı oluşturmasına, öğrencilerle iletişiminin iyi olmasına, anlattıkları ile dikkatleri toplayabilmesine, mesleğine ne kadar değer verdiğine bakılmalıdır. Tamamen evraklarla denetim yapılmamalıdır. Öğretmenin öğrenciler üzerinde bıraktığı psikolojik etkiler daha önemli olmalıdır." (3,E,10,K)

"Bence denetimde öncelikli konu öğrencilerin kendi seviyelerine göre gösterdikleri ders başarısı ve kazandıkları alışkanlıklar olmalıdır. Sorumluluklarının bilincinde olan, temizliğe ve

düzene önem veren, güzel konuşan ve yazan, öğretmenleriyle ve çevresindeki büyüklerle iyi iletişim kuran, okuma alışkanlığını kazanmış öğrenciler yetiştirme birinci planda yer almalı, bunların gerçekleştirip gerçekleştirilmediğine bakılmalıdır." (6,K,11,S)

Türkçe öğretmenleri il eğitim denetmenlerinin kendileriyle iletişim kurmalarını yetersiz olarak görmektedirler:

"Denetmenlerle iletişimimiz çok etkisiz. Denetmenler iletişim becerileri bakımından daha yeterli olmalılar. Yetersiz iletişim olunca yardımları da yetersiz oluyor." (1,E,15,K)

"Eğitimin içinde olan herkes etkili iletişim kurabilmeli. Biz öğrencilerimizle, idareyle, veliyle iyi iletişim kurmalıyız, denetmenler de öncelikle bizimle iyi iletişim kurabilmeli. Bizi anlamalı ve yol göstermeli." (2,K,9,S)

Son olarak bayan öğretmenlerin ve meslekî kıdemleri daha fazla olan erkek öğretmenlerin denetimleri daha olumlu buldukları belirlenmiştir:

"Elbette ki denetimler çok verimli geçmiyor ama bunda tek suçlunun denetmenler olduğunu düşünmüyorum." (2,K,9,S)

"Eğitim sistemimizde öyle sorunlar var ki bunların denetimde çözülmesini beklemiyorum zaten. Bu sebeple bence denetimler olabileceği gibi geçiyor." (4,K,4,M)

"Her şeyi denetimden ve denetmenden beklemek anlamsız. Denetmenler ellerinden geleni yapıyorlar." (1,E,15,K)

Tartışma

Türkçe öğretmenleri denetimde en çok üzerinde durulan konunun evrak incelemesi olduğunu ifade etmiştir. Alan yazındaki diğer bazı araştırmalarda da öğretmen görüşlerine göre denetimin ağırlıklı olarak evrak kontrolü şeklinde geçtiği tespit edilmiştir (Gündüz, 2010; Tekin ve Yılmaz, 2012; Mermer, 2012). Bu durumun, öğretmenler tarafından denetimin amacının evrak incelemesi olarak algılanmasına neden olduğu ve sonuç olarak da denetimin etkisiz olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, incelenen evraklarla ilgili geribildirimde bulunulmadığını dile

getirmiştir. Geri bildirimde bulunulmaması, öğretmenlerin neleri yanlış ya da neleri doğru olarak yaptıklarını öğrenememelerine neden olmaktadır. Bu da denetimin, eğitim sürecini geliştirme amacından çok uzak olduğu şeklinde yorumlanabilir. Taymaz (2002) ve Şahin'in (2005) çalışmasında da öğretmenler ders denetimlerinin hangi ölçütlere göre yapıldığını bilmediklerini, her denetmenin farklı bir tarzının olduğunu dile getirmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri, il eğitim denetmenlerinin açık arar bir şekilde denetimi gerçekleştirmelerinden rahatsızlık duymaktadır. Öğretmen görüşleri, denetimin; gözlem, öğrencilere soru sorma ve eksiklik bulma şeklinde geçtiğini göstermektedir. Bu durumun Türkçe öğretmenlerinin denetimlerden yararlanamamalarına neden olduğu söylenebilir. Ortaokullarda ders çizelgesinde en fazla ders saatine sahip olan Türkçe dersinde denetimin beklenen şekilde olmamasının; PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlardaki düşük puanlarımızda ve etkili bir dil eğitimi gerçekleştiremememizde etken olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenleri il eğitim denetmenlerinden beklentilerinin en çok; öğretim programı, dersle ilgili kaynaklar, proje çalışmaları, yazılı sınavlar, öğrenci, veli, öğretmen ve okuldaki diğer personelle iletişim kurma, mevzuat ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yeni gelişmeler konularında olduğunu ancak bu beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir. MEB'in (2010) araştırması da bu bulguyu destekler niteliktedir ve denetmenler açısından bakıldığında ise denetimde karşılaşılan en önemli sorunlar; öğretmenlerin ders öncesi hazırlık yapmamaları, sınıflardaki öğrenci mevcudunun çokluğu, fizikî koşulların yetersizliği, öğretmenin programa bağlı planlama yapmamasıdır. Her iki bulgu karşılaştırıldığında denetmenlerin genel olarak fizikî şartlara ve ders işlenişine önem verdikleri oysa öğretmenlerin çok daha fazla konuda özellikle dersleriyle ilgili olarak yardım istedikleri görülmektedir. Özellikle mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenlerin öğretim programı ve ders işlenişine ilgili yardıma ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. MEB'in (2008a) yaptığı çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin yılda en az bir defa eğitim almak istedikleri ve öğretmenlerin eğitim almak istedikleri konuların başında yeni

Türkçe öğretim programı ve uygulamasının geldiği belirlenmiştir.

Öğretmenler, il eğitim denetmenlerinin rehberlik rollerini yeterince yerine getiremedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum, denetimde, kontrol ve değerlendirmenin rehberlikten daha fazla yer aldığını göstermektedir. Alan yazındaki diğer araştırmalarda (İnal, 2008; Memişoğlu ve Sağır, 2008; Samancı, Taşcıoğlu ve Çetin, 2009; Köybaşı ve Dönmez, 2012; Mermer, 2012; Kılıç, Aslanargun ve Arseven, 2013) öğretmenlerin, denetimde rehberliği yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Ancak Turan'ın (2009) çalışmasında denetmenlerin rehberlik ve işbaşında yetiştirme rollerine uygun davrandıkları tespit edilmiştir.

Rehberliğin yetersizliği, denetmen-öğretmen iletişiminin yetersizliğinin hem sebebi hem de sonucu olarak düşünülebilir. Öğretmenler, il eğitim denetmenlerinden rehberlik yaparken daha iyi iletişim kurmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Denetmen ve öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu denetimi etkisiz hale getirmektedir. Bu yüzden de denetimlerin, öğretmenlerin geliştirilmesine, beklenen düzeyde cevap veremediği söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden sadece biri il eğitim denetmenleri tarafından takdir edildiğini dile getirmiştir. Mermer'in (2012) çalışmasında da öğretmenler, denetimde imkân ve şartların dikkate alınmayarak takdirin göz ardı edilip eleştiriye sıklıkla yer verildiğini belirtmişlerdir. Sürekli olumsuz eleştirilerle karşılaşmanın, öğretmenlerin, denetime ve denetmenlere karşı olumsuz algıya sahip olmalarına neden olduğu düşünülebilir.

Etkili bir denetim sürecinin geçirilmesiyle öğretmenlere program, materyaller ve alanlarıyla ilgili her konuda bilgiler verilerek yardımcı olunacağı söylenebilir. Böylece öğretmenler kendilerini geliştirmede gerekli desteği görmüş olacaklardır. Türkçe öğretmenlerinin sorunlarına ilişkin yapılan çalışmalarda (Susar, 2001; Erdoğan ve Gök, 2009) öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gereği vurgulanmıştır. Eğitim alan öğretmenlerin, alanlarına daha hâkim olacakları ve karşılaştıkları sorunları daha kolay çözecekleri söylenebilir.

MEB'in (2008a) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin, araştırmacı, kaynaklara ulaşmayı bilen, kaynak ve kitap seçimini iyi yapabilen, Türkçeyi iyi konuşan, hızlı ve etkili okuyan, iyi yazabilen olmaları gerektiği ifade edilmiş ve öğrenme büyük ölçüde etkili iletişimin ürünü olduğu vurgulanarak, öğretimi gerçekleştirecek öğretmenin dili kullanma becerisinin geliştirilmesi adına Türkçe öğretmenlerinin çoğunun ciddi bir şekilde plânlanıp programlanan bir hizmet içi eğitim almaları gereği ifade edilmiştir. Çelenk, (2002) de Türkçe öğretmenlerin hem hizmet öncesinde aldıkları yetersiz eğitimden kaynaklanan sorunlar hem de hizmet içinde programın uygulanmasıyla ilgili karşılaştıkları sorunların hiç şüphesiz Türkçe öğretiminin verimliliğini düşürdüğünü belirtmiştir. Denetimin de eğitimin bir parçası olduğu düşünüldüğünde bu Türkçe öğretmenleri, kendilerini geliştirmede il eğitim denetmenlerinin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğretmenler, il eğitim denetmenlerinin en çok vurguladıkları konunun öğrencilerin derslere aktif katılımının olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, il eğitim denetmenlerinin, derslerin öğrencilerin aktif katılımıyla işlenmesini vurguladıklarını ancak sınıfların kalabalık olması gibi bazı durumların öğrencilerin aktif katılımını zorlaştırdığını dile getirmişlerdir. Türkçe öğretim programında da Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanmasının amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2006). Özellikle dinleme ve konuşma öğrenme alanlarındaki etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımıyla yapılması önem taşımaktadır.

Türkçe öğretmenleri, il eğitim denetmenlerinin meslekî gelişimlerine katkılarının sadece standart bilgiler olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler yapılan rehberliğin alanlarında değil genel eğitim-öğretim konularında olduğunu, denetimin yeni öğretimsel bilgi ve yöntemlerin kazanımını sağlamadığını belirtmişlerdir. Bunun sebebinin il eğitim denetmenlerinin Türkçe alanından olmaması ve uygulama alanını bilmemesinin olduğunu dile getirmişlerdir. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda (Özan, Boydak ve Özdemir, 2011; Mermer, 2012) da bu bulgu desteklenmiş,

denetimin meslekî alan bilgisine katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2001), denetmenlerin rehberlik, grup etkileşimi, meslek bilgisi, öğretim programı ve eylem araştırmalarında uzman olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu donanımına sahip olmayan ve alan dışından denetmenler tarafından gerçekleştirilen denetimlerin amaca hizmet etmekten uzak olacağı söylenebilir.

Öğretmenler, Türkçe dersine yönelik bir denetim önerisinde bulunmamışlar, genel olarak denetim için öneride bulunmuşlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin öncelikle denetimin yapılış şekline rahatsız olduklarını göstermektedir. Türkçe öğretmenleri denetimin yılda bir ya da iki kez ve sadece bir ders dinleyerek yapılmasını ve il eğitim denetmenlerinin sadece bir derste gördüklerine göre karar vermelerini yeterli görmemektedirler. Denetimin genellikle bir ders saati gözlem olmak üzere iki ders saati olması, denetmenlerin öğretmenleri ve öğrencilerini tanımaları için yetersizdir. Alan yazındaki diğer araştırmalarda da (Şahin, 2005; MEB, 2010; Özan Boydak ve Özdemir, 2011) denetimin süresin uzatılması gereği tespit edilmiştir. Ancak alan yazındaki bazı araştırmalarda (Sarpkaya, 2004; MEB, 2010) denetmenlerin bu süreyi yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenleri, il eğitim denetmenlerinin okulun bulunduğu çevreyi ve sınıflarındaki öğrencileri tanımadıkları, başarılı sınıflara göre değerlendirmeler yaptıklarını ve alanları dışındaki il eğitim denetmenleri tarafından denetlendiklerini dile getirmişlerdir. Alan yazındaki araştırmalar (MEB, 2010, Mermer, 2012) da bu bulguyu desteklemektedir. Sergiovanni ve Starratt, (1993), denetime geçmeden önce öğretmenlerle görüşmek ve onlar hakkında bilgi toplamanın çağdaş denetimin önemli bir aşaması olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, denetimlerde, öğrenci başarılarının yanı sıra öğrenci, veli, idareci ve diğer öğretmenlerin değerlendirmelerinin de dikkate alınması gereğini vurgulayarak çok yönlü değerlendirmeleri önermektedirler. MEB'in (2010) yaptığı araştırma sonucuna göre öğretmenler, veliler ve öğrencilerin

de değerlendirme sürecine ortak olmaları yönünde "oldukça" yönünde, ancak denetmenler "orta" yönünde görüş bildirmiştir. Hertling, (1999), denetimlerde sınıf gözleminin dışında, öğretmenlere kendi kendilerini denetleme fırsatı sağlayan arkadaş denetimi ve öğrenci-veli değerlendirmesi tekniklerinin çokça kullanılan çağdaş denetim değerlendirme yöntemlerinden olduğunu dile getirmiştir.

Türkçe öğretmenleri, il eğitim denetmenlerinin öğretmenlerde aramaları gereken özelliklerin başında öğrenmeye açık olma, iletişim becerisi ve öğrencilerinin başarısını göstermiştir. Ancak öğretmenler geçirdikleri denetimlerin öğrencilerin başarısını etkilemediğini belirtmişlerdir. Özan Boydak ve Özdemir'in (2011) araştırmasında da öğretmenler denetimin öğrenci başarısını etkilemeyeceğini belirtirken, denetmenler, denetimin öğrenci başarısını olumlu etkileyeceği görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenler denetimlerin amacından uzak olduğunu belirtmiştir. Can'ın (2004) çalışmasında denetimden önce okulun şekilsel olarak hazırlandığı belirtilmiştir. Türkçe öğretmenleri, denetimlerin objektif olmadığı, il eğitim denetmenlerinin öğretmenlere yeterince saygı göstermedikleri ve örnek davranışlar içinde olduklarını düşünmediklerini dile getirmişlerdir. Alan yazındaki bazı araştırmalarda da denetmenlerin objektif değerlendirme yapmadıkları (Demirtaş ve Ersözlü, 2007; Yavuz, 2010), öğretmenlerin denetmenlerden yeterince saygı gördükleri konusunda kararsız oldukları (Gündüz, 2010) ve denetmenlerin okul içinde-dışında sergiledikleri tutum ve davranışlarla öğretmenlere örnek oldukları düşüncesine çok az katıldıkları (Erdem ve Eroğul, 2012) sonucuna ulaşılmıştır. Sharp ve Walter (2003), denetmenlerin sıkça olumsuz eleştirileri yapmalarının yetki göstergesi olarak algılandığını ifade etmiştir.

Araştırmada kadın öğretmenlerin ve meslekî kıdemleri daha fazla olan erkek öğretmenlerin denetimleri daha olumlu buldukları belirlenmiştir. Özgözgü (2008) ve Vezne'nin (2007) araştırmasında da öğretmenlerin denetmenlerden beklentilerine bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla denetmenlerden daha yüksek

beklentiye sahip oldukları belirlenmiştir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin denetimlere yönelik daha olumsuz görüş içinde olmaları, bu öğretmenlerin meslek hayatlarının başlarında olmaları dolayısıyla denetmenlerden beklentilerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler pek çok denetim geçirdikleri için beklentileri daha düşüktür, denebilir. Ancak Memişoğlu (2001) ile Korkmaz ve Özdoğan'ın (2005) çalışmasında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, eğitim denetmenlerinin rollerine ilişkin algılarının diğer öğretmen gruplarına göre daha olumsuz olduğu görülmüştür.

Öneriler

- Denetimlerde denetmen-öğretmen işbirliği ortamı oluşturulmalıdır.
- Denetmenlerin, denetim esnasında öğretmen geliştirme konusuna öncelik vermesi gerekmektedir. Türkçe öğretmenlerinin dersle ilgili konularda, öğrencilerle iletişimlerinde ve öğretmen-öğrenci-veli-idareci etkileşimlerinde yaşadıkları sorunlar denetmenlerle birlikte değerlendirilerek öğretmenlere yardımcı olunmalıdır.
- Denetimler, öncelikle her dersin kendi kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik olmalıdır. Türkçe dersinin her bir öğrenme alanı için denetmenlerle öğretmenler süreci değerlendirmeli ve birlikte planlamalar yapmalıdır.
- Öğretmenlerin denetiminde 360° performans değerlendirme gibi çoklu değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmalı ve denetim bir ya da birkaç dersle sınırlandırılmamalıdır.
- Denetimler denetimi yapılan öğretmenle aynı alandan denetmenler tarafından yapılmalıdır.
- Denetmenlerin yeterliklerinin artırılması için Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü eğitim yapmaları sağlanmalıdır.

Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Bennett, T. (2006). Clinical Supervision Marriage: A Matrimonial Metaphor For Understanding The Supervisor-Teacher Relationship. <http://www.eric.ed.gov/ERICwebportal/Contentdelivery/Servlet/ERICServlet?Accno=Ed480183>, (05.06.2012).

KAYNAKÇA

- Bouma, G., and G. B. J. Atkinson. 1995. *A Handbook of Social Science Research*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Bursalioğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 112-121.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 1 (2). 40-47.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Genişletilmiş 3. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirtaş, Z. & Ersözlü, A. (2007) İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri bağlamında teftiş sürecinde etik (Tokat ili örneği), *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6 (1), 89-94.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, Inc.
- Döş (2010). Aday öğretmenlerin müfettiş kavramına ilişkin metafor algıları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 607-631.
- Erdem, A. R. & Eroğul M. G. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminde Eğitim Müfettişlerinin Öğretmene İlişkin Tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 13-26.

- Erdoğan T. & Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği - Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, 36, 1-16.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Hertling, E. (1999). Peer Review of Teachers. ERC Claring House and Educational Management Eugene, OR.ED429343.
- Hunt, J. & W, Baruch Y. (2003). "Developing Top Managers; The Impact of Interpersonal Skills Training". *Journal of Management Development*. 22(8), 729-752.
- İnal, A. (2008). İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2007) *Bilimsel araştırma yöntemi*, 17. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, A., Aslanargun, E. & Arseven Z. (2013). Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik, Denetim, İnceleme ve Soruşturma Görevlerine Yönelik Bir Olgubilim Araştırması, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 197 5-23.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, O., (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 431-443.
- Köybaşı, F. & Dönmez, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 339-346.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 979-1000.
- Memişoğlu, S.P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Memişoğlu, S. P. & Sağır, M. (2008). İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Yetiştirilmelerinde Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin Yönetici Algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 341-354.
- Mermer, S. (2012). İlköğretimde Matematik Eğitiminin Denetimi ve Bir Model Önerisi Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2008a). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2008b). Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). İlköğretim Okullarındaki Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (Earged), Ankara.
- Nolan, J.R & Hoover, (2011) *Teacher supervision and evaluation*, USA: Hamilton Printing Company.
- Ofsted (2013) The Framework for Inspecting Schools in England under section 5 of the Education Act, 2005, (as amended 2013). www.ofsted.gov.uk/resources/120100.

- Oliva, Peter F.; Pawlas, & George E. (2001). *Supervision For Today's Schools*. New York: John Wiley Sons, Inc.
- Özan Boydak, M. & Özdemir, T. Y., "Müfettiş ve Öğretmen Görüşleriyle Neden Denetim". 3. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Temsen, 22-24 Haziran 2011.
- Özgözü, S. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin sözlü iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(23) Yaz: 2008 70-93.
- Resmi Gazete, (2011). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, 14 Eylül 2011- 28054 Sayılı Resmî Gazete.
- Samancı, O., Taşcıoğlu, N. & Çetin, İ. (2009). *İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Müfettişlerden Beklentileri*, 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara: 22-23 Haziran.
- Sharp, W. L., & Walter, J. K. (2003). *The principal as school manager* (2nd ed.). Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Saraç, C. (2005). Türk Dili ve Edebiyatı / Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 211 – 222.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim Denetmenlerinin Denetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 114-129.
- Sergiovanni, Thomas J & Starrat, Robert J. (1993). *Supervision, A Redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Sullivan, S. & Glanz, J., (1999). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. California: Corwin Press.
- Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:10, 53-65.
- Şahin S. (2005). İlköğretim okullarında uygulanan öğretmen teftiş formlarının yeterliliğinin değerlendirilmesi (Gaziantep İli Şahinbey İlçesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 113-124.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim Sisteminde Denetim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tekin, A. & Yılmaz S. (2012). İlk ve Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Teftişe İlişkin Metaforik Algıları, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1 (4).
- Turan , F.(2009). İlköğretim müfettişlerinin etik rol davranışlarına ilişkin algıların mukayeseli incelenmesi, *Millî Eğitim Dergisi*, 183,141-168.
- Vezne, R. (2007). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik hizmetlerinden yararlanma düzeyleri*. XVI. Ulusal Eğitim Bilim Kongresi, Tokat, Gaziosmanpaşa üniversitesi.
- Whetten, D.A. & Cameron, K.S. (1993). *Developing management skills: managing conflict*. Harper Collins, New York.
- Yavuz, M. (2010). Effectiveness of Supervisions Conducted by Primary Education Supervisors According to School Principals' Evaluations, *The Journal of Educational Research*, 103: 6, 371 — 378.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Summary

Introduction

Supervision has great importance as it is the evaluation of the educational process. When the literature is examined, it is seen that there are not any studies conducted on supervision of Turkish teachers. Acquiring scientific, critical, accurate, constructive and creative ways of thinking through language, gaining the skill of using the language effectively in Turkish class, which is necessary to take part in communal living, providing all other learning by means of native language require an effective supervision process for Turkish lesson having the most weekly course hours (5 hours) in the schedule of secondary schools and Turkish teachers teaching this lesson. From this point of view, the objective of the research was determined as evaluating the supervision depending on the views of Turkish language teachers.

Methodology

General scanning model was employed while conducting the research. In order to evaluate the supervision according to the views of Turkish language teachers, "semi-structured interview technique", one of the data collecting tools, was used in the qualitative research. "Semi-structured interview form", which was prepared as a draft in consequence of literature scanning and taking the opinions of the experts, consists of open-ended questions. The collected data were coded by analyzing them through the content analysis method and themes were formed based on these codes. Coding and theme forming process was jointly done by the researchers.

Findings

Turkish teachers are uncomfortable with the supervision that is done by provincial education supervisors in order to find faults. The views of the teachers show that the supervisions are done in the way of observation, asking questions to students and looking for deficiencies.

The Turkish teachers reported that their expectations from provincial education supervisors are mostly about curriculum, teaching resources, project works, written

exams, communication with students, parents, teachers and other staff in school environment, new improvements related to the legislation and teaching profession, but it is seen that these expectations are not satisfied.

Teachers reported that provincial education supervisors are not able to fulfill their role sufficiently. The teachers reported that they expect better communication from provincial education supervisors while counseling. Only one of the teachers in the study group reported that he was appreciated by provincial education supervisors. The teachers stated that the issue mostly emphasized by provincial education supervisors is active student participation in class.

The teachers did not offer supervision for Turkish lesson but they offered for supervision in general. This finding shows that teachers are uncomfortable with primarily the way of supervising. Turkish teachers think that a supervision that is done once or twice a year and which is based on attending a single class is not adequate. They do not find a decision made by provincial education supervisors on what they see in a single lesson sufficient.

Discussion

The Turkish teachers reported that the issue receiving the most special importance during the supervisions was the document examination. According to the teachers from some of the researches in the literature, the supervisions were told to be done in the way of document controlling. It is possible to say that this situation might cause teachers to perceive the purpose of the supervision as document examination and as a result, the supervision becomes ineffective.

The Turkish teachers reported that their expectations from provincial education supervisors are mostly about curriculum, teaching resources, project works, written exams, communication with students, parents, teachers and other staff members in school environment, new improvement related to the legislation and teaching profession, but

these expectations are not satisfied. This finding shows that supervisors generally place emphasis on physical conditions and how the lesson is taught, whereas teachers ask for help with many issues, especially with their lesson.

The Turkish teachers expressed that the contributions of provincial education supervisors to their professional development consist of only standard information. The teachers expressed that the provided counseling is not for their field but for general educational issues, and supervisions do not provide the acquisition of educational information and methods. They stated that this is because provincial education supervisors are not from the branch of Turkish and they do not know the field of application. This finding has been supported by some studies in the literature and it is concluded that supervisions do not make a contribution to the knowledge of professional field.

İki Ulusal Programın Karşılaştırılmasıyla İlgili Bir Araştırma: 1992 Resim-İş ve 2006 Görsel Sanatlar Programları*

Ayşegül OĞUZ ** Burcu AKHUN***

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2006 İlköğretim Görsel Sanatlar Öğretim Programı ve Kılavuzunu (1-5. Sınıflar) 1992 İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı ile program öğeleri bakımından karşılaştırıp benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. İki program arasındaki benzer ve farklı yönlerin belirlenmesine yönelik bu çalışmada, var olan bir durumu ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel araştırma kapsamında tarama modeli kullanılmıştır. Her iki programın benzer ve farklı yönleriyle ilgili yorumlar, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu özellik de, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın ileride yapılacak program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Görsel Sanatlar, Resim-İş, İlköğretim Programları.*

A Comparative Study of two National Curricula: 1992 Art-Craft and 2006 Visual Arts Curricula

Abstract

This research aims to determine similarities and differences in terms of curriculum design between the National Primary School Curriculum 1992 for Art and Craft Course and the National Primary School Curriculum for Visual Arts Course 2006 with the Guide Book (Grades 1–5) in Turkey. Relational survey method was used within the scope of descriptive research to put the current situation into perspective. In the study, similarities and differences in terms of curriculum design between the National Primary School Curriculum 1992 for Art and Craft Course and the National Primary School Curriculum for Visual Arts Course 2006 with the Guide Book (Grades 1–5) were identified. The findings were interpreted. The results and conclusion were elicited.

Keywords: *Visual Arts, Art and Craft, Primary School Curricula.*

* Bu makale "1992 Yılı Resim-İş Dersi Öğretim Programı ile 2006 Yılı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Rize.

e-posta: aysegul.oguz@erdogan.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Ankara.

e-posta: burcuak@hacettepe.edu.tr

Giriş

Gelişen bilim, teknoloji ve sanata bağlı olarak, busistemini içinde yer alan eğitiminde gelişmesi kaçınılmazdır. Eğitimin de program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik ilkesi gereğince kendini yenilemesi gereği doğmuştur. Eğitimin pek çok bilim insanı ve düşünür tarafından tanımı yapılmıştır. Sönmez (2007, s.5) eğitimi, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim, bireye bilgiye ulaşma yollarını öğretmeyi amaçlar. Eğitimin en önemli amaçlarından biri bireye soru sormayı, dolayısıyla sorgulamayı öğretmektir. "Günümüz eğitim sisteminden beklenen, sadece belirli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması değildir. Daha önemlisi bireyin bunlardan değişik sentezlerle farklı fikirler, ürünler ortaya çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesi ve kazandığı bu davranışları gerektiği zaman ve yerde uygulayabilmesidir" (Alakuş ve Mercin, 2009, s.13). Bu kazanımların sağlanabileceği en temel derslerden bir tanesi de sanat eğitimi dersleridir.

"İlköğretim okullarında 'Resim-İş' dersi olarak verilen sanat eğitimi, öğrenci merkezli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmış ve 2005 yılında adı 'Görsel Sanatlar' olarak değiştirilmiştir. Görsel sanatlar eğitimi basit bir tanımlama ile bireylerin sanatla eğitimidir. Resim, heykel, seramik, geleneksel sanatlar gibi görsel sanatların ve tasarım alanlarının özgün ve yaygın eğitim ve öğretimini içerir" (Özsoy, 2007, s.61). "Görsel sanatlar (plastik sanatlar), göze ve görmeye dayanan sanatları bir grupta toplar. Bunlar, resim, heykel, mimarlık gibi dallardır" (Tezcan, 2011, s. 10). "Görsel sanatlar eğitimi bir konu alanı olarak okul izlencelerinde; resim dersi, resim-iş dersi, iş bilgisi, görsel sanatlar eğitimi ve bugün tam yerleşme de görsel sanatlar ve kültür eğitimi gibi adlar ile yer almıştır (Kırıçoğlu, 2009, s.17). "Resim-İş" kavramı, iki ve üç boyutlu çalışmaları içeren bir kavramdır. İki boyutlu çalışmalar resimsel çalışmaları; üç boyutlu çalışmalar da heykel, kabartma, yapısal çalışma gibi çalışmaları yansıtır. "Resim-İş" teki "İş", üç boyutlu çalışmaları yansıtır (Gençaydın, 1987, s.71). Görsel Sanatlar Öğretim Programı denildiğinde üzerinde durulması gereken kavramlardan birkaçı; eğitim programı, öğretim programı ve program geliştirme

olarak söylenebilir. Varış (1994, s.18) eğitim programını, "Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar." şeklinde açıklamaktadır. Demirel (2004, s.6), öğretim programını "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği" olarak tanımlamaktadır. "Program geliştirme, eğitimin ve eğitim kurumlarının çağın gereklerini yakalayabilmesindeki anahtar kavramdır; çünkü program geliştirme, kendini değiştiren, onaran ve gerekirse yeniden düzenleyen bir süreçtir" (Üstündağ, 1998, s.30).

Uygulanan öğretim programları eğitimin niteliğini önemli düzeyde etkilemektedir. "Uygulanan programın aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanındaki gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe diğer bir ifadeyle programlar geliştirildikçe eğitim niteliğinin de artması beklenir" (Erden, 1993, s.1). Bunun için programların değişime açık, değişen koşullara göre yeniden uyarlanabilecek nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle, uygulanmakta olan ilköğretim programlarının, yerini; 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarına bırakması öngörülmüştür. Buna bağlı olarak Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında da değişiklikler yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, 2006 İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar) ile 1992 Resim-İş Öğretim Dersi Programı arasındaki program öğeleri bakımından benzer ve farklı yönlerin belirlenmesine yönelik betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı hedefleyen, belli değişkenlerin özellikleri hakkında temel veri tabanı oluşturan araştırmalardır (Erdoğan, 1998). Bu araştırmada yer alan veriler, 2006 İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar) ve 1992 İlköğretim Resim-İş Öğretim Programından elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre

doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (2006, s.187).

Bulgular

Amaçlar

Genel Amaçlar

1992 Öğretim Programı ve 2006 Öğretim Programında yer alan genel amaçlara bakıldığında her iki program arasında farklılıklar görülmektedir. 1992 Öğretim Programında dersin genel amaçları on yedi maddede toplanmışken; 2006 Öğretim Programında dersin genel amaçları bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olmak üzere dört gruba ayrılarak toplam yirmisekiz maddede ifade edilmiştir. Genel amaçlar incelendiğinde, 1992 Öğretim Programında genel ifadelerin kullanıldığı, 2006 Öğretim Programında daha kapsamlı açıklamaların yapıldığı görülmektedir. 1992 Öğretim Programı ve 2006 Öğretim Programında genel amaçların ifade edilmiş biçimlerine bakıldığında farklılıklar görülmektedir. 1992 Öğretim Programında genel amaçlardaki yargılar "geliştirebilme, sağlayabilme, kavrayabilme, kazandırabilme" şeklinde iken; 2006 Öğretim Programında genel amaçlardaki yargılar "sağlamak, kazandırmak, geliştirmek, vardırabilmek" şeklinde ifade edilmiştir.

2006 Öğretim Programının Teknik Amaçlar kısmında yer alan 5. Maddeyi (Öğrenciye, amacına uygun malzemeyi seçme, malzemedan anlam çıkarma becerisi kazandırmak) kavramsal sanatla ilişkilendirmek mümkün olabilir. Kavramsal sanat, yapının malzeme ya da biçimsel özelliklerinden ziyade, yapının anlatmak istediği kavram ve düşünce ile ilgilidir. Malzemedan anlam çıkarma becerisinin kavramsal sanatla ilişkili olduğu düşünülürse, 2006 Öğretim Programının modern sanata daha yakın bir bakış açısıyla hazırlandığı yorumu yapılabilir. Genel amaçların, ait olduğu sanat eğitimi programının, hazırlandığı dönemin sanat anlayışını yansıttığı söylenebilir.

Genel amaçlara bakıldığında 2006 Öğretim Programında, sanat eğitimi alanındaki çağdaş gelişmeler ve yaklaşımların dikkate alındığı görülmektedir. Bu özellik sayesinde

dönemin sanat anlayışı ve güzellik kavramının kazandırılması mümkündür. Sanatta uygulamalı çalışmalara yer verilmesi ile birey, geçmişten bugüne yapılan sanat eserlerini anlayabilir. Bu sayede bireyin iyi bir sanat izleyicisi olması da söz konusudur. "Tüm bu amaçların gerçekleşmesi ancak eğitim programında yer alan kazanımların öğrencilere etkili bir biçimde sunulmasına, etkili öğretimin gerçekleşmesi ise öğrencilerin performans düzeylerine göre amaçlarının belirlenmesi, öğrenme alanlarının amaçlara göre düzenlenmesi, amaçlara uygun teknik ve yöntemlerin uygulanması ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri basamaklarda konuyu pekiştirmelerine bağlıdır" (Özyürek, 1991, s.18). Bu özellikler dikkate alındığında, düşünen ve sorgulayabilen bireylerden oluşan ilerici bir toplum yaratmanın mümkün olduğu söylenebilir. Bu da programın amacına ulaşması anlamına gelir.

Beceriler

1992 Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması düşünülen beceriler ayrı bir başlık altında verilmemişken 2006 Öğretim Programında "Temel Beceriler" başlığı altında yer almaktadır. Her iki programda bazı ortak becerilerin yer aldığı görülmektedir. Kendini ifade etme, yaratıcılık, sanat aracılığıyla iletişim kurma, sorumluluk alma, görsel okuma, estetik bilinç kazanma, çevre ve doğa bilinci kazanma, kültür ve doğa varlıklarına duyarlı olma her iki programda da yer alan becerilerdir. Her iki programda ortak becerilerin yer alması yanında, farklı beceriler de görülmektedir. 2006 Öğretim Programında yer alan "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma", "başladığı işi bitirme", "girişimcilik" becerilerine 1992 Öğretim Programında yer verilmemiştir.

Özel Amaçlar, Davranışlar/Kazanımlar

1992 Öğretim Programında ilgili davranışlar "amaç" başlığı altında ele alınırken, 2006 Öğretim Programında kazanımlar öğrenme alanlarına ayrılmıştır. 1992 Öğretim Programında "amaç" ve "davranış" ifadeleri kullanılırken, 2006 Öğretim Programında "kazanım" ifadesi kullanılmıştır. 1992 Öğretim Programında "davranış" ve "amaç" ifadeleri tanımlanmazken, 2006 Öğretim Programında "kazanım" ifadesinin tanımı yapılmıştır. Her

iki programda davranış/kazanımlardaki yargıların ifade edilmiş biçiminde farklılıklar gözlenmektedir. 1992 Öğretim Programında davranışlardaki yargılar “söyleme, yapma, tanıma, anlatma” şeklinde iken; 2006 Öğretim Programında kazanımlardaki yargılar “yapar, kullanır, açıklar, söyler” şeklinde ifade edilmiştir. İfade edilmiş biçimi farklı olsa da, her iki programdaki davranış/kazanım yargıları öğrenciye dönüktür. 1992 Öğretim Programında amaç cümleleri, sonlarına “-ebilme” eki ya da “bilgisi” sözcükleri getirilerek ifade edilmiştir. Amaçlar, genelde öğrenci davranışlarına dönüşebilecek biçimde, öğrenme sürecine değil, öğrenme ürününe yönelik biçimde hazırlanmıştır. Amaçlar konu içeriğiyle bağlantılı olarak verilmiştir. Amaçların sıralanmasında aşamalılık ilkesine uyularak basitten zora doğru, ön koşul öğrenmeleri içerecek biçimde hazırlanmıştır. Her sınıf düzeyinde tüm amaçlar davranışlara dönüştürülmüştür. Davranış cümleleri öğrencilerin yapacakları biçimde, anlaşılır ve yalın olarak ifade edilmiştir. 1992 Öğretim Programında bazı amaçlar için işleniş örnekleri ve değerlendirme bölümlerine yer verilmiştir. Ancak bu örnekler ve bölümler, öğretilecek konunun işlem sırasını vermek amacıyla verilmiştir, ayrıntıya girilmemiştir.

İçerik

1992 Öğretim Programında on yedi madde hâlinde dersin “Genel amaçlar” ve ardından “Genel açıklamalar” bölümü yer almaktadır. Genel açıklamalarda Resim-İş eğitiminin gerekliliği, ilkeleri, çocuk resimlerinin gelişim basamakları, eğitim durumları, çalışma ortamının önemi, uygulama ilkeleri, dersin işleniş ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve öneriler bulunmaktadır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar ayrı ayrı olmak üzere amaçlar, konular ve sınıf programı başlığı altında amaç ve davranışların belirlendiği bir yapı görülmektedir. 1992 Öğretim Programı ve 2006 Öğretim Programının içerik anlayışında farklılıklar görülmektedir. 1992 Öğretim Programında her düzeyde konular yazılmış fakat ayrıntılı bir açıklamaya yer verilmemiştir. Programın “Açıklamalar” bölümünde içeriğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde çocuk resimlerinin gelişim basamakları adı altında, içeriği ilgilendiren açıklamalar yer almıştır. 1992 Öğretim Programında daha

çok resim tekniklerinin öğretimine ağırlık verilmiştir. Dersi oluşturan başlıca alanlar; İki boyutlu çalışmalar (Çizgisel ve Renkli), Üç boyutlu çalışmalar (Modelaj, Heykel, Tasarım) ve Eser incelemeleri olarak üç bölümde açıklanmıştır. 2006 Öğretim Programında ise Görsel Sanatlarda Biçimlendirme, Görsel Sanat Kültürü ve Müze Bilinci olmak üzere üç öğrenme alanı altında yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları ayrı ayrı başlıklar altında ve belli bir düzen içinde açıklanmıştır. Bu öğrenme alanlarının içeriği ve önemiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu öğrenme alanları birbirini tamamlayıcı ve dersin temelini teşkil edecek biçimdedir. 2006 Öğretim Programında Görsel Sanatlar dersi için içerik önerileri listesi örneklendirilmiştir. Bu örneklerin seçilmesinde öğrenme alanlarının ilgili kazanımları, sınıfın seviyesi, diğer derslerin içerikleri, çevrenin özellikleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile belirli gün ve haftaların dikkate alınması gerektiği 2006 Öğretim Programında vurgulanmıştır.

İçerik belirlenirken, seçilecek içeriğin günün koşullarını sağlayacak ve sorunları çözümlenecek şekilde geçerli olmasına, eğitim programının amaçlarının gerçekleşmesi bakımından anlamlı ve önemli olmasına, öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olmasına, öğrencinin öğrenebileceği konuları içermesine, öğrencileri ezbere yöneltmemesine, öğrencilere yarar getirecek konulardan oluşmasına özen gösterilmelidir (Kısakürek, 1983). Bu nitelikler dikkate alındığında, öğretim programının amacına ulaşması söz konusudur. Bu bakımdan ele alındığında iki programda da öğrencilerin öğrenebileceği konuların içerikte bulunduğu görülmektedir. 1992 Öğretim Programında maddeler hâlinde sıralanan amaçlardan bir kısmının altında işleniş ve değerlendirme alt başlıkları konulmuştur. Programın içerdiği konular incelendiğinde ise şu tespitler yapılabilir. Tespit edildiği kadarıyla geleneksel sanat eğitimi yaklaşımı olarak algılanan durumun, öğrencilerin plastik sanatlar ve iş becerilerinin geliştirilmesinde temel bir önceliğin var olduğu, tasarım eğitiminin ise bunlar içinde dolayısıyla düşünülmüş olduğudur (Alakuş, 2003).

2006 Öğretim Programında, 1992 Öğretim Programında çok az yer kaplayan Müze Bilinci

Öğrenme Alanı önemle üzerinde durulan bir konu olmuştur. Müzeler çocuk eğitiminde önem taşıyan kurumlar hâline gelmeye başlamıştır. Bu da çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme ve onların sosyal gelişimlerine destek olacak bir ortam yaratmaktadır. Müzeler sayesinde çocuklar çeşitli kültür varlıklarını tanıyarak, içinde yaşadıkları toplumun bir bireyi olduklarını hissedebilirler. Müzelerdeki nesnelere gören ve bunlarla ilgili etkinlikler yapan çocukların sanat anlayışının ilerleyebileceği söylenebilir. Müzelerin eğitimde önemli bir etkisi olduğu göz önüne alınarak, 2006 Öğretim Programında "Görsel Sanatlarda Biçimlendirme" ve "Görsel Sanat Kültürü" öğrenme alanlarının yanı sıra "Müze Bilinci" öğrenme alanına yer verilmiştir. "Bu öğrenme alanında yer alan öğrenme mekânları, müzelerle birlikte öğren yerlerini, anıtları, tarihî yapıları, sanat galerilerini vb. içine alacak şekilde geniş tutulmuştur" (MEB, 2006, s.12-13). Programın "Ekler" kısmında müzelerle ilgili olarak müzelerin genel ağ adresleri ve müzede uygulanacak çalışma kâğıdı örnekleri verilmiştir. Bu da programın uygulayıcısı olan öğretmene kolaylık sağlayacak yönde olumlu bir yaklaşımdır.

2006 Öğretim Programında, 1992 Öğretim Programından farklı olarak üzerinde durulan özelliklerden biri de sanatçılar olmuştur. 1992 Öğretim Programında sanatçı isimlerinden söz edilmezken, 2006 Öğretim Programında yerli ve yabancı birçok sanatçıya ve eser örneklerine yer verilmiştir. Bu bakımdan 2006 Öğretim Programı zengin bir içeriğe sahiptir. Öğrencilerin sanat tarihi birikimini zenginleştirecek nitelikte, çeşitli sanat akımlarından sanatçı örneklerinin verilmesi olumlu bir yaklaşımdır. Öğretmen açısından bakıldığında, sanatçı ve eser örneklerinin programda verilmesi, programın yol gösterici bir rehber niteliğinde olduğunu göstermektedir. 2006 Öğretim Programında "Çok Alanlı Sanat Eğitimi" anlayışının benimsendiği söylenebilir. Genel olarak bakıldığında programın sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulamayı içerdiği görülmektedir. Bu da programın sağlam temellerle, görsel sanatlar bütünüünün parçalarını oluşturacak biçimde hazırlandığını göstermektedir. 1992 Öğretim Programında ise resim tekniklerine diğer sanat alanlarından

daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. Bu bakımdan programın içerik ögesinde eksiklikler olduğu söylenebilir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

2006 Öğretim Programında öğrenme-öğretme süreci 1992 Öğretim Programına göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. 2006 Öğretim Programında Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili açıklamalar kısmı yer almaktadır. Bu kısımda derse hazırlık, uyarılar (motivasyon), bilginin paylaşılması, uygulama ve değerlendirme bölümleri açıklanarak verilmiştir. Derse hazırlık aşaması; öğretmen hazırlığı ve öğrenci hazırlığından oluşmaktadır. Bu süreçte yapılması gereken çalışmalara kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir. Ders planı örnekleri, ekleriyle birlikte kapsamlı bir şekilde verilmiştir. 2006 Öğretim Programı, öğrencilere görsel sanatlar ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmakta, öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumunda bulunmaktadır. 1992 Öğretim Programında "Sınıf İçin Uygulama İlkeleri" başlığı altında, öğrenme-öğretme sürecinin genel çerçevesi hakkında bilgi verilmiştir.

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Temele Alınan Yaklaşım

1992 Öğretim Programında herhangi bir yaklaşımın temele alındığından bahsedilmemiştir ancak sadece 1992 Öğretim Programının "Açıklamalar" bölümünde, 2006 Öğretim Programında da temele alındığı belirtilen bazı özelliklere paralel olan ifadeler yer almaktadır. 1992 Öğretim Programında "Resim-İş Eğitiminin İlkeleri" bölümünde yer alan "Uygulamada bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır." ve "Resim- İş eğitimi çocuğa göre olmalıdır." ifadelerinden yola çıkarak, 1992 Öğretim Programında da "öğrenci merkezli" bir yaklaşımın dikkate alındığını söylemek mümkündür. 2006 Öğretim Programında ise "Programın Temel Yaklaşımı" başlığı altında, temele alınan yaklaşım açıklanmıştır. Bu açıklamalar

incelendiğinde günümüz bilişim çağında yaratıcı, girişimci, sorun çözücü, bilgiyi yapılandırıcı ve dönüştürücü bireylere ihtiyaç duyulduğu, bu doğrultuda “yapılandırıcılık” biçiminde tanımlanan “öğrenci merkezli” yeni bir uygulama modelinin hayata geçirildiği belirtilmiştir.

2006 Öğretim Programında ilköğretimde sanat eğitiminin amacının sanatçı yetiştirmek olmadığı belirtilirken, 1992 Öğretim Programında buna paralel bir açıklama saptanmamıştır. Ancak Resim-İş dersinin bir ifade dersi olduğu genel açıklamalar kısmında belirtilmiştir. 2006 Öğretim Programında sanat eğitiminin bireylere kendini gerçekleştirme ve özgürleştirme için, kendi eğilimlerini ve becerilerini keşfetmesi için olanak verdiği, aynı zamanda duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla ifade edebilme gücü kazandırmayı amaçladığı ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bu anlamda her iki programda da bireyin kendini ifade edebilmesi, üzerinde durulan önemli bir nitelik olmuştur.

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Etkinlikler

2006 Öğretim Programında bilgi ve becerilerin kazanımı ile ilgili uygulama sürecine yönelik önerilerle birlikte “Etkinlik Örnekleri” ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve bazı örneklerde resimlere yer verilmiştir. Etkinliklerin birer tavsiye niteliğinde olduğu, birden çok kazanıma yönelik kullanılabileceği, uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur. 1992 Öğretim Programında “etkinlik” kavramı kullanılmamış olup “işleniş” kavramı benimsenmiştir. Öğrenme-öğretme süreci ilgili çok az sayıda işleniş örneği verilmiştir. İşleniş bölümlerinde öğretmene yönelik yönergeler bulunmaktadır. İşleniş bölümü her amaç için verilmemiştir.

2006 Öğretim Programında yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Öğretmenin, bu etkinlikleri olduğu gibi veya çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabileceği; aynı zamanda bir ders saatinde birden fazla etkinliğe de yer verebileceği belirtilmiştir. Yeni etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken bunların hangi

kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmesi, bu yapılırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerektiği üzerinde durulmuştur. Programda yer alan etkinliklerin, öğrenci seviyesine uyarlanarak farklı sınıflarda da uygulanabileceği belirtilmiştir. Bu etkinliklerin hazırlanma amacı, uygulamada öğretmene yardımcı olmak şeklinde programda belirtilmiştir. 2006 Öğretim Programındaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekildedir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim hâlinde olmaları, etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması bakımından gerekli görülmüştür.

Öğrenme-Öğretme Sürecini Günlük Hayatla, Diğer Dersler ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme

1992 Öğretim Programında öğrenme-öğretme sürecinin günlük hayatla, diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesine yönelik ayrı bir başlık bulunmamaktadır. Bununla birlikte programın açıklamalar kısmı incelendiğinde şu ifadelerin yer aldığı görülmektedir: “Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda genellikle çocuğun yakın çevresiyle ilgili somut olaylara ve nesnelere, çocuksu düşünce öğelerinin de karşılaştırıldığı konulara yer verilmesi uygun olur. Söz gelimi; okul, aile, ev ve hayvanların hayatıyla (masallardan, fable) ilgili durumları, eğlenceleri, bayramları, masalları ve oyunları çocuğun düşsel evrenine uygun öğelerle zenginleştirerek çocuklara ilginç gelecek konular şeklinde verilebilir” (MEB, 1992, s.11). 2006 Öğretim Programında, ara disiplin kazanımları Görsel Sanatlar dersi kazanımlarıyla da ilişkilendirilmiş, ara disiplin kazanımlarının uygulamayla bağlantılı olarak uygun yerlerde verilebileceği öngörülmüştür. Her sınıf düzeyini içeren, kazanımların ara disiplinlerle ilişkilendirilme tablosu oluşturulmuştur. Belirli gün ve haftalarla ilişkilendirilen kazanımların da tablosu hazırlanmıştır. 2006 Öğretim Programında Atatürkçülük ile ilgili konular bir başlık altında toplanmıştır.

Atatürkçülük ile İlgili Konular

1992 Öğretim Programında “Atatürkçülük ile İlgili Konular” başlığı bulunmazken, her sınıf düzeyinde verilen amaç ve davranışlardan

sonra üç başlık hâlinde Atatürk ile ilgili konular sıralanmıştır. Başlıklar her sınıf düzeyi için aynıdır, fakat içeriğin zenginliği sınıf düzeyine göre değişmektedir. Başlıklar Atatürk'ün Hayatı, Atatürk'ün Kişisel Özellikleri ve Çeşitli Yönleri, Atatürkçü Düşüncede Özellik Taşıyan Önemli Yaklaşımlar şeklindedir. 2006 Öğretim Programında Atatürkçülük konuları, "Atatürk'ün hayatı [doğum tarihi ve yeri, anne ve babası (ailesi), Atatürk'ün son günleri, Atatürk ile ilgili anılar], Atatürk'ün kişisel özellikleri (ölçülü davranışı, gurura ve ümitsizliğe yer vermemesi, insan sevgisi, eserleri; millî kültürümüze, millî tarihimize, resim sanatına ve bilime verdiği önem gibi çeşitli yönleri), Atatürk'ün çevreye verdiği önem, milletlerin tanınmasında güzel sanatların rolü, birbirimizi sevmeye sanatın rolü, diğer örf ve âdetlere hoşgörölü olmanın gerekliliği, görsel sanatların dalları, sanat-kültür ilişkileri" olarak verilmiştir (MEB, 2006).

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

1992 Öğretim Programında öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ayrı bir başlık altında toplanmazken, 2006 Öğretim Programında öğretim yöntem ve teknikleri başlıklar hâlinde açıklanarak verilmiştir. 2006 Öğretim Programında çeşitli görsel sanat alanlarına ve bu alanlarda kullanılabilir yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Yöntem ve tekniklerin sınıflara göre tercihi öğretmenlere bırakılmıştır. Her tekniğin genel malzemelerinin yanı sıra, tekniğin tanıdığı olanaklar ölçüsünde malzemelerin de çeşitlenebileceği, açıklamalar arasında yer almaktadır. Öğrencilerin, tekniğin özelliklerini kullanmaya zorlanmaması gerektiği ve onların değişik olanakları keşfetmelerine fırsat tanınması gerektiği üzerinde durulmuştur. Anlatım zenginliği açısından mümkün olduğunca tek değil, birden fazla tekniğin bir arada kullanılması önemsenmiştir. Malzeme ve teknik konusunda yöresel imkânların dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir.

1992 Öğretim Programında ayrı bir başlık hâlinde olmamasına rağmen, programın bazı amaçları altında verilen sınırlı sayıda işleniş örnekleri incelendiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin anlatım, soru-cevap,

drama, gezi-gözlem, olduğunu söylemek mümkündür. Görsel sanatlarda kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında ise, 2006 Öğretim Programında ayrı bir başlık altında listelenerek ayrıntılı bir biçimde açıklandığı görülmektedir. 2006 Öğretim Programında yöntem ve tekniklerin başlıklar hâlinde ve açıklanarak verilmesi olumlu bir yaklaşımdır, ancak bazı malzemelerin açıklamalarında bazı yanlış tanımlamalar da görülmektedir. Örneğin, yoğurma maddeleri açıklanırken "oyun hamuru" ile "plastilin" aynı anlamda kullanılmıştır. Her ikisi de yoğurma maddeleri olmalarına rağmen malzeme olarak farklıdır. Bir diğer tutarsızlık da dramanın açıklama kısmında bulunmaktadır. Programda "Drama süreci üç aşamada oluşmaktadır." cümlesinin ardından drama süreci beş aşamada; ısınma çalışmaları, oyun, doğaçlama, oluşum, değerlendirme çalışmaları olarak açıklanmıştır. Programın kaynakça kısmında yer verilmediği için bu bilgilerin nereden alındığı belirlenememiştir. Adıgüzel'e (2006) göre ise drama aşamaları "Hazırlık-Isınma çalışmaları", "Canlandırma" ve "Değerlendirme-Tartışma" olarak üç aşamada ifade edilmektedir.

1992 Öğretim Programında sınıf amaçlarına bakıldığında, pastel boya, parmak boya, guaj boya, kolay baskı teknikleri, artık malzemeler, yoğurma maddeleri, sulu boya, üç boyutlu çalışma, mürekkep, örtücü ve saydam boyalar, kâğıt süsleme, afiş çalışmaları, tekstil tasarım, ifadelerinin geçtiği görülmektedir. Bu bağlamda, 2006 Öğretim Programında, 1992 Öğretim Programından farklı olarak birçok yöntem ve tekniğe yer verildiği ve ayrıntılı bir biçimde açıklandığı görülmektedir. 1992 Öğretim Programında geçen "afiş tasarım" ifadesini, 2006 Öğretim Programında geçen "grafik tasarım" başlığıyla ilişkilendirmek mümkündür. 1992 Öğretim Programında "kolay baskı teknikleri, yoğurma maddeleri, örtücü ve saydam boyalar" biçiminde genel ifadeler kullanılırken, 2006 Öğretim Programında bu başlıklar alt maddeler ayrılarak ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bu anlamda 2006 Öğretim Programının, kullanılan yöntem ve teknik bakımından daha kapsamlı olduğu, öğretmenler için bir el kitabı ya da kılavuz niteliğinde olduğu söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme

2006 Öğretim Programında öğrencilerin değerlendirilmesinde farklı boyutlar göz önüne alınmıştır. “Öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki eğitim-öğretim etkinlikleri; yaratıcılık, tutumlar, ilgiler ve öğrenme şekilleri gibi duyuşsal ve devinimsel özellikleri de içerir. İyi bir ölçme-değerlendirme süreci tüm bunları içeren, öğrencinin gelişimini farklı boyutlarda ele alan bir süreçtir. Bu boyutların her biri, kendi içinde çeşitlenen ve farklı teknikleri gerektiren süreçleri kapsar” (MEB, 2006, s.17). Çelenk ve diğerlerine (2000) göre, 1992 Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme çalışmalarında her konuya ait hedef ve davranışlar belirlenmiş ve o konunun eğitim durumunun ardından “değerlendirme” başlığı altında o konuya ilişkin örnek sorular verilmiştir, fakat yetersizdir. Bu sorular daha çok bilişsel alandaki hedeflerin ölçülmesiyle ilgilidir. Diğer becerilerin (Duyuşsal ve Psiko-motor) ölçülmesine öğretmene yol gösterici örnekler bulunmamaktadır. 2006 Öğretim Programına bakıldığında ölçme ve değerlendirmenin ayrıntılı bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmıştır. Bu bakımdan, 1992 Öğretim Programında sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yer aldığı düşünülürse, çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

2006 Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme anlayışında, üzerinde durulan özelliklerden biri, bireysel farklılıkların gözetilmesidir. Eğitimcinin, her öğrenciden aynı sonucu almasını beklememesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin istemedikleri, sevmedikleri ve yeterince motive edilmedikleri bir konuda çalışmaya zorlanmamaları gerektiğinin altı çizilmiştir. 1992 Öğretim Programında olduğu gibi, her öğrencinin çalışmasının mutlaka sergilenmesi gerektiği belirtilmiştir. Sergilemede “iyi-kötü” kıstasının aranmaması gerektiği vurgulanmıştır. Notun baskı unsuru olmaması gerektiğine her iki programda da yer verilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem, Teknik ve Araçları

1992 Öğretim Programında ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem, teknik ve araçları ayrı bir başlık altında belirtilmemiştir. Bazı davranışların altında verilen değerlendirme bölümlerinde yalnızca soruların yer aldığı görülmektedir. Buradan da klasik ölçme değerlendirme yönteminin benimsendiği sonucunu çıkarmak mümkündür. 2006 Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. 2006 Öğretim Programında başlıca ölçme yöntem ve teknik ile araçları, bu derste kullanılacak ölçme araçları örnekleriyle birlikte açıklanarak verilmiştir. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için farklı ölçme aracı örnekleri verilmiştir. Bu ölçme araçlarının kullanılmasında zorunluluk olmadığı, öğretmenin ihtiyaç duyduğunda uygun gördüklerinden biri ya da birkaçını seçerek, sürecin amaçlarına göre düzenleyerek kullanabileceği belirtilmiştir. 2006 Öğretim Programında Görsel Sanatlar dersinde kullanılacak yöntemlerden olan öz değerlendirme, grup değerlendirme, proje ödevleri ve ürün dosyası ayrıntılı bir biçimde örneklerle açıklanmıştır. Görsel Sanatlar dersinde, öğrenme alanına ve kazanımlara bağlı olarak açık uçlu, doğruyanlı, eşleştirmeli, çoktan seçmeli sorular gibi, klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin de kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Öğretim Programında ölçme-değerlendirme etkinlikleri sonucundaki not verme amaçlı değerlendirmede, dereceli puanlama anahtarları veya derecelendirme ölçeklerinin kullanılabilmesi belirtilmiştir. Ancak öz değerlendirme ve grup değerlendirmeden elde edilen sonuçların not vermede kullanılmaması öngörülmektedir. Öğretmenin tercihinin ve amacına bağlı olarak kontrol listeleri ve gözlem formlarının da değerlendirmede öğretmene kaynaklık edebileceği belirtilmiştir. 2006 Öğretim Programındaki ölçme değerlendirme anlayışında süreç ve sonucun birlikte düşünüldüğü görülmektedir. 1992 Öğretim Programında ise genellikle sürecin sonuna bakıldığı söylenebilir.

Sonuçlar

Amaçlarla İlgili Sonuçlar

Genel amaçların karşılaştırılmasında göze çarpan ilk fark görsel düzenlemedir. 1992 Öğretim Programında dersin genel amaçları onyedeki maddede ifade edilmişken, 2006 Öğretim Programında genel amaçlar bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olmak üzere dört gruba ayrılarak toplam yirmisekiz maddeyle ifade edilmiştir. 2006 Öğretim Programında yer alan genel amaçlar, 1992 Öğretim Programına göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. İki programda genel amaçlardaki yargıların ifade edilmiş biçimlerinde farklılık görülmüştür. Her iki programda da öğrencilerin sanat eğitimi almakla birlikte, sanat yoluyla kişisel bütünlüğe ulaşmaları amaçlanmıştır. Her iki programda öğrencinin ulusal ve evrensel sanat eserlerini tanımasını ve anlamasını sağlamak, sanatı görsel bir iletişim formu olarak kullanmasını sağlamak, bilgi ve birikimlerini sanatsal uygulamalara dönüştürmesini sağlamak, yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak, kendini ifade etmede teknik yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olmak, sanat, sanat eseri ve tasarımla ilgili değerlendirmeler yapmasını sağlamak, özgün düşünme ve üretme kapasitesini geliştirmek, sanat yoluyla kendini ifade etmesini sağlamak, işbirliği yapma, grup çalışmalarında sorumluluk alma, birbirleri arasında saygı gibi duyu ve davranışları geliştirmek ifadelerinin genel amaçlar arasında bulunduğu belirlenmiştir.

Öğrenme ürünleri bakımından programlara bakıldığında adlandırmada farklılıklar olduğu saptanmıştır. 1992 Öğretim Programında "amaç" ve davranış" ifadeleri kullanılırken 2006 Öğretim Programında "kazanım" ifadesi kullanılmıştır. "Kazanım" ifadesinin programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir tanımlama olduğu söylenebilir. Programda "kazanım" ifadesinin kullanılması, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. 1992 Öğretim Programında ilgili davranışlar "amaç" başlığı altında ele alınırken, 2006 Öğretim Programında kazanımlar öğrenme alanlarına ayrılmıştır. Her iki programda kullanılan davranış/kazanımlardaki yargılar farklı olmasına rağmen, her ikisinde de öğrenciye dönük olarak kullanılmıştır. 1992 Öğretim Programında

sınıf amaçlarına ilişkin açıklamalar yer alırken, davranışlara ilişkin bir açıklama yapılmamıştır. 2006 Öğretim Programında ise kazanımlar öğrenme alanlarına ayrılarak, etkinlik örnekleri ve açıklamalar bölümü ile daha kapsamlı ele alınmıştır.

İçerikle İlgili Sonuçlar

1992 Öğretim Programı ile 2006 Öğretim Programının içerik anlayışında farklılıklar görülmüştür. 1992 Öğretim Programında her düzeyde konu isimleri yazılmış fakat ayrıntılı bir açıklamaya yer verilmemiştir. 1992 Öğretim Programında dersi oluşturan başlıca alanlar iki boyutlu çalışmalar, üç boyutlu çalışmalar ve eser incelemeleri olarak üç bölümde açıklanmıştır, daha çok resim tekniklerinin öğretimine ağırlık verilmiştir. 2006 Öğretim Programı ise görsel sanatlarda biçimlendirme, görsel sanatlar kültürü ve müze bilinci olarak üç öğrenme alanı altında yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları ayrı ayrı başlıklar altında ve belli bir düzen içinde açıklanmıştır. Bu öğrenme alanlarının içeriği ve önemiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu öğrenme alanları birbirini tamamlayıcı ve dersin temelini teşkil edecek biçimdedir. 2006 Öğretim Programında, 1992 Öğretim Programında çok az yer kaplayan müze bilinci alanı önemle üzerinde durulan bir konu olmuştur. 2006 Öğretim Programının değişime daha açık olduğu söylenebilir. Programdaki kazanımlar için birden fazla etkinlik örneklerinin verilmiş olması, programdaki esnekliğin bir göstergesi olabilir.

Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sonuçlar

2006 Öğretim Programında öğrenme-öğretme süreci 1992 Öğretim Programına göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. 1992 Öğretim Programında her sınıf düzeyinde belirlenen amaçlardan sonra verilen davranışların devamında "işleniş" başlığı altında o bölüme ait yöntem-teknik açıklanmış, konuların özelliğine göre bazen maddeler hâlinde metinler verilmiştir. Derste yapılacak etkinliklerin ders planı çerçevesinde, ayrıntılı bir biçimde belirli bir sıra içinde önceden belirlenmesi gerektiği

ifade edilmiştir. Konuların işlenmesiyle ilgili olarak ders öncesinde ve ders sonrasında yapılacak etkinliklerin sırası maddeler hâlinde belirtilmiştir. 2006 Öğretim Programında öğrenme-öğretme süreci ile ilgili açıklamalar kısmı yer almaktadır. Bu kısımda derse hazırlık, uyarılar (motivasyon), bilginin paylaşılması, uygulama ve değerlendirme bölümleri açıklanarak verilmiştir. Derse hazırlık aşaması; öğretmen hazırlığı ve öğrenci hazırlığından (düşünsel ve duyuşsal hazırlık ile teknik hazırlık) oluşmaktadır. Bu süreçte yapılması gereken çalışmalara kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir. Ders planı örnekleri, ekleriyle birlikte kapsamlı bir şekilde verilmiştir.

1992 Öğretim Programında herhangi bir yaklaşımın temele alındığından bahsedilmemiştir ancak "Açıklamalar" bölümünde, 1992 Öğretim Programında temele alındığı belirtilen bazı özelliklere paralel olan ifadelerin yer aldığı gözlenmiştir. 2006 Öğretim Programında ilköğretimde sanat eğitiminin amacının sanatçı yetiştirmek olmadığı belirtilirken, 1992 Öğretim Programında buna paralel bir açıklama saptanmamıştır ancak Resim-İş dersinin bir ifade dersi olduğu genel açıklamalar kısmında belirtilmiştir. 2006 Öğretim Programında sanat eğitiminin bireylere kendini gerçekleştirme ve özgürleştirme için, kendi eğilimlerini ve becerilerini keşfetmesi için olanak verdiği, aynı zamanda duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla ifade edebilme gücü kazandırmayı amaçladığı ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı yalnızca branş öğretmenleri tarafından değil, sınıf öğretmenleri tarafından da uygulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi uygulayıcısı olarak, arzu edilen şekilde yetiştirilmediği, sınırlı bilgi ve deneyime sahip oldukları düşünülürse, etkinlik ve resim örneklerinin ayrıntılı bir biçimde ele alınması ile 2006 Öğretim Programının sınıf öğretmenlerine nitelikli bir kılavuz olduğu söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Sonuçlar

Ölçme ve değerlendirme bakımından iki programda büyük farklar görülmüştür. 1992 Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme çalışmalarında her konuya ait amaç ve davranışlar belirlenmiş ve o konunun eğitim durumunun devamında "Değerlendirme" başlığı altında o konuya ilişkin örnek sorular verilmiştir, fakat yetersizdir. Değerlendirme soruları daha çok bilişsel alandaki hedeflerin ölçülmesiyle ilgilidir. Diğer becerilerin (Duyuşsal ve Psiko-motor) ölçülmesine öğretmene yol gösterici örnekler rastlanmamıştır. 2006 Öğretim Programına bakıldığında ölçme ve değerlendirmenin ayrıntılı bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak alternatif değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmıştır. Bu bakımdan, 1992 Öğretim Programında sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yer aldığı düşünülürse, çeşitliliğin arttığı söylenebilir. 2006 Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme anlayışında, üzerinde durulan özelliklerden biri, bireysel farklılıkların gözetilmesidir. Eğitimcinin, her öğrenciden aynı sonucu almasını beklememesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin istemedikleri, sevmedikleri ve yeterince motive edilmedikleri bir konuda çalışmaya zorlanmalarını gerektiğinin altı çizilmiştir. 1992 Öğretim Programında ifade edildiği gibi, her öğrencinin çalışmasının mutlaka sergilenmesi gerektiği belirtilmiştir. Sergilemede "iyi-kötü" kıstasının aranmaması gerektiği vurgulanmıştır. Notun baskı unsuru olmaması gerektiğine her iki programda da yer verilmiştir. Sonuçlar dikkate alındığında, öğretim programları hazırlanırken çağdaş insanın ve toplumun gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanabileceği, programda yer alan öğrenme alanlarının birbiriyle sistemli bir şekilde ilişkilendirilmesinin sağlanabileceği, Görsel Sanatlar dersi kapsamında çeşitli sanat atölyeleri ve müzelerde yaşantı zenginliğini arttıracak drama etkinliklerinin düzenlenebileceği, ölçme ve değerlendirmede, öğrenme-öğretme sürecinin ve sonucunun toplamının birlikte düşünülebileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *ÇDD Yaratıcı Drama Dergisi* (1), 17-27.
- Alakuş, A. (2003). Dünden Bugüne Görsel Sanatlar Eğitimimizin Genel Bir Görünümü. *Milli Eğitim*, (<http://yayim.meb.gov.tr.dergiler/160/alakus.htm> adresinden Şubat 2009 tarihinde indirilmiştir).
- Alakuş, A. ve Mercin, L. (2009). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1998). *Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Emel Matbaası.
- Gençaydın, Z. (1987). Resim-İş Eğitiminin Amaç ve İlkeleri, Resim-İş Eğitiminde Eğitim Durumları. *Güzel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Açıköğretim Fakültesi Yayınları(101).
- Karasar, N. (2001). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırıçoğlu, O. (2009). *Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi-Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (1992). *İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). *Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Oğuz, A. (2009). *1992 Yılı Resim-İş Dersi Öğretim Programı ile 2006 Yılı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özyürek, M. (1991). Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Tıbbi ve Eğitsel Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları Özel Eğitim Dergisi* (1), 17-20.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2011). *Sanat Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Ögeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi* (107), 22.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkim Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Summary

Introduction

Art education in native primary schools in Turkey which calls "Art and Craft Course" was restructured with the approach of student-based in 2005 and the course's name was changed as "Visual Arts". Until 2006, in art lessons in national primary schools in Turkey, the National Primary School Curriculum 1992 for Art and Craft Course was used, however, in the year of 2006, national primary school curriculum was changed and the National Primary School Curriculum for Visual Arts

Course 2006 with the Guide Book was started to be used. It is important to compare the new curriculum with the previous one. This research aims to determine similarities and differences in terms of curriculum design (aims, content, teaching-learning process, assessment and evaluation) between the National Primary School Curriculum 1992 for Art and Craft Course and the National Primary School Curriculum for Visual Arts Course 2006 with the Guide Book (Grades 1–5) in Turkey.

Methodology

This is a descriptive study which aims to put the present situation into a perspective. The data were obtained through the detailed analysis of the curricula, available literature review and World Wide Web search. In this study, relational survey method was used within the scope of descriptive research to put the current situation into perspective. Either a population or a sample was not appointed due to the comparative model chosen. The data were obtained through the analysis of the curriculums, literature search and World Wide Web search. In the study, similarities and differences in terms of curriculum design (aims, content, teaching-learning process, assessment and evaluation) between the National Primary School Curriculum for Art and Craft Course 1992 and the National Primary School Curriculum for Visual Arts Course 2006 with the Guide Book (Grades 1–5) were identified. The findings were interpreted, according to them the results and conclusion were elicited.

Findings

The results have been focused on the components of the curricula. It can be said that the 2006 Curriculum was more detailed than the 1992 Curriculum; the new aims were added in the 2006 Curriculum while including the most of the aims in the former one. In terms of content; painting-drawing techniques framed the most of the 1992 Curriculum. The appreciation of museums was a minor area in the 1992 Curriculum; nonetheless it is widely focused in the 2006 Curriculum. Learning-teaching process takes place in more detailed in the 2006 Curriculum. The assessment and evaluation techniques in the Curriculum 1992 were more traditional while the alternative evaluation techniques in the 2006 Curriculum put new dimensions for the user of the curriculum.

Discussion

In the light of the findings, the possible suggestions focused on the curriculum design and implementation; moreover, some suggestions were also made for further studies. The consideration of the needs of modern society in identifying the aims, designing the content in a way to meet the standards of the aims, organizing workshops where children and artists interact, the idea to integrate the process and the result of learning-teaching in evaluation and assessment were among the suggestions.

Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*

Gökhan ARASTAMAN** Kamil Yıldırım*** Elif DAŞCI****

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirleyen bir ölçek geliştirerek, geçerlik ve güvenirliliğini saptamaktır. 36 maddeden oluşan ölçek Aksaray il merkezindeki ilkököl ve ortaokullardan basit seçkisiz yöntemle belirlenen 166 branş öğretmenine uygulanmış, deneme uygulamasından elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak, yapı geçerliği istatistiki olarak test edilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı" ve "Barlett Sphericity Testi" yapılmış ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Deneme uygulamasına ait analiz sonuçları dikkate alınarak 15 madde ölçekten çıkarılmış, kalan 21 madde ile ana uygulamaya geçilmiştir. Aksaray İli merkez ilkököl ve ortaokullarda görev yapan ve pilot uygulamaya katılmamış, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 301 branş öğretmeni ana uygulamaya katılmıştır. AFA ile elde edilen bulgular incelendiğinde, kalan 21 maddenin toplam varyansın % 67'sini açıkladığı ve maddelerin 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri .82 ile .52, madde toplam korelasyonları ise .73 ile .44 arasında sıralanmaktadır. Faktör analizi sonucunda elde edilen veriler, ölçeğin geçerliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanmış; ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlilik kanıtlarını artırmak amacıyla yapılan birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda, ölçeğin iyi uyum değerleri ortaya koyduğu ve bir model olarak doğrulandığı tespit edilmiştir. (RMSEA=.06, NFI=.98, CFI=.99, GFI=.82, AGFI=.77). Yapılan analizler, geliştirilen Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutumu Ölçeğinin yüksek derecede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve tutumla ilgili çalışmalarda kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Ölçme ve değerlendirme, tutum, ölçek geliştirme.

Development of Measurement and Evaluation Scale: A Study of Reliability and Validity

Abstract

The aim of this study was to develop "Attitude toward Measurement and Assessment Scale" for primary and secondary school teachers. The scale consists of 36 items were conducted to randomly selected 166 subject teachers employed in the primary and secondary schools of Aksaray province. After obtaining pilot study data, exploratory factor analysis were performed and construct validity was tested accordingly. Sampling adequacy of the data for factor analysis was tested with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett test of sphericity and it indicated that data group is coherent with factor analysis. By considering the pilot study result, 15 items were removed from the scale and study was applied with the remaining 21 items. A total of 301 primary and secondary subject teachers drawn via stratified sampling method and who were not involved in the pilot study were surveyed. Results of exploratory factor analysis showed that the 21 items loaded on four factors. The total variance explained was 67 % and the factor loadings ranged

*Bu çalışma 9-13 Haziran 2014 tarihlerinde Hacettepe Üniversitesi'nde düzenlenen IV. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongre'sinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Yrd. Doç. Dr. , Hacettepe Üniversitesi, Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara. e-posta: gokhanarastaman@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray. e-posta: kamilyildirim1@gmail.com

**** Ar. Gör. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray. e-posta: elifdasci89@gmail.com

between .52 to .82 and corrected item-total correlations ranged from .44 to .73. The internal consistency reliability coefficient (Cronbach's Alpha) was found as .94. On the other hand the confirmatory model for the scale indicated close model fit (RMSEA=.06, NFI=.98, CFI=.99, GFI=.82, AGFI=.77). These results revealed that the scale provide reliable and valid evidences and suggest it may be useful in research applications related with attitude.

Keywords: *Measurement and assessment, attitude, scale development.*

Giriş

Ölçme ve değerlendirmenin eğitim alanındaki önemi son yıllarda daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Bir eğitim programının işlevselliğinin saptanmasında, eğitim yöntem ve stratejilerinin etkililik düzeylerinin belirlenmesinde, öğrenci başarısının, öğrencilerin öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesinde ölçme ve değerlendirmeden yararlanılmaktadır. Dolayısı ile eğitim sisteminin girdi, süreç ve ürün boyutlarının tümünde ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Güler ve Gelbal, 2010).

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin ne öğrendikleri hakkında bilgi ve kanıt toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Chen 2003; Wishon vd. 1998; Akt: Şahin ve Karaman, 2013). Ölçme, bir özelliğin gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanırken, değerlendirme daha geniş kapsamlı bir süreç olup; ölçüm, ölçüt ve karar verme basamaklarından oluşur (Baykul, 2000). Öğretmenlerin öğrenci başarısı ve performansına ilişkin ölçme ve değerlendirme işlemlerini güvenilir ve geçerli bir şekilde yapabilmeleri için ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli donanıma sahip olmaları gereklidir (Özbaşı, 2009).

Türkiye'de 2005 yılında gerçekleştirilen ve sonraki yıllarda güncellemeleri devam eden ders müfredatlarındaki değişimin önemli bir bölümü, ölçme-değerlendirme alanında gerçekleştirilmiştir. Değişim ve beraberinde getirdiği uygulamalar, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yöneltmiştir. 2008 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri de öğretmenlerin ölçme-değerlendirmenin hangi boyutlarında yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuş, yapılmakta olan hizmetiçi eğitim

faaliyetleri arasında ölçme-değerlendirmeyle ilgili olanların sayısı, süresi artmaya başlamıştır (MEB, 2008). Ayrıca Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi gereği süreç içinde öğrenci başarısını belirlemek daha önemli hale gelmiş ve Ulusal Düzeyli Merkezi Sınav uygulamaları ölçme-değerlendirme çerçevesinde öğretmenlere ek bir sorumluluk yüklemiştir.

Eğitimde ölçme-değerlendirmeyle ilgili tüm bu gelişmeler, öğretmenlerin mesleki yaşantılarında daha çok yer alma eğilimindedir. Öğretmenlerin yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanık olması onların sahip olması gereken önemli bir özelliktir (Zhang ve Burry-Stock, 2003). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgileri ve öğretmen adaylarına bu konuda ne öğretilmesi gerektiği konusu öteden beri tartışılmalıdır. Öğrenme ve öğretmenin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, öğretim programı kapsamında öğrencinin başarısı hakkında öğretmenin vardığı yargıyı içeren süreçtir. Bu süreç, belirli amaçlar dahilinde hedeflere varılıp varılmadığı hakkında kararlar vermeyi, ilgili verinin nasıl toplanıp yorumlanacağını ve bunun ilgili kişilere nasıl açıklanacağını içerir (Harlen, 2005, 207).

Öğretmenler sınıf içi eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili kararlar verebilmek için çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanırlar. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeyi ile onların bu konuya karşı tutumları orta düzeyde ilişkilidir (Quilter, 1998). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye karşı tutumları, onların ölçme sonuçlarını kullanma ve yorumlama becerilerini etkilemektedir. Uygun ölçme yapmak, testin etkililiğine ilişkin tutumla pozitif bir ilişkiye sahiptir (Green ve Stager, 1986). Eğer

öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine karşı olumsuz bir tutum geliştirirlerse, bu yöntem ve teknikleri anlamaları ve kullanmaları da o oranda düşük olmaktadır (Quilter, 1998). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinde verilen eğitimin önemli bir yeri vardır ancak bu yeterli değildir. Bazı yazarlar sınıf içi ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmen eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmektedir (Stiggins ve Conklin, 1992; Wise, Lukin ve Roos, 1991). Öğretmen adaylarına verilen ölçme ve değerlendirme derslerinin yetersizliğine ilişkin olarak, verilen eğitimin sınıf içindeki uygulamalarla uyumlu olmadığına dikkat çekilmektedir. Bu konuda verilen eğitim öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki ihtiyaçların sadece üçte birini karşılamaktadır (Stiggins, 1993).

Türkiye’de, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelendiği çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin kendilerini tam yeterli görmedikleri, eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Akçadağ, 2010; Bıçak ve Çakan, 2004; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010). Örneğin Maden ve Durukan (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin 2005 programıyla gelen ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini karmaşık bulduğu, programın önerdiği ölçme değerlendirme yaklaşımları ve araç gereçleri hakkında bilgilendirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ise ölçme-değerlendirme uygulamalarında ölçme araçlarının geliştirilmesi, nasıl kullanılacağı ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceği konusunda iyi örneklerin yaygın olmamasını, öğretmenlerin bu alanda güçlük çekmelerinin sebepleri olarak bildirmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanındaki durumuna ilişkin olarak Türkiye dışındaki araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Schafer, 1991; Quilter, 1998; Leavit, 2012). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme-değerlendirmenin, uzmanlık gerektiren yönü, öğretmenlerin bu alana yönelik tutumlarını etkileyebilir. Campbell (1998) sahip olunan yeterlik düzeyi ile tutum arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşırken; Schafer (1991), Stiggins (1997) ve Quilter (1998) ölçme-değerlendirme

yeterlik düzeyi ile bu alana ilişkin tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki saptamışlardır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin deneyimleri ve yaşantıları onların bu konuda olumsuz bir tutum geliştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Tutumlar, yaşantılar aracılığıyla ve bir öğrenme süreci sonunda oluşan belli bir süre devamlılık gösteren olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerdir (Tavşancıl, 2010: 71-72). Tutumlar, davranışlara yol gösterme işlevi gördüğünden tutumların ortaya konulması (ölçülmesi) çalışmaların daha verimli olması için önlem alma fırsatı sağlamaktadır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının öğretim uygulamalarına yansıma potansiyeli dikkate alındığında onların ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yönelik tutumlarını belirleyen bir ölçek geliştirerek, geçerlik ve güvenirliliğini saptamaktır.

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tutum geliştirme çalışmalarında geniş katılım sağlanması amaçlandığında tarama yöntemine başvurulabilmektedir. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde *i)* deneme formunun üretilmesi, *ii)* denemenin yapılması, *iii)* deneme sonuçlarının analizi *iv)* ana uygulama ve *v)* ana uygulama sonuçlarının analizi basamakları izlenmiştir.

Katılımcılar

Katılımcılar, 2013-2014 öğretim yılında Aksaray İli merkez, ilçe ve köylerinde resmi ilkökul ve ortaokul kademelerinde görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerden oluşmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu amaçla önce Aksaray ilindeki beş eğitim bölgesinin her biri birer tabaka olarak ele alınmıştır. Daha sonra her bir tabakadan basit seçkisiz yöntemle seçilen okullardaki

toplam 301 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir (Balcı, 2011). 2014 yılı Mart-Mayıs ayları arasındaki dönemde öğretmenlerin görev yaptıkları okullara gidilerek katılımcılara erişilmiş ve veri toplama araçları araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

Katılımcıların 147’si erkek, 152’si kadındır.

Öğretmenlerin branşlara göre dağılımında bir denge olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin dağılımına bakıldığında ilk beş yılında olanların % 13.3; altı ile on beş yıl arasında olanların oranı ise % 65’tir. Katılımcıların mesleki kıdem açısından özellikle 6-15 yıl aralığında yoğunlaştığı bu nedenle genç ve orta yaşlarda öğretmenlerin ağırlıklı olduğu bir katılımcı kitlesi söz konusudur.

Tablo 1. Deneme ve Ana Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı Özellikleri	f/%	Ön Uygulama							Toplam
		1	2	3	4	5	6	7	
Cinsiyet 1: Kadın; 2: Erkek	f	63	103	-	-	-	-	-	166
	%	38	62	-	-	-	-	-	100
Branş 1: Türkçe; 2:Mat; 3: Fen; 4: İng.; 5: Sosyal; 6:Din Kült.; 7:Diğer	f	39	34	36	26	24	7	-	166
	%	23.5	20.5	21.7	15.7	14.5	4.2	-	100
Mesleki Kıdem 1: 1-5 yıl; 2:6-10 yıl; 3: 11-15 yıl; 4: 16-20 yıl; 5: 21+	f	34	58	46	20	8	-	-	166
	%	20.5	34.9	27.7	12.0	4.8	-	-	100
Katılımcı Özellikleri	f/%	Ana Uygulama							
Cinsiyet 1: Kadın; 2: Erkek	f	152	147	-	-	-	-	-	301
	%	51	49	-	-	-	-	-	100
Branş 1: Türkçe; 2:Mat; 3: Fen; 4: İng.; 5: Sosyal; 6:Din Kült.; 7:Diğer	f	57	54	56	47	25	35	26	301
	%	18.9	17.9	18.3	15.6	8.30	11.6	8.0	100
Mesleki Kıdem 1: 1-5 yıl; 2:6-10 yıl; 3: 11-15 yıl; 4: 16-20 yıl; 5: 21+	f	40	71	125	65	-	-	-	301
	%	13.3	23.6	41.5	21.6	-	-	-	100

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Bu ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taramasından yararlanılmıştır. Bu ölçekte tutum konusu ölçme ve değerlendirmedir. Ölçek, bireylerin kendi ifadelerine dayalı tasarlanmıştır. Tavşancıl (2010)’a göre tutumlar üç farklı yolla ölçülebilmektedir:

“Bireylerin davranışları gözlenerek, fizyolojik tepkilerinden çıkarsamalar yaparak ya da bireylerin bir dizi

ifade/madde ya da sığata verdikleri tepkilere dayanarak. Bu yöntemler ölçekleme teknikleri olarak tanımlanmakta ve ölçek olarak ifade edilmektedir.”

Bu çalışmada tutum konusu olan ölçme-değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin tutumları likert tipi tutum ölçeği kullanılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Eşit aralıklı ölçekte en olumsuz (1) ile en olumlu (7) arasında bir tercihte bulunmaları istenmiştir. Böylece

her bir maddeden alınabilecek puana göre öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutum puanları hesaplanmaktadır. Bu ölçekte en düşük 21 en yüksek ise 147 puan alınmaktadır. Ölçeğin işe vuruk kullanımında puan aralıkları bulgular kısmında verilmektedir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta tanımlanmıştır. Ayrıca ölçme-değerlendirme alanının kapsamı, alan yazın (Erkan ve Gömleksiz, 2008; Özçelik, 2011; Turgut ve Baykul, 2010) taranarak ve MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2008) incelenerek saptanmış, kapsamın beş alt başlıktan oluştuğu belirlenmiştir. Bunlar: *i)* ölçmeyle ilgili temel kavramlar, *ii)* ölçme araçları (nitelikleri, geliştirilmesi ve uygulanması), *iii)* istatistik-matematiksel işlemler, *iv)* puanlama, *v)* ölçme sonuçlarının kullanımı (dönüt verme-geliştirme)dir. İçerik ve boyutlar kullanılarak bir matris üretilmiştir. Matristen yararlanarak 36 maddeden oluşan bir ölçme aracı tasarlanmıştır. Bu ölçme aracı yedili likert tipindedir (1: Beni hiç temsil etmiyor; 7: Beni tam temsil ediyor). Tasarlanan ölçme aracının kapsam ve içerik geçerliğini kontrol amacıyla iki alan uzmanının ve bir ölçme uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda bir maddenin ifadesi değiştirilmiştir ("Ölçme ile ilgili bilmediğim işlemleri öğrenmek için çaba gösteririm" ifadesine "*matematiksel-istatistiksel*" ifadesi eklenmiştir). Ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek amacıyla deneme uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

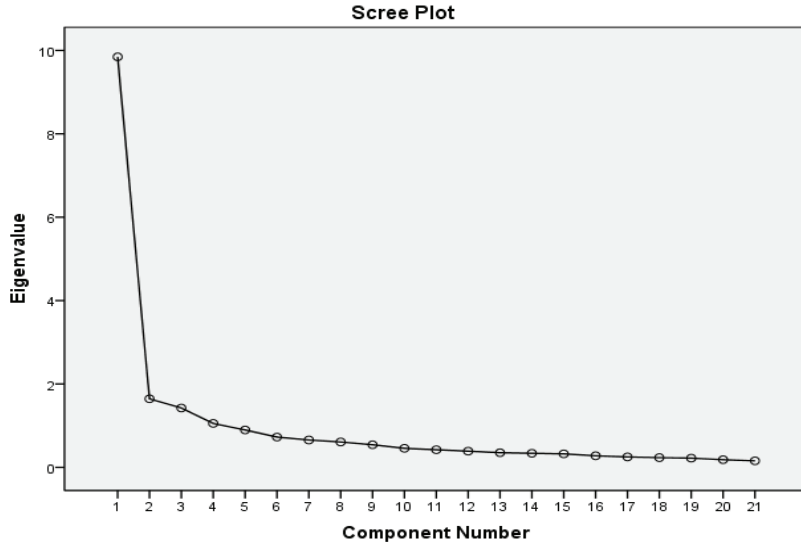
Deneme uygulamasına Aksaray il merkezindeki 4 ilkokul ve 10 ortaokuldan basit seçkisiz yöntemle belirlenen 166 branş öğretmeni katılmıştır. Ana uygulamada Aksaray İli merkez, ilçe ve köylerindeki 9 ilkokul ve 17 ortaokulda görev yapan ve pilot uygulamaya katılmamış 301 branş öğretmeni yer almıştır. Ölçekte boş bırakılan maddelere, verilerin ortalamalarına göre değerler atanmıştır. Veriler açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleriyle incelenmiştir. Analiz sürecinde SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 istatistik paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Ön uygulama sonucunda faktör analizi yapılmış ve yapılan KMO testi sonucu .89 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde ise, elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür. Tüm maddeler ile yapılan ilk analizde, öz değeri 1'den büyük olan 6 faktör olduğu tespit edilmiştir. Bir maddenin faktördeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilir (Büyüköztürk, 2008). Faktör yük değerleri birden fazla faktöre girip aralarında faktör yük değeri farkları 0,10'dan daha az olan 2, 13, 19, 21, 31 ve 35 numaralı maddeler (Temel kavramları birbirinden ayırt ederim. / Ölçme araçlarını hazırlarken sıkılırım. / Ölçme araçlarını uygularken sıkılırım. / Ölçme aracını uygularken zorlanırım. / Ölçme sonuçlarını kullanmak sıkıntı verir. / Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğrencilerimle paylaşıyorum.) ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, ölçekteki 32 numaralı maddenin (...ölçme sonuçlarını öğrenmenin geliştirilmesi için kullanırım.) bir boyutu tek başına ölçtüğü saptanarak, bu madde de ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra yapılan birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda hata varyanslarına göre en fazla sorun teşkil eden 4, 22, 23, 24, 25, 26, 29 ve 36 numaralı maddeler (Temel kavramlarını öğrenmeye meraklıyım. / Ölçmedeki istatistiksel-matematiksel işlemleri bilirim. / Ölçmedeki matematiksel-istatistiksel işlemler ilgimi çeker. / Ölçmedeki matematiksel-istatistiksel işlemleri yapmakta başarısız olurum. / Ölçme sürecinde gerekli matematiksel-istatistiksel işlemleri kullanırım. / Ölçme ile ilgili bilmediğim işlemleri öğrenmek için çaba gösteririm. / Farklı puanlama türlerini kullanırım. / Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını velilerle paylaşıyorum.) ölçme aracından çıkarılmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Toplamda 15 madde ölçme aracından çıkarılarak, 21 madde ile ana uygulamaya geçilmiştir.

Ana uygulamada Aksaray İli merkez, ilçe ve köylerindeki 9 ilkokul ve 17 ortaokulda görev yapan ve pilot uygulamaya katılmamış 301 branş öğretmeni yer almıştır. Kalan 21 madde ile ana uygulamanın analizine geçilmiş,

sonucunda ölçeğin 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Analiz sonunda ölçme aracının Açıklayıcı Faktör Analizine ilişkin son yamaç eğri grafiği Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Ana uygulamaya ilişkin faktörlerin öz değerlerine ait scree plot

Ana uygulama sonucunda yapılan KMO testi sonucu .92 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde ise, elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür.

Ölçekte dört bileşen vardır. "Ölçme aracı hazırlama" boyutunu ölçen 6 (Örnek madde [ÖM]: Ölçme araçlarını hazırlamakta kendimi yeterli hissedirim), "uygulama" boyutunu ölçen 7 (ÖM: Ölçme sonuçlarını, öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için kullanırım), "temel kavramları bilme" boyutunu ölçen 5 (ÖM: Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarını kullanırım) ve "alternatif ölçme araçları" boyutunu ölçen 3 (ÖM: Alternatif ölçme araçları dikkatimi çeker) madde bulunmaktadır. Ana uygulamanın AFA'sına ilişkin faktör yük değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği'nde yapılan AFA sonucunda 4 faktör elde edilmiştir. Ölçeğe ilişkin toplam varyansın; ölçme aracı hazırlama boyutu %20 'sini, uygulama boyutu %20 'sini, temel kavramları bilme boyutu %16'sını, alternatif ölçme araçları boyutu ise %11'ini açıklamaktadır. Bu dört faktörün varyansa

yaptığı katkının %67 olduğu görülmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin Cronbach Alfa değerleri; ölçme aracı hazırlama boyutu için .90, uygulama boyutu için .89, temel kavramları bilme boyutu için .83, alternatif ölçme araçları boyutu için .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .94 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm boyutlarında madde-test (Item-Total) korelasyonu 0,44 ile 0,73 arasında değişmektedir. Bu durumda ölçeğin tamamının yüksek derecede güvenilir olduğu; ayrıca tüm boyutların da yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin geçerlik kanıtlarını artırmak amacıyla 301 üniversite öğrencisinin verileri üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi tüm maddelerin dört boyutu ölçtüğü bilgisine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 2. Ana Uygulamaya Ait Faktör Yük Değerleri

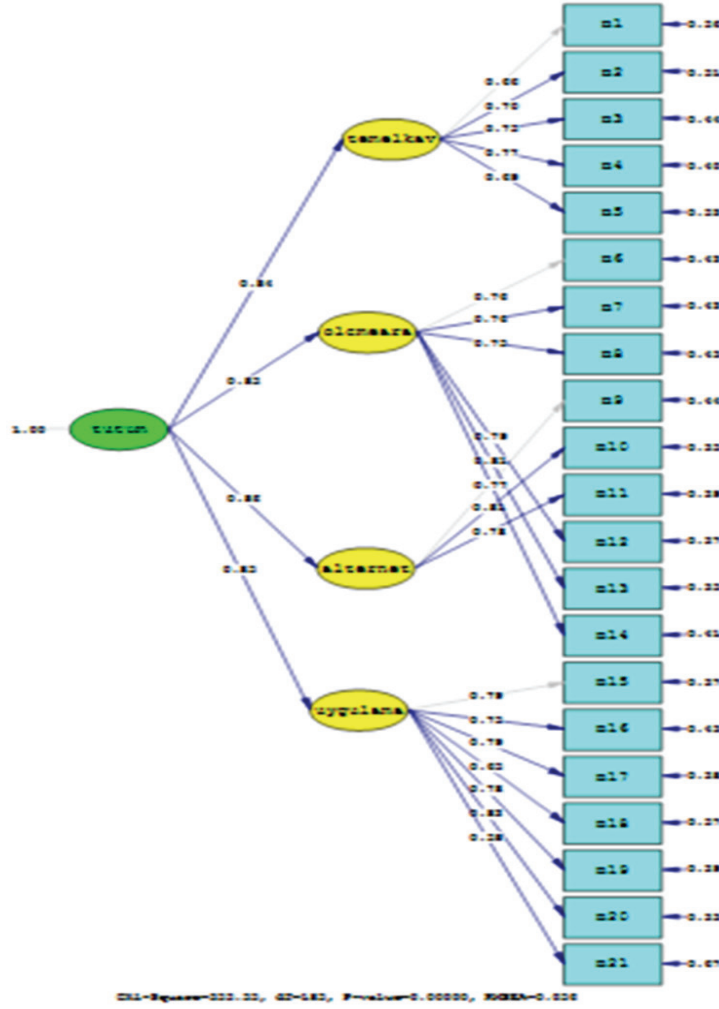
MADDELER	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			
	F1	F2	F3	F4
1.BOYUT: Ölçme Aracı Hazırlama				
14. Ölçme araçlarını geliştirirken zorlanmam.	.788			
13. Ölçme araçlarını geliştirmekten hoşlanırım.	.761			
12. Ölçme araçlarını hazırlamakta kendimi yeterli hissederim.	.757			
6. Nitelikli bir ölçme aracı geliştirmekte yeterliyim.	.737			
8. İhtiyaç duyduğum ölçme aracını geliştirebilecek bilgiye sahibim.	.652			
7. Nitelikli bir ölçme aracının nasıl olması gerektiğini araştırırım.	.616			
2.BOYUT: Uygulama				
20. Ölçme sonuçlarını, öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için kullanırım.		.755		
17. Puanlama bilgisine sahibim.		.742		
21. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının duyurulması gereklidir.		.737		
19. Ölçme sonuçlarının nasıl kullanılacağını bilirim.		.690		
16. Ölçme araçlarını planladığım gibi uygularım.		.662		
15. Ölçme aracının nasıl uygulanması gerektiğini bilirim.		.644		
18. Puanlama bende merak uyandırır.		.521		
3.BOYUT: Temel Kavramları Bilmek				
2. Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarını araştırırım.			.731	
4. Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarını kullanırım.			.722	
3. Ölçme ve değerlendirme temel kavramlarını bilirim.			.715	
1. Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları (ölçek, ölçüt vb...) dikkatimi çeker.			.699	
5. Ölçme araçlarının nitelikleri (geçerlik, güvenirlilik, kullanılabilirlik) hakkında yeterli bilgiye sahibim.			.579	
4.BOYUT: Alternatif Ölçme Araçları				
10. Alternatif ölçme araçları dikkatimi çeker.				.819
9. Aynı tip ölçme araçları yerine çeşitli ölçme araçlarını kullanırım.				.712
11. Alternatif ölçme araçları hakkında bilgi sahibiyim.				.602

Tablo 3. Ölçeğe Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Model	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	GFI	AGFI
Birinci Düzey	354,76	1,94	0,06	0,05	0,98	0,99	0,82	0,77
İkinci Düzey	355,55	1,92	0,06	0,06	0,98	0,99	0,82	0,77
* $p < 0,01$								

Elde edilen değerler incelendiğinde, ölçeğin 21 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu

değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Ölçeğe ait yol diyagramı Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeğine ait yol diyagramı

Sonuç ve Tartışma

Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin geliştirilmesinde ilk aşama olarak, ilgili literatür taranmış, yurt dışında ve Türkiye’de kullanılmakta olan benzer ölçekler incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmış; madde geçerliğini saptamak için madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik kanıtlarını artırmak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı incelenmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik geliştirilen bu ölçekte elde edilen bulgular,

ölçeğin belirlenen 4 boyutta uygun nitelikte olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçek, 7’li Likert tipi olup, 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmış ve ölçeğin 4 boyutta toplandığı görülmüştür.

Boyutlar aşağıdaki şekilde isimlendirilmiştir:

1. Boyut: Ölçme Aracı Hazırlama
2. Boyut: Uygulama
3. Boyut: Temel Kavramları Bilme
4. Boyut: Alternatif Ölçme Araçları

Yapılan AFA sonucunda elde edilen boyutların toplamı, ölçeğin %67’sini açıklamaktadır.

AFA'ya ilişkin bulgular, ölçeğin geçerliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktör için hesaplanan Cronbach Alfa katsayı değeri .90, .89, .83 ve .82 olarak tespit edilmiştir. Bu durum ölçeğin yüksek güvenirlilik derecesine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ait birinci ve ikinci düzey DFA uyum değerleri; $\chi^2/sd = 1,92$; RMSEA=0,06; SRMR=0,06; NNFI=0,98; CFI=0,99; GFI=0,82 ve AGFI=0,77 olarak bulunmuştur. Bu bulgular incelendiğinde, ölçeğin 21 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyacı. *Bilgi*, 53, 29-50.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bıçak, B. ve Çakan, M. (20-22 Aralık 2004). *Lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dönük görüşleri*. Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Büyükköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A.
- Campbell, C. S. (1998). *Preservice teachers' classroom assessment practices: An investigation into the factors that contribute to the discrepancy between measurement instruction and practical implementation* (Unpublished doctoral dissertation), Southern Dlinois University at Carbondale.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. Ö. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar*. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 57-76.
- Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Green, K. E., & Stager, S. F. (1986). Measuring attitudes of teachers toward testing. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 19. 141-150.
- Güler, N. ve Gelbal, S. (2010). Açık uçlu matematik sorularının güvenirliliğinin klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 991-1019.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207 – 223
- Leavitt, L. H. (2012). *Preservice teachers' perceptions of assessment and teacher preparation in educational measurement* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Dakota.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2009). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim*, 190, 212-233.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özbaşı, D. (2009). Sınıf Öğretmenleri İçin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Yeterlik Göstergelerinin ve Bunlara İlişkin Algılarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anlra Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Özçelik, D. A. (2011). Ölçme ve değerlendirme. Ankara: PegemA
- Quilter, S. M. (1998). *Inservice teachers' assessment literacy and attitudes toward assessment* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina.
- Schafer, W. D. (1991). Essential assessment skills in professional education of teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 3–6.
- Stiggins, R. J. (1997). *Student-centered classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall
- Stiggins, R. J. (1993). Teacher training in assessment: Overcoming the neglect. In S. L. Wise (Ed.), *Teacher training in measurement and assessment skills* (pp. 27-40).
- Stiggins, R. J., & Conklin, N. (1992). In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment Albany, NY: SUNY Press.
- Şahin, Ç ve Karaman, P. (2013). Sınıf Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2). 394-407.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA.
- Wise, S. L., Lukin, L. E., & Roos, L. L. (1991). Teacher beliefs about training in testing and measurement. *Journal of Teacher Education*. 42(1). 37-42.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.

Summary

Introduction

Measurement and assessment is an integral component of learning and teaching. Assessment refers to all processes employed by academic staff to make judgments about the achievement of students in units of study and over a course of study. These processes include making decisions about what is relevant evidence for a particular purpose, how to collect and interpret the evidence and how to communicate it to intended users.

There is consensus indicating relationship between measurement practices, training, and attitudes toward assessment in the classroom. In this sense it is pointed out that teachers who had positive experiences in their personal past with evaluation tended to be more positive about assessment in general. This study focused on developing teachers' attitude scale regarding measurement and evaluation.

Methodology

The study is a descriptive research designed as a survey method. The sample of the study consists of 301 primary and secondary subject teachers employed in Aksaray province. The sample was drawn via stratified sampling

method from the population. 152 of the participants were female and 147 of them were male.

Findings

Results of exploratory factor analysis showed that the 21 items loaded on four factors. The total variance explained was 67 % and the factor loadings ranged between .52 to .82 and corrected item-total correlations ranged from .44 to .73. The internal consistency reliability coefficient (Cronbach's Alpha) was found as .94. On the other hand the confirmatory model for the scale indicated close model fit (RMSEA=.06, NFI=.98, CFI=.99, GFI=.82, AGFI=.77).

Discussion

These results revealed that the scale provide reliable and valid evidences and suggest it may be useful in research applications related with attitude. The results of this study have implications for researchers and teacher educators. It provides evidence for them for the value of university coursework in tests and measurement. Additionally policy makers of ministry of education can benefit the results in training in-service teachers.

