



Geleneksel Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Zaman İçinde Bilim Ünitesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerine Etkisi

Beytullah KAYA*, Feride ERSOY**

Öz

Bu araştırmada, aktif öğrenmenin ilköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Zaman İçinde Bilim ünitesinde öğrenci başarısı ve tutumundaki etkilerini incelemektedir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden kontrol grupsuz öntest-sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmacı katılımcı sınıfta ünite boyunca aktif öğrenme teknikleriyle ders vermiştir. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı Fikribey (rumuz) ilköğretim okulundaki aynı sınıfta okuyan 33, 7. Sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarında nitel ve nicel yöntem birlikte kullanılmıştır. Bu çalışmada müdür, öğretmen, veli ve öğrenci yapılan görüşmelerle ve öğrencilere uygulanan tanıma fişi, problem tarama envanteriyle veri toplanmıştır. Bu veriler nitel veri analiz biçimlerinden betimsel analizle çözümlenmiş, tablolama aşamasında SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. İkinci aşamanın araştırma verileri başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Bu veriler SPSS 15.0 for Windows paket programı aracılığıyla paired samples t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı düzeylerini ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *İlköğretim, Aktif Öğrenme, Çağdaş Eğitim, Sosyal Bilgiler, Geleneksel Eğitim*

Abstract

Target purpose of this research is to study the effects of the active learning upon students' success and manner in the unit "Science in Time" in 7th grade-social sciences course. The pre-test re-test experimental design approach, which is one of the quantitative research designs, is used in the study. Researcher gave lessons through the whole unit at attendant class implementing active-learning-techniques. The research was made in 2009-2010 academic year in Fikribey (nickname) Primary Education School in Kadıköy in İstanbul, on 33 7th grade-student of the same class. Qualitative and quantitative approaches are used together in the needs analysis studies before the research. Data were not only collected via interviewing with director, teacher, parent and student but also collected via student information form and problem survey inventory form at this research. Data were resolved using descriptive method of analysis, and SPSS 15.0 was used in tabulation step. Research data of the second step were collected via success test and manner scale. Those data were analyzed by paired samples test using SPSS 15.0 for Windows packet software. Consequently, it has been confirmed that active-learning-method positively influences on the success level of the students and their manner against the courses.

Key Words: Primary Education, Active Learning, Contemporary Education, Social Studies, Traditional Education

*Dr., İnönü İlköğretim Okulu, beytul76@mynet.com, İstanbul.

**Araş. Gör., Mar. Üniv., Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, feride_ersoy@hotmail.com, İstanbul.

Giriş

Bilgi birikimindeki hızlı artış ve teknolojideki hızlı gelişmelere paralel olarak bilgiye ulaşma konusunda yeni yöntemler aranmasına neden olmuştur. Eskinin geleneksel yöntemlerindeki dinleyen, sorulara cevap veren öğrencilerin aksine çağdaş eğitim anlayışları bilgiye ulaşma yollarında da çeşitlenmelerin doğmasına neden olmuştur. Bilginin hızla üretildiği ve tüketildiği bu çağda eğitimin misyonu da değişmiş, geleneksel eğitimin yerini çağdaş eğitim almıştır (Erdem, 2001: 25).

Çağdaş eğitim problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini tanıyan, analitik düşünme becerisi kazanmış, bilgilenme istekliliğini sürekli canlı tutan öğrenciler yetiştirmeyi ve bunu gerçekleştirirken de öğrenciyi ekip çalışmasına yöneltmeyi, öğrenme süreci boyunca öğrencileri aktif kılmayı amaçlamaktadır (Gürşimşek, 1998: 25; Fosnot, 1996: 10). Bu amaçların gerçekleştirilmesi büyük oranda sınıf ortamında uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerine bağlıdır. Öğretim faaliyetlerinde öğrenciyi aktif kılabilecek yöntem ve teknikler öğrenci merkezli yaklaşımlar içinde yer alır. “Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar çoklu zeka kuramı, işbirlikçi öğrenme, yapılandırmacılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve aktif öğrenmedir” (Taş, 2005: 178; Littledyke ve Huxford, 1998: 1). Aktif öğrenme ile sınıf ortamı daha kolay düzenlenerek sınıf disiplini daha kolay sağlanabilir (Güçlü, 2007: 17). Aktif öğrenme yönteminin etkili olarak kullanılabileceği derslerden birisi sosyal bilgiler dersidir.

Sosyal Bilgiler dersiyle bireye kazandırılacak bilgi, değer ve beceriler sosyal bilgiler programında düzenlenmiştir. Buna göre sosyal bilgiler, bilginin değerini ve bireyin deneyimlerini de dikkate alarak bireyin yaşama etkin katılımını sağlamayı, doğru karar vermesinde rehber olmayı, sorun çözmesini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım doğrultusunda bireyi yapılandırmayı önemsemektedir (MEB, 2004). Öğrencilere ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterme; farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz etme; katılımın önemine inanarak kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürme davranışlarını kazandırmayı hedefler. Bu amaca ulaşabilmek için de öğrencinin kendi deneyimlerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevresiyle etkileşimine olanak sağlayan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanır. Çünkü aktif öğrenme yaparak, yaşayarak öğrenme ve öğrencinin kendi kararlarını vermesi ilkelerine dayanır (Prostko,1993; Kyriacou ve diğerleri, 2001).

Aktif öğrenme, Açıköz'e göre (2006:17); aktif öğrenme “öğrenenin, öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, karmaşık öğretimsel işlemlerle zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı, öğrenene, öğrenme sürecinin çeşitli yönlerine ilişkin kararlar alma ve öz-düzenleme yapma fırsatının verildiği bir öğrenme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel ile çağdaş teknikleri bütünleştiren aktif öğrenme bireyi merkeze almaktadır. Bu yöntemde birey kendi kontrol ettiği çabalarla öğrenmeye çalışır ki buna özdüzenleme denir(Açıköz, 2006) Aktif öğrenmeyi daha iyi anlayabilmek için temel düşüncelerini bilmek gerekir.

Aktif öğrenmenin temel düşüncelerine göre her birey farklı yaşantılara ve farklı öğrenme biçemlerine sahiptir. Öğrenirken yeni bilgiyi -bu yaşantılarla oluşturduğu- eski şemalarla ilişkilendirerek yapılandırır ve yorumlar. Öğrenmeler, önceki öğrenmelerin üzerine inşa edilerek ilerler. Bu bağlamda aktif öğrenme “birikimli bir süreç”tir. Bu süreçte birey çevresiyle etkileşim halindedir. “Sosyal etkileşim” dediğimiz bu etkileşim insan beynini geliştirir. Çevreden aldığı bilgiyi zihninde anlamlandıran birey o bilgiyi yeni durumlara transfer edebilir ve o bilgiyle problem çözebilir (Brooks and Brooks, 1999b: 5; von Glasersfeld, 1996: 6). Tüm bu düşüncelerden hareketle aktif öğrenme teknikleriyle hazırlanmış etkinliklerde bazı özellikler bulunmalıdır. Öncelikle etkinlikler öğrencinin derse katılımını sağlamalı, yeni bilgilerle önceki bilgilerini karşılaştırabilmesine, aralarında bağ kurabilmesine fırsat sunmalı; yaratıcı ve eleştirel düşünmeye uygun örneklerle “öğrencilerin öğrenme kapasitesini” arttırmalıdır. Aktif öğrenmede ezber değil anlam öğrenme önemli olduğundan etkinlikler öğrencinin yaşamından kopuk olmamalıdır. Öğrenci derste öğrendikleri üzerinde konuşup tartışabilmeli, okuyup yazabilmeli, gözlem ve değerlendirmelerde bulunabilmeli ve onlarla analiz

sentez gibi üst düzey bilişsel etkinliklerde bulunabilmeli, problem çözebilmelidir. Öğrenciye “bildiği bağlamda öğrenme malzemesi sunmak” öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Ayrıca etkinlikler akıl yürütme, problem çözme ve bilgiyi işleyip yeniden üretme sınırlarını –aşırıya kaçmamak kaydıyla- zorlamalıdır. Bu uğraştırıcılık da “öğrenme sürecinin etkililiğini” arttıracaktır. Bir sınıfta birçok farklı öğrenme düzeyine sahip öğrenci olduğundan etkinlikleri öğrencinin seviyesine uygun hale getirmek gerekir. Öğrenme düzeyinin çok üstünde bir bilgi öğrenci tarafından öğrenilemez ve öğrenci hayal kırıklığı yaşadıkça öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirebilir (Çizmeci, 2006: 22-29).

Öğrencinin öğretime aktif katıldığı, düşünüp ürettiği, öğretimi yaşama taşıdığı kaliteli bir eğitim öğretim oluşturabilmek için aktif öğrenme tekniklerini işe koşmak şarttır. Ancak aktif öğrenme bazı öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin konuları öğrencilere dağıtması konuları onlara anlattırması aktif öğrenme olarak kabul edilemez. Çünkü yeterli bilgisi olmayan öğrencilerin konuları anlatması verimin düşmesine neden olacaktır (Çizmeci 2006: 22).

Aktif öğrenmenin temelinde yer alan bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme “doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç”tir (Özden, 2003: 24). Davranışçı öğrenme anlayışı ise öğrenmenin uyarın-tepki bağının kurulmasına bağlı olduğunu ve pekiştiricilerle güçlendirilebildiğini savunmaktadır. Buna göre bilgi bireyden bağımsız, birey ise bilginin pasif alıcısıdır. Öğrenmenin zihindeki değil görünen bölümüyle ilgilenen bu anlayış birçok yönden eleştirilmiş fakat öğrenenin öğretim sürecinde nasıl aktif olacağı ve düşünce üretmeyi nasıl başaracağı konusunda somut örneklerle desteklenmiş bir model geliştirilememiştir. Bu ihtiyacı karşılamaya yönelik araştırmalar yoğunlaşmıştır (Memnun, 2008: 404). Aktif öğrenme modeli Avrupa ülkeleri ve Amerika’da 1970’li yıllarda uygulanmaya başlamış, zamanla “aktif öğrenme kavramına yeni anlamlar yüklenmiş, temel düşüncelerine ilişkin, yoğun, görgül kanıtlar elde edilmiş ve bu düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasına elverişli öğretim teknikleri geliştirilmiştir” (Çizmeci, 2006: 5). Günümüzde dünyadaki pek çok ülke aktif öğrenme stratejilerinin kullanılmasını gerekli kılan eğitim reformları yaparak aktif öğrenme stratejilerinin gün geçtikçe yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Güçlü, 2007: 96).

Öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli derslerde öğretmen-öğrenci etkileşimini incelemiş, öğrenci merkezli derslerin öğretmen-öğrenci etkileşimleri açısından daha avantajlı olduğu ve bu etkileşim sonucunda daha kolay başarı elde edilebileceği sonucuna ulaşmıştır (Aydede ve Matyar 2009:138). Büyükeskil (2008) araştırmasında aktif öğrenme ilkelerinin kullanıldığı eğitim ortamlarında öğrencilerin derse karşı tutumlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla aktif öğrenme yöntemi öğretmen-öğrenci etkileşimini arttıracığından başarıyı da olumlu etkileyecektir. Nitekim pek çok çalışma klasik yöntemlerle öğretim etkinliğinin düşük olduğu öğrenmelerin yeterli olmadığını ortaya koymuştur (Aydede ve Matyar, 2009; Büyükeskil, 2008; Çelik ve diğerleri; 2005). Anlatım yönteminin kullanıldığı bir derste öğrencilerin motivasyonlarının düşmekte, öğrencilerin dikkatlerinin başka olaylara ya da nesnelere kaymaktadır. Bu yüzden öğretmenler klasik yöntemi uzun bir zaman diliminde kullanmamalı, ders içerisinde farklı yöntemler kullanılmalıdır (Akkurt, 2007: 11).

Aktif öğrenme yöntemiyle işlenen derslerde öğrenci başarısı daha yüksektir. Bunu literatürdeki birçok araştırma ortaya koymuştur. Örneğin Şahiner (2008) yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisinin deney grubu lehine olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca Özdoğan (2008) sosyal bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerinin öğrencide daha başarılı ve kalıcı sonuçlar ortaya koyduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktif öğrenme tüm derslerde kullanılabilen bir yöntemdir. Güçlü (2007) de sınıf yönetiminde aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde deney grubu lehine bir sonuca ulaşmıştır. Aydede ve Matyar (2009) aktif öğrenme yaklaşımının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi hakkında yaptıkları

araştırmada aktif öğrenme yaklaşımının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine yönelik başarılarını ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın Amacı

10-15 kişilik, modern bir sınıfta örnek olay incelemesi, rol oynama, grup tartışması ya da gösteri gibi birçok aktif öğrenme tekniğini problemsiz uygulamak mümkündür (Küçükahmet, 2007: 54-55). Ancak geleneksel düzendeki kalabalık sınıflarda bu tekniklerin uygulanması ya imkânsız olabilmekte ya da öğretmenlere çok fazla sorumluluk düştüğünden öğretmen tarafından teknik tercih edilmemektedir. İhtiyaç analizi çalışmalarında tespit edilen öğrencilerin çekingen kişilik özelliğine sahip olmaları ve derse katılmamaları çağdaş eğitimin amacına ulaşmasında engeldir. Bu engeli aşma çalışmaları araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamın sağlanması ve derse katılımlarının artırılması şarttır. Bu da aktif öğrenme teknikleriyle mümkündür. Taçman (2009) aktif öğrenme modeliyle oluşturulan sınıf ortamının bilişsel farkındalık, saygınlık, bireysel sorumluluk, işbirliği ve aktif katılım yönünden öğrenciler üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu tespit etmiştir. Aktif öğrenmenin yaşama geçirilmesi öğrencilere aktif öğrenme fırsatlarının sağlanmasına, uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına bağlıdır (Açıkgöz, 2003: 127). Araştırmanın genel amacı aktif öğrenme yönteminin kalabalık ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir okulda, 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Aktif öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde Zaman İçinde Bilim ünitesinde öğrencilerin başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Aktif öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde Zaman İçinde Bilim ünitesinde öğrencilerin tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma İstanbul ilinin Kadıköy ilçesindeki Fikri Bey (rumuz) ilköğretim okulunda eğitime devam eden 7/B sınıfı öğrencileriyle ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan "Zaman İçinde Bilim Ünitesiyle" sınırlıdır. Çalışma, derslerin işlenmesi sürecinde kullanılan yöntemi teknik ve materyallerle sınırlıdır. Bazı öğrencilerin süreç içerisinde uygulanan etkinliklerde yeterli katılımı göstermemeleri çalışmanın bir başka sınırlılığı olarak gösterilebilir. Öte yandan aktif öğrenme yöntemi öğrenci, okul, çevre ve aile işbirliğinin tam olarak sağlanmasıyla etkin uygulanabilen bir yöntemdir. Bu bağlamda sosyal çevre ve ailelerin desteklerinin sağlanması hususunda bazı sınırlılıklar yaşanmıştır.

Yöntem

Aktif öğrenme yönteminin (bağımsız değişken) kalabalık ve sosyo ekonomik düzeyi düşük bir okuldaki 7/B sınıfında sosyal bilgiler dersi "Zaman İçinde Bilim Ünitesinde" akademik başarıya (bağımlı değişken) ve öğrenci tutumuna (bağımlı değişken) etkisinin sınırlı olduğu bu çalışmada veriler toplanırken nitel ve nicel teknikler beraber kullanılmıştır. Bunun nedeni veri çeşitlenmesi yaparak çalışmanın güvenilirliğini sağlamaktır. Araştırma iki aşamada tamamlanmıştır.

Birinci aşama araştırmanın problem durumunun belirlendiği ihtiyaç analizinden oluşmaktadır. Uygulama sınıfının eğitimsel ihtiyacını belirleyebilmek amacıyla okul müdürü, öğretmen, öğrenciler ve veliler ile görüşülmüştür. Ayrıca öğrencilere problem tarama envanteri ve tanıma fişi ile onların derse karşı mevcut tutumlarını belirlemeye yönelik tutum ölçeği uygulanmış, aradaki değişimi belirlemek için bu ölçek uygulama sonunda tekrarlanmıştır. Araştırmacı öğretmen uygulama sınıfını tanımak amacıyla ihtiyaç analizi aşamasında 1 kez derse katılmış ayrıca öğretmenlerle

yapılandırılmamış görüşme yapmıştır. Bu gözlem ve görüşmeleri vakit kaybetmeksizin araştırma günlüğüne not etmiştir. İhtiyaç analiziyle mevcut problemleri saptayan ve bunları önem sırasına koyan araştırmacı problemlerin olası çözüm yollarını da belirleyerek bir rapor hazırlamıştır. Daha sonra ihtiyaç analizinden elde ettiği bulguları da dikkate alarak “Zaman İçinde Bilim Ünitesiyle” ilgili bir program geliştiren araştırmacı bunu uygulamaya koymuştur. Araştırmanın konusu söz ettiğimiz çalışmalardan sonra ortaya çıkmıştır.

İkinci aşamada hazırlanan eylem planı uygulanmıştır. İhtiyaç belirlemede elde edilen veriler doğrultusunda aktif öğrenme teknikleriyle geliştirilen program sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyin düşük olduğu bir okul-veli-öğrenci profiline uygun planlanmış ve 7/B sınıfına 12 ders saatinde uygulanmıştır. Öğrenciye maddi yük getirmeyecek etkinlikler hazırlanmış ve aktif öğrenme teknikleriyle işlenecek dersler geleneksel sınıflarda da uygulanabilecek şekilde planlanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini öğrenmek amacıyla öntest hazırlanmıştır. Öntest hazırlanırken kazanımlar dikkate alınmış ve uzman görüşüne baş vurulmuştur. Aynı test uygulama sonunda katılımcı sınıfa yeniden uygulanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasının deseni daha çok nitel araştırma yöntem ve prosedürüne uygunken ikinci aşamada nicel araştırma desenlerinden öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Bu desen değerlendireceğimiz programı herhangi bir programla karşılaştırmak istemiyorsak kullanılabilir (Erden, 1995: 55). Nitekim araştırmada sadece bir sınıf alınarak bu sınıfa program uygulanmadan önce öntest yapılmıştır. Bu test programın uygulanmasından sonra tekrar edilmiştir. Bu desenle yapılan araştırmanın değerlendirilmesi için öntest ve sontest arasında bağımlı t testi yapılır ki bu araştırmada da böyle yapılmıştır(Karasar, 2002).

Bu çalışmada nedenler ve sonuçlar arasındaki ilişkiler irdelenmeye çalışıldığından araştırma deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır. Deneysel araştırmalarda nedenler ve sonuçlar arasındaki bağlantı belirlenmeye çalışılır. Bu yüzden araştırmacı bizzat araştırmanın kontrolünü denetimi altında tutmaktadır. Deneysel araştırmalarda olayların mevcut olabilecek nedenlerine ilişkin problemler denenmektedir(Karasar, 2002: 87). Deneysel çalışmalar çoğu kez yapay durumların oluşturulduğu değişkenler arasındaki ilişkilerin irdelendiği çalışmalardır. Bu bağlamda deneysel çalışmalarda deney ve kontrol grupları oluşturulması ve grupların eşdeğer olmasına özen gösterilmesi önemli aşamalardandır (Çepni,2005: 53) .

Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan Fikri Bey İlköğretim okulunun (rumuz) 7/B sınıfına devam eden 33 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem 15 kız ve 18 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem dâhil edilen öğrencilerden üç tanesi dershaneye devam etmekte iken örnekleme özel ders alan öğrenci bulunmamaktadır. Örneklem içerisindeki öğrencilerden yalnız bir tanesi öğrenme güçlüğü çekmektedir.

Uygulama Süreci

Bu çalışmanın uygulaması İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan Fikri Bey İlköğretim Okulu (rumuz) 7/B sınıfına devam eden 33 öğrenci ile 2009-2010 eğitim öğretim yılında Sosyal Bilgiler 7 dersinde 12 ders saati boyunca yürütülmüştür. Araştırma sürecinde bazı öğrencilerin okula gelmeyip bir işte çalışma, dersten kaçma, ödev yapmama, etkinliğe katılmak istememe, derse katılmaya karşı çekingenlik sergileme, kendini ifade etmeme ya da sınıf disiplinini bozma gibi davranışlarıyla karşılaşmıştır. Bu gibi davranışlar araştırmacının uygulama sürecinde aktif öğrenmeyi sağlamak için daha çok aktif olmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı öğretmen bazı yerde anlatım ve soru cevap gibi geleneksel teknikler kullanmış, bazı yerde planlı ya da doğaçlama oluşturduğu aktif öğrenme tekniklerine başvurmuştur. İhtiyaç analizinde ortaya çıkan öğrencilerin çekingen ve

utangaç kişilik özelliklerini girişimcilikle değiştirebilmek, öğrencileri derse güdülemek ve derste aktif kılmak için sık sık pekiştireç kullanan araştırmacı öğrencileri derse katılma konusunda cesaretlendirmiştir. Uygulamanın başlangıcında birkaç öğrencinin parmak kaldırıp derse katıldığı sınıfta uygulama biteceğine yakın öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun derse katıldığı gözlenmiştir. Uygulama sürecinde öntutum, öntest, konuyla ilgili ders sunumları ve her ders/konudan sonra düzenlenen etkinlikler, konu tarama testleri, sontest ve sontutum kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın ilk aşamasını “ihtiyaçların ve sorunların belirlenmesi, programın uygulamada geliştirilmesiyle karşılaşılabilecek ihtiyaçların ve çözümlenecek sorunların öncelik sırasına koyulması” oluşturmaktadır (Varış, 1989: 10). İhtiyaçların tespit edilmesiyle bir eylem planı hazırlanıp uygulanmıştır. Bu süreçte kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1. Müdür görüşme formu
2. Öğretmen görüşme formu
3. Veli görüşme formu
4. Öğrenci görüşme formu
5. Öğrenci tanıma fişi
6. Problem tarama envanteri
7. Öğrenci tutum ölçeği
8. Katılımcı gözlem
9. Sohbet tarzı görüşmeler
10. Öntest-Sontest

Bu veri toplama araçlarından görüşme formları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak uygulanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin ve ailelerin kişisel bilgilerini, sosyo ekonomik ve kültürel durumlarını tespit etmeye yönelik tanıma fişi ile problem tarama envanteri MEB sayfasından alınıp uygulama sınıfına uyarlanmıştır. Şahin Çakır'ın (2000) geliştirdiği tutum ölçeği dersin başında ve sonunda öntutum sontutum olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,913 olarak bulunmuştur. Gözlem için herhangi bir form kullanılmamış araştırmacı ihtiyaç analizi çalışmalarında 1 kez sınıfta bulunmuş ve öğrencilerin sınıf ortamını yakından izlemiş, izlenimlerini ders çıkışında not etmiştir. Sohbet tarzı görüşmeler de okula ilk gidip gelmelerde öğretmenlerle yapılmış ve hiç vakit kaybetmeden not edilmiştir. Öntest ve sontest olarak uygulanan başarı testi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle “Zaman İçinde Bilim” ünitesinin kazanımları belirlenmiş ve kazanımlara yönelik 5 doğru/yanlış, 4 açık uçlu, 6 çoktan seçmeli olmak üzere 15 soru geliştirilmiştir. Bu sorular uzman öğretmen tarafından da kontrol edilerek geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca yanıtlar hem araştırmacı öğretmen hem dersin öğretmeni tarafından okunarak puanlanmıştır. Bunun dışında uygulama süreci boyunca hem mevcut ders ve çalışma kitaplarından hem de araştırmacının geliştirdiği etkinliklerden faydalanılmıştır. Ünite sonunda öğrencilere sontest ve tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Ayrıca özdeğerlendirme formu ile ünite değerlendirme formu da uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

İhtiyaç analizi aşamasında uygulanan tanıma fişi ve problem tarama envanterinden elde edilen veriler madde madde SPSS 15.0 for Windows programına girilmiştir. Bu programla frekans (n) ve yüzdeleri (%) alınan maddeler birbiriyle ilişki durumuna göre kategoriler altında birleştirilmiş ve tablolaştırılıp yorumlanmıştır. Görüşmeler ise cümle veya kelime grupları şeklinde kodlanarak betimsel analizle çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda veri kabarıklığını engellemek amacıyla bu cümleler de tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bunlar ihtiyaç analizi çalışmasında yer almıştır.

İkinci aşamada yer alan 15 maddelik başarı testinden öğrencinin elde ettiği puanlar önce stajyer öğretmen tarafından okunarak puanlanmış, sonra hem ders öğretmeni hem de dersi anlatan araştırmacı öğretmen tarafından ayrı ayrı okunarak puanlanmıştır. Puanlar arasında uzlaşma sağlandıktan sonra -başarı testleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla- öğrenci başarı puanları SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version paket program kullanılarak bağımlı iki örnek testi (paired sample t testi) ile test edilmiştir. Aynı test tutum ölçeği için de uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Scale-Reliability Analyse kullanılmıştır. Cronbach Alpha değerinin 0,70 üzerinde olması bir araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir(Karasar, 2002). Testte $\alpha = 0,913$ bulunmuştur. Cronbach's Alpha değeri $=0,913 > 0,70$ olduğundan tutum ölçeği yüksek düzeyde güvenilirirdir. Bu durumda hazırlanan tutum ölçeği ön tutum ve son tutum olarak kullanılabilir. 1-5 arası değerlerin yer aldığı tutum ölçeğinde SPSS için puanlama aşağıdaki tablodaki gibi yapılmıştır

Tablo 1

Tutum Ölçeği Puanlaması

Seçenek	Olumlu İfade Puanı	Olumsuz İfade Puanı
Kesinlikle katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen katılıyorum	5	1

Bulgular

Bu bölümde kalabalık ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir okulda sosyal bilgiler 7 dersinde “Zaman İçinde Bilim Ünitesinde” uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci tutumu ve başarısı üzerindeki etkisini sınımaya yönelik bulgular yer almaktadır.

Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Tutumuna Etkisi

Uygulama sınıfında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra bu tutumların değişip değişmediğini kontrol etmek amacıyla son tutum uygulaması yapılmış ve elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2

Güvenirlilik Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

	n	A	%
7. Sınıf	20	,913	100

Tablo 2’de anlaşılaacağı üzere güvenirlilik testinde Cronbach’s Alpha (α) değeri $=0,913 > 0,70$ olarak ölçüldüğünden tutum ölçeği yüksek düzeyde güvenilirirdir. Bu sonuç hazırlanan tutum ölçeğinin ön tutum ve son tutum olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

Tablo 2*Ön tutum ve Son tutum Ölçeklerinin t-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

	N	X _{ort}	Ss	t	Sd	p
Öntest – Sontest	20	1.13750	.95558	-5,324	19	,000

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik hazır bulunuşluk tutumlarını ölçmek amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonunda aynı ölçek tekrar uygulanarak aradaki fark tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 3'dende anlaşılacağı üzere, öğrencilerin derse yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark ($p < 0,5$) olduğu görülmüştür. Test sonucunda $P = 0,000 < 0,5$ olarak bulunduğundan öğrencilere uygulanan ön tutum ve son tutumun arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4*Ön Tutum ve Son Tutum Ortalamalarına İlişkin Bulgular*

	N	X _{ort}	Ss
Öntutum	20	2,9700	,88814
Sontutum	20		,21106

Tablo 4'de öntutum ve sontutum ortalamalarına ilişkin bulgular verilmiştir. Bulgular incelendiğinde ön tutum ortalaması 2,9, son tutum ortalaması 4,1 olarak tespit edildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerinin tutumlarına olumlu yönde bir etki ettiğini göstermektedir.

Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi

Tablo 3*Ön Test ve Son Testin T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

	N	X _{ort}	Ss	t	Sd	p
Öntest – Sontest	20	27.40385	11.25701	-	25	,000
			12,413			

Katılımcı grubun "Zaman İçinde Bilim Ünitesine" ait hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla ön test yapılmıştır. Ünite bittiğinde başarılarının ölçülmesine yönelik olarak aynı test bir kez de uygulanmıştır. Tablo 5'dende anlaşılacağı üzere testin anlamlılık düzeyinin 0,000 olduğu, Sig. (2-tailed) değeri (p) $< \alpha$ (0,05) olduğu sonucuna ulaşılmış, öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farkın olumlu yönde mi olumsuz yönde mi geliştiğini belirlemek için öntest ve sontest arasındaki farkı incelemek gerekmektedir.

Tablo 4*Ön Test ve Son Test Ortalamalarına İlişkin Bulgular*

	N	X _{ort}	Ss
Öntest	26	62,8846	14,28727
Sontest	26	90,2885	11,71168

Tablo 6'danda anlaşılacağı üzere, öntestte 62,8 olan ortalamanın sontestte 90,2'ye yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar aktif öğrenme yönteminin sosyal bilgiler örneklemin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Sonuç ve Yorum

Bu çalışmada 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinden “Zaman İçinde Bilim Ünitesinde” uygulanan aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi sınanmıştır. Katılımcı grubun “Zaman İçinde Bilim Ünitesine” ait hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılan öntest ile ünite sonunda başarıyı ölçmeye yönelik yapılan sontest arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin aktif öğrenme yöntemleriyle ders işlemeden önce Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarıyla aktif öğrenme yöntemleriyle işlenen üniteden sonra Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ayrıca öntutum ve son tutum arasındaki anlamlı fark aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerinin tutumlarına olumlu yönde bir etki ettiğini göstermektedir.

Çalışmanın bulguları Aksu ve Tıgılı'nın (2007), aktif öğrenme yönteminin geometri öğretiminde öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini, Aydede ve Matyar (2009)'ın aktif öğrenmenin Fen Bilgisi dersindeki akademik başarıya etkisini, Güçlü (2007)'nün sınıf yönetiminde aktif öğrenme yöntemi kullanılmasının öğrenci başarısı ve tutumundaki etkisini, ve Akkurt (2007)'un aktif öğrenme yönteminin lise 1. sınıf öğrencilerinin ekoloji ve çevre kirliliği konusunu öğrenme başarılarına ve çevreye yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Aktif öğrenme öğretim sürecinde tüm sorumluluğun öğrenciye verildiği bir öğretim yöntemi değildir. Öğretim süresinde öğretmen ve öğrenciyi birlikte aktif kılan; öğretmene geleneksel öğretim tekniklerini de çağdaş tekniklerle birlikte kullanma izni veren; öğrenciye öğretime katılma, araştırma, karar alma ve öz düzenleme gibi birçok sorumluluk yükleyen; öğrenciyi zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlayan ve ona girişimci kişilik özelliği kazandıran bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin teknikleri oldukça fazla konu üzerinde uygulanabilir esnek bir yapıya sahiptir. Bu yüzden hem çağdaş hem geleneksel sınıflarda kullanılabilir. Ailelerin maddi gücünü zorlamaması da ayrıca önemlidir. Bu nedenle;

- ❖ Öğretmenlere aktif öğretim teknikleri konusunda hizmet içi eğitim verilebilir. Böylece hangi tekniği hangi durumda daha etkili kullanabileceğini öğrenen öğretmen etkili bir öğretim gerçekleştirebilecektir.
- ❖ Sınıfların sıra düzeni grup çalışmalarına uygun hale getirilebilir. Ancak bu maddi kaynak gerektireceğinden öğretmen bu imkânı bulamazsa arka arkaya sıralarda oturan öğrencileri birbirine döndürerek vızıltı grubu oluşturulabilir.
- ❖ Sınıfların öğretim teknolojisinin geliştirilmesi öğretimi olumlu yönde etkileyecektir. Bu durumda öğretmen ve öğrenciler hazırladıkları etkinlikleri sunabileceklerdir.
- ❖ Sınıflardaki öğrenci sayısının en fazla 20 olması öğrenme süreçlerine olumlu yansıtacaktır. Çünkü araştırma 33 kişilik sınıfta yapılmış ve düzenli gelen 20-26 kişiden 20'siyle çalışmak daha mümkün bulunmuştur.
- ❖ Aktif öğrenme yönteminin etkin uygulanabilmesi için okul, aile ve çevre etkileşiminin daha yoğun olması gerektiği için, bu yöntemin eğitim kurumları tarafından desteklenmesi önerilebilir.

- ❖ Okul aile işbirliğinin sağlanması bu yöntemin daha etkin uygulanmasına yardımcı olacağından okul aile ve çevre etkileşimini artıracak uygulamalara okullarda daha fazla yer verilmelidir.
- ❖ Aktif öğrenmenin uygulanabilmesi için öğrencilerin daha katılımcı olmalarını sağlayabilecek önlemlerin alınması gerekmektedir. Yöntemin uygulanmasında rehberlik eden öğretmenlerin sınıf içinde demokratik değerlerin kullanılmasına daha fazla önem vermesi gerekmektedir.
- ❖ Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesi aşamasında farklı öğrenme etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin ders karşı ilgilerini artırmakta ve akademik başarısına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinin farklı etkinlikler ve öğrenme yöntemleri kullanılarak işlenmesi önerilebilir.

Effect on Active Learning Method of Student' Success and Manner During Time in Science Unit at Social Lessson in Traditional Classrooms

Summary

Target purpose of the contemporary education is to educate individuals, who know the methods to reach the information and adopt those methods, and who can solve problems with the information received and think analytically, and who are active and eager to learn. Realization of this purpose is up to the effectuality of the education. For an efficient teaching, a method which will make student and teacher active and has techniques applicable to every situation and circumstance must be adopted. Active learning method has these qualifications. Although there have been many studies made in Turkey on the subject of active learning, it will be the contribution of this study to the literature that it tries to implement active educational techniques in a traditional class environment in a school to which children of families of low socio-economical and cultural class go.

Target purpose of this research is to study the effects of the active learning upon students' success and manner in the unit "Science in Time" in 7th grade-social sciences course. The pre-test re-test experimental design approach, which is one of the quantitative research designs, is used in the study. Researcher gave lessons through the whole unit at attendant class implementing active-learning-techniques. The research was made in 2009-2010 academic year in Fikribey (nickname) Primary Education School in Kadıköy in İstanbul, on 33 7th grade-student of the same class. Qualitative and quantitative approaches are used together in the needs analysis studies before the research. Data were not only collected via interviewing with director, teacher, parent and student but also collected via student information form and problem survey inventory form at this research. Data were resolved using descriptive method of analysis, and SPSS 15.0 was used in tabulation step. Research data of the second step were collected via success test and manner scale. Those data were analyzed by paired samples test using SPSS 15.0 for Windows packet software. Consequently, it has been confirmed that active-learning-method positively influences on the success level of the students and their manner against the courses.

It is necessary that, improving the technological possibilities for using more effective active teaching method in social studies lessons according to the findings in the light. It is needed that giving information to teachers about different kinds of methods of teaching. Also, it is suggested that increasing courage of students using more effective active teaching method, supported for increasing student' participation in activities during lessons.

Kaynakça

- Açıköz, K.Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıköz, K. Ü. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Akkurt, N.D. (2007). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji ve Çevre Kirliliği Konusunu Öğrenme Başarılarına ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akman, M. (2009). *Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerine Etkisi*. 22 Mayıs 2010 tarihinde www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/download/23/20 adresinden 04.05 2011 tarihinde alınmıştır.
- Aksu, H. H. & Tıǧlı, M. (2007). *İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli ile Geometri Öğretiminin Geometrik Düşünme Düzeylerine Etkisi*. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download/2007.3.34.88.pdf> adresinden 01 05 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Aydede, M. N. & Matyar, F. (2009). Aktif Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 17, No 1: 137-152.
- Büyükeskil, M. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin, Sınıf Ve Rehber Öğretmenlerin Etkin Öğretimle İlgili Görüşleri*. Konya: Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Brooks, J. M.& Brooks, M. G. (1999b). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*. Virginia: Associating for Supervision and Curriculum Development.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenliǧil, E., & Doymuş, K. (2005) Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* S:11. SS. 156-185
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon. Üç Yol Kültür Merkezi.
- Çizmeci, N. (2006). *Müzik Eğitiminde Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Ders Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretimi, Derse Yönelik Görüşleri ve Tutumları Üzerindeki Etkileri*. İzmir: Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Fosnat, C.T. (1989). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. Constructivism: Theory Perspectives and Practise. C. T. Fosnat(Editör). *Constructivism: Theory Perspectives, and Practice*. (8-33). New York: Teachers College Pres.
- Güçlü, E. (2007). *Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Öğrenci Başarısındaki ve Tutumundaki Önemi*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 14 : 25-28.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*(11. Baskı). Ankara : Nobel.
- Kyriacou, C., Manowe, B., Newson, G., (2002). *Active Learning of Secondary School Mathematics in Botswana*. *Curriculum*. 20(2), 125-130
- Küçükahmet, L. (2007). *Program Geliştirme ve Öğretim*. Ankara: Nobel.
- Littledyke, M. (1998). Constructivist Ideas About Learning. M. Littledyke & L. Huxford,(Ed.), *Teaching The Primary Curriculum for Constructive Learning*.(1-16). London: David Fulton Publishers.
- Mentiş, T. A. (2005). Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt 6, Sayı 2: 177-184.
- MEB. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=10&orderby=titleA&show=10 web adresinden 19 Mart 2010 alınmıştır.
- Memnun, D. S. (2008). Sekizinci Sınıfta Permütasyon ve Olasılık Konularının Aktif Öğrenme İle Öğretiminin Uygulama Düzeyi Öğrenci Başarısına Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 21, Sayı 2: 403-426.
- Özden,Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A.
- Özdoğan, M. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Sosyal Bilgiler Programında Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımı*. Tokat: Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahiner, G.S., (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi*. İzmir: Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Von G.E., (1996). Introduction: Aspect of Constructivism. C.T. Fosnot,(Ed.). *Constructivism: Theory, Perspectives, And Pracrice*.(3-7). USA: Teacher College Press.



Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Duyguları İfade Etme Benlik Kurgusu ve Öznel İyi Oluş Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Behire KUYUMCU*

Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık, duyguları ifade etme, benlik kurgusu (bağımsız benlik, ilişkisel benlik) ve öznel iyi oluş (pozitif-negatif duygu durumu) durumu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma betimsel yöntemle dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, Gazi Üniversitesi öğrencileri arasından tesadüfî seçim yöntemiyle belirlenen 289 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin %61'i (n=176) kadın, % 39'u (n= 113) erkektir. Veri toplama araçları, Toronto Aleksitimi-20 ölçeği (Taylor ve Bagby, 1994), benlik kurgusu ölçeği (Singelis, 1994) ve pozitif-negatif duygu (Watson, Clark ve Fellegen, 1988) ölçeğidir. Analiz yöntemi olarak Pearson Momentler çarpımı korelasyonu ve t testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, benlik kurgusu, duygusal farkındalık ve duyguları ifade etme ile öznel iyi oluş arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Benlik Kurgusu, Duygusal Farkındalık, Duyguları İfade Etme, Öznel İyi Oluş,

Abstract

The aim of this research is to analyse the relation between emotional awareness, expressing feelings, self-construals and subjective well-being. The study group have been formed with randomly selected 289 undergraduate students from Gazi University. The % 61 of students (n=176) were girl and % 39 of students (n=113) were boy. Toronto alexitimy-20 scale (Taylor & Bagby, 1994), self-construal scale (Singelis, 1994) and positive-negative emotion scale (Watson, Clark & Fellegen, 1988) were used as data instruments. Pearson – Moment Correlation and t test were used for analysis. The results of correlational analyses showed that self-construal, emotional awareness, expressing feelings were related to subjective well-being.

Key Words: Self-construal, Emotional Awareness, Expressing Emotion, Culture, Subjective Well-being

Giriş

Geleneksel bakış açısının aksine son yıllarda psikoloji gerek kuram gerekse uygulamada pozitif yaklaşımlara daha geniş yer vermektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar bu doğrultuda hareket etmekte, iyileşmenin yanı sıra *iyi oluşu* da araştırma alanlarına dâhil etmektedir. İyi oluşla ilgili iki temel bakış açısı olduğu kabul edilmektedir: *Hedonizm* ve *Eudaimonizm*. Hedonik yaklaşımda iyi oluş, yaşamdan alınan haz olarak görülür. Kişinin yaşamdan aldığı doyumla ilgili değerlendirmeleri önemlidir. Diğer bir ifadeyle bu yaklaşımda iyi oluş öznel değerlendirmeleri içerir, *öznel iyi oluştur*. Eudaimonik yaklaşımda iyi oluş, tam olarak psikolojik fonksiyonda değildir, kavramsal olarak *psikolojik iyi oluş* ile ifade edilmektedir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Öznel iyi oluş kavramı ilk olarak Bradburn (1969) tarafından ortaya atılmıştır. Bradburn, öznel iyi oluşu olumlu duygu (isteklilik, enerjik olma, kararlılık, ruhsal uyarılmışlık) ile olumsuz duygu (üzüntü, kaygı, korku, öfke, suçluluk, küçümseme) arasındaki denge olarak tanımlamıştır (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Öznel iyi oluşun üç boyutunun olduğu ifade edilmektedir: *Pozitif duygu, negatif duygu ve yaşam doyumudur*. Pozitif duygu boyutu, kişinin mutluluk, heyecan gibi olumlu duygularını; negatif duygu boyutu ise öfke, üzüntü gibi olumsuz duygularını yaşama eğilimini gösterir. Yaşam doyumunu boyutu ise kişinin farklı alanlarındaki ihtiyaçlarını karşılayabilme algısı olarak tanımlanmaktadır. Yaşam doyumunu değerlendirmesi hem genel hayat için hem de özel olaylar için (Evliliğinden memnun olma) yapılabilir. İlk iki boyut öznel iyi oluşun duygu yönünü son boyut ise

*Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Doktora Öğrencisi.

bişsel değerlendirme yönünü göstermektedir. Bu araştırmada öznel iyi oluş pozitif- negatif duygu boyutu ile değerlendirilmiştir. Öznel iyi oluş kişisel değerlendirmeye odaklıdır. Kişinin kendi iyi oluşu hakkındaki görüşü oldukça önemlidir. Öznel iyi oluş düzeyi yüksek insan, pozitif duygu durumu sık ve yoğun, negatif duyguları az ya da olmayan, genel yaşamından memnun kişilerdir (Diener, Suh ve Oishi, 1997; Diener, Lucas ve Oishi, 2003).

Kişinin psikolojik sağlığını artırmak ya da psikolojik sorunlarına çözüm bulmasına yardımcı olmak için duyguları kullanmak gerektiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Örn: Lane ve arkadaşları, 1990; Zenter, 1999; Winkelman, 2000; Lundh ve arkadaşları, 2002; Charry ve arkadaşları, 2004). Duygu, Watson ve Clark (1994)'a göre organizmanın ihtiyacı, amaçları, hayatta kalması ve çevreyle uyum sağlayabilmesi için gerekli olan, olaylara karşı gösterdiği düzenli ve kısa süreli uyumsal tepkilerdir. Duygusal farkındalık ise kişinin ve diğerlerinin duygularını tanıma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Lane ve Schwartz, 1987). Duygusal farkındalık, duygunun yaşanması ve ifadesinden farklı olarak, o andaki duygu hakkında bilgi sahibi olmayı içermektedir. Duygusal farkındalık olmadan insanın kendi iç dünyasını fark etmesi, ihtiyaç ve duygularının farkında olması oldukça zordur. Duygusal farkındalığın düşüklüğü kişilerin kendini tanımasını engellemektedir. Kendini tanımakta sorun yaşayan insanın kendini gerçekleştirmesi, yeniliklere açık olması beklenmemelidir. Swinkels (1995), duygusal farkındalığı düşük olan kişilerle karşılaştırdığında, duygusal farkındalığı yüksek olanların daha sık pozitif duygu yaşadıkları, kendine saygılarının daha yüksek olduğu, daha dışa dönük oldukları, sosyal olarak daha az kaygılı oldukları, yaşam doyumunun ve stresle başa çıkma becerisinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Duyguların ifadesi sözel olduğu gibi sözel olmayan dille de gerçekleştirilebilir. Önemli olan kişinin duygularını fark etmesi ve tercih ettiği biçimde duygularını ifade edebilmesidir. Duyguları ifade edememek bireylerde gelişme ve başarı eksikliğinin yanı sıra ne, acı çekme, yorgunluk ve ülser gibi psikosomatik belirtilere neden olmakta; depresyonu tetiklemektedir (Kepner, 1982). Taylor ve arkadaşları (1992), duyguları ifade edemeyen bireylerin düşük benlik saygısına sahip oldukları ve bağımlı kişiler olduklarını belirtmiştir. Kişinin duygularıyla ilgili konuşması, bu duyguları anlaması ve kontrol etmesi için en kısa yoldur. Kendi olumlu ve olumsuz duygularını açığa çıkaramayan insan, birçok ruhsal ve organik sorunların tehdidi altındadır (Yavuzer, 2001).

Araştırmanın diğer değişkeni benlik kurgusuna değinmeden önce kültür kavramına yer verilmiştir. Kültür, insan gruplarının özgün yapılarını ortaya koyan, yaratılan ve aktarılan sembollerle ifade edilen düşünce, duygu ve davranış biçimleridir. Kültür paylaşılır, bir kuşaktan diğerine aktarılır ve davranışlarımızı şekillendirir (Adler, 1997). Her kültür kendi insan modelinin oluşmasına etki etmektedir. Kültür etkisinde oluşan benlik yapısı *benlik kurgusu* kavramı ile tanımlanmaktadır. Benlik kurgusu, kişinin kendisine ve diğerleriyle olan ilişkisine yönelik duygu, düşünce ve eylem bütünü olarak tanımlanmaktadır (Singelis, 1994). Bireyin duygu, düşünce ve güdülerini çeşitli şekillerde etkileyen ve bireye yol gösteren iki farklı benlik kurgusu tipi tanımlanabilir. Bunlar: *bağımsız benlik kurgusu* ve *ilişkisel benlik kurgusudur*. Bağımsız benlik kurgusu ayrışıklık, bireysellik ve kendine özgü olmanın idealleştirildiği ve vurgulandığı bireyci Batı kültürlerini temsil etmektedir. Başka bir ifadeyle Batı'nın bireyci benlik anlayışında benlik çevreden etkilenmez. İlişkisel benlik kurgusu diğerleri ile bağlı, bir gruba ait olma, uyma gibi özelliklerinin olduğu Batılı olmayan (toplulukçu) toplumlara temsil etmektedir. Bu toplumlarda kimlik bireysel özelliklerden ziyade sosyal sisteme dayalı oluşur. Kişinin önemi içinde bulunduğu büyük gruptaki pozisyonundan ve rolünden ileri gelir. İlişkisel benlik algılayışında ortama göre değişebilen bireyin tanımı vardır. Bağımsız benlik kurgusuna sahip biri aklından geçen her şeyi söyleyebilmeyi bir beceri olarak değerlendirirken, ilişkisel benlik kurgusuna sahip birisi ailede ya da işteki huzuru korumak için sadece bazı şeyleri söylemeyi beceri olarak değerlendirebilir. Benzer şekilde ilişkisel benlik kurgusuna sahip birisi nerede nasıl konuşulacağına dikkat etmemesini olgun olamamakla açıklarken bağımsız benlik kurgusuna sahip

biri kendisi ile başkası arasına mesafe koyamamayı olgun olamamakla açıklar (Markus ve Kitayama, 1991).

Bağımsız benlik kurgusu ve ilişkisel benlik kurgusu herhangi bir kültürde veya bireyde bir arada var olabilmektedir. İki benlik kurgusu birbirinin karşıtı yapılar değildir. Fakat bu yapılardan birinin baskın olma eğilimi güçlüdür. (Markus ve Kitayama, 1991; Kağıtçıbaşı, 2010). Kolektif kültürün baskın olduğu düşünülen Türk üniversite öğrencileri ile bireysel kültürün baskın olduğu düşünülen Kanadalı üniversite öğrencilerinin benlik kurgularının karşılaştırıldığı bir araştırmada ilişkisel benlik kurgusunda fark görülmüştür. Türk üniversite öğrencileri arasında ilişkisel benlik kurgusu daha yaygın çıkmıştır. Fakat iki ülke arasında bağımsız benlik kurgusu açısından fark görülmemiştir (Üskül, Hynie ve LaLonde, 2004). Bu sonuç, Türkiye'nin kültürel yapısının değişmekte olduğunu, kolektif kültürün özellikleri ile bireysel kültürün özelliklerini bir arada taşıyan sosyal yapı oluşturduğunu göstermektedir. Bu fikri destekleyen görüşler olduğu gibi (Kağıtçıbaşı, 2010) bazı kültürlerde ilişkisel benlik kurgusu ile bağımsız benlik kurgusu arasında pozitif yönde ilişki olabileceği bilinmektedir (Markus ve Kitayama, 1991).

Duygusal farkındalık ve duyguları ifade etme ile öznel iyi oluş arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Swinkels ve Giuliano (1995), duygusal farkındalığın, kendini düzenlemeyi ve sosyal etkileşimi etkilediği; negatif bir duygu durumunu değiştirmek ve pozitif duygu ile sonuçlanmasını sağlamak için atılacak adımları kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra duygusal farkındalık ortaya çıkmış negatif duygu durumunun düzelmesi ile ilişkili bulunmuştur (Salovey, Mayer, Goldman, Turkey ve Palfai, 1995). Duyguları ifade etmekten kaynaklı iyi oluş sadece "duygularımı söyledim ve kendimi iyi hissetmeye başladım" şeklinde yalın bir durumdan öte bir şey olduğu düşünülmektedir. Çünkü duyguları ifade etmek daha iyi anlamayı ve akıldan geçenleri sıraya koymayı sağlayarak bilişsel bir rahatlama yol açmaktadır (Zech, 1998).

Duygusal farkındalık, duyguları ifade etme ve öznel iyi oluşun kültürden kültüre farklılaştığı bilinmektedir. Amerikan öğrenciler ile Japon ve Güney Koreli öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada, Amerikan öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür (Diener ve Fujita, 1995). Bağımsız benlik kurgusunun hâkim olduğu toplumlarda ve kişilerde öznel iyi oluşun daha yüksek olduğu bilinmektedir. (Diener, Lucas ve Oishi 2002). Duyguları ifade etmede kültürlerarası fark olacağı ilk olarak Ekman ve Friesen (1972), tarafından yapılan araştırmada açıkça ifade edilmiştir. Araştırmada Amerikalı ve Japon deneklere yalnız olduklarında ve araştırmacı ile beraber olduklarında olumsuz bir film izletmişlerdir. Amerikalı ve Japon denekler filmi yalnız izlerken yaşadıkları kızgınlık, korku veya üzüntü duygularını ifade etmişlerdir. Fakat filmin araştırmacı ile izlenmesi aşamasında Amerikalılar olumsuz duygularını ifade etmeye devam ederken Japon katılımcılar olumsuz duygularını gizlemeye çalışarak gülümsemişlerdir. Bu sonuçlar, Japonya gibi kolektif kültürde olumsuz duyguların ifade edilmesinin hoş karşılanmazken; Amerika gibi bireysel kültürde olumsuz duyguların daha rahat ifade edilebildiğini göstermektedir. Kitayama ve Markus (1994), duyguları yaşama ve ifade etmenin kültürün parçası olduğu ve kültürün insanlara duyguları nerede ve ne zaman ifade edilmesi gerektiğinin yanında hangi duyguyu yansıtması gerektiği de belirlediğini vurgulamaktadır.

Duygusal farkındalık, duyguları ifade etme ve öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklılaştığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. King ve Emmons (1990), bir çalışmada duyguları sınırlandırmanın cinsiyet açısından farklı olup olmadığını araştırmıştır. Erkeklerin kadınlara oranla duygularını daha az ifade ettikleri görülmüştür. Cinsiyet ile duygu arasındaki ilişki incelendiğinde yaygın olan inanç kadınların daha duygusal olduğu, duygularını daha sık ifade ettikleri yönündedir (Lane, Lee ve Riedel, 1998). Polce-Lynch ve arkadaşları (2001) ergenler üzerinde yaptıkları araştırmada benzer şekilde ergenlik boyunca genç erkeklerin duygularını daha çok sınırlandırdığı görülmüştür. Wood, Rhodes ve Whelan (1989), iyi oluşla ilgili yapılan 93 çalışmanın meta analizini yapmışlardır. Sonuçta kadınlarla erkekler arasında olumlu duygu durumu açısından fark olmadığı görülmüştür (Akt:

Kuzucu, 2006). Benzer şekilde Diener, ve Fujita (1995), cinsiyetin öznel iyi oluŖta ayırıcı özelliğe sahip olmadığını, kadınların ve erkeklerin eşit düzeyde öznel iyi oluŖa sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık, duyguları ifade etme, benlik kurgusu (bağımsız benlik, ilişkisel benlik) ve öznel iyi oluŖ (pozitif-negatif duygu durumu) düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Daha önceki çalışmalarda benzer konular araştırılsa da kültürün bireysel düzeyde etkisinin incelenmiş olmasının bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayırdığı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi betimsel yöntemdir. Betimsel yöntemde araştırmacı, müdahaleci olmadan var olan olay/olguyu tanımlamaya çalışır (Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Gazi Üniversitesi öğrencileri arasından tesadüfi seçim yöntemiyle belirlenen öğrencilerden oluşturulmuştur. Başlangıçta veri toplama araçları 300 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin uygunluğu incelendiğinde uç değerleri fazla olan ya da ölçek maddelerinin çoğunu boş bırakan 11 öğrenci, gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Çalışma grubu için analizler 289 üniversite öğrencisi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %61'i (n=176) kadın, % 39'u (n= 113) erkektir. Yaş aralığı 18 ile 25 olan grubun yaş ortalaması 21'dir.

Veri Toplama Araçları

Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği: Öznel iyi oluŖu ölçmek amacı ile kullanılan ölçek Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte deneklerin son bir haftalık dönemdeki duygu düzeyleri değerlendirilmektedir. 10 pozitif ve 10 negatif duygu maddesi içeren, her bir maddesi 1 (çok az ya da hiç) ile 5 (çok fazla) arasında değerlendirilen bu ölçekte her bir duygu boyutu için alınabilecek puanlar 10-50 arasında değişmektedir. Ölçekteki pozitif ve negatif duygu düzeylerinin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu -.35 ve .56, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin durumluk kaygı puanı ile korelasyonu ise -.35 ve .51 olarak saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Gençöz (2000) tarafından yapılmıştır. İç tutarlılık pozitif duygu için .83; negatif duygu için .86'dır. Test tekrar test değerleri ise .40 ve .54 arasında belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğinin orijinalinde olduğu gibi maddeler olumlu ve olumsuz duygu faktörleri altında toplanmıştır.

Benlik Kurgusu Ölçeği: Kültürel değerleri birey düzeyinde ölçmek için Singelis (1994) tarafından geliştirilen benlik kurgusu ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek *bağımsız ve ilişkisel* olmak üzere iki alt boyut ve 24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler "Hiç katılmıyorum" (1), "Pek katılmıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Biraz katılıyorum" (4), "Tamamen katılıyorum" (5) şeklinde dereceli puanlanmıştır. Ölçekten, bağımsız benlik kurgusu puanı ve ilişkisel benlik kurgusu puanı elde edilmektedir. İlişkisel benlik ve bağımsız benlik kurgusu arasındaki ilişki $r=.044$, $p>.05$ düzeyindedir. Diğer bir ifadeyle iki faktör ortogondur. Ölçeğin orijinal formunda bağımsız alt boyutu için Cronbach alpha katsayısı. 69, ilişkisel alt boyutu için Cronbach alpha katsayısı. 73. Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kurt (2000) tarafından yapılmıştır. Kurt'un (2000) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada *bağımsız* alt boyut için Cronbach alpha katsayısı. 61, *ilişkisel* alt boyutu için Cronbach alpha katsayısı. 67 bulunmuştur.

Toronto Aleksitimi-20 Ölçeği (TAÖ): Duygusal farkındalık zorluğunu ve duyguları ifade etme zorluğunu ölçmek için Toronto Aleksitimi-20 Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Taylor ve arkadaşları (1985) tarafından kişinin kendi duygu ve heyecanlarını tanımaması olarak tanımlanan aleksitimiyi ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk formu 26 madde ve 4 faktörden oluşmaktaydı. Bagby ve arkadaşları tarafından 1994 yılında yapılan revizyon sonucu Toronto Aleksitimi Ölçeği *duygularını tanıma zorluğu*, *duygularını ifade etme zorluğu* ve *dışa dönük düşünce* alt boyutlu ve 20 maddeli hale getirilmiştir. Bu araştırmada da bu son formun ilk iki boyutu (*duygularını tanıma zorluğu* ve *duygularını ifade etme*

zorluğu) kullanılacaktır. 5'li Likert tipinde olan son formunda "Hiçbir zaman" (1), "Nadiren" (2), "Bazen" (3), "Sık sık" (4) ve "Her zaman" (5) şeklinde dereceli puanlanmıştır. Toronto Aleksitimi-20 ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirliği farklı zamanlarda farklı araştırmacılar tarafında yapılmıştır. Beştepe (1997) tarafından yapılan 300 kişilik örneklem üzerindeki Türkçe uyarlamasında ölçekten elde edilen Cronbach alfa 0.81 dir. Sayar ve arkadaşları (2001), ölçeğin iç tutarlılık katsayısı. 76, test tekrar test güvenilirlik katsayısı. 34-.55 arasında bulunmuştur. Köse ve arkadaşlarının (2005) Toronto Aleksitimi-20 ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını tekrarlamışlardır. Faktör analizinde ölçek orijinaline uygun olarak üç faktörlü yapıyı sağlamıştır. Cronbach alfa katsayısı.74'tür. Duygularını tanıma zorluğu faktörü .80; duyguları ifade etme zorluğu .64 ve dışa yönelik düşünme faktörü .22' dir.

Veri Analiz Yöntemi: Veri analizleri SPSS/WINDOWS 16.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Pearson Momentler çarpımı korelasyonu ve t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	İBK	BBK	DFE	DİE	PD	ND
İlişkisel Benlik Kurgusu (İBK)	1					
Bağımsız Benlik Kurgusu (BBK)	,25**	1				
Duygusal Farkındalık Zorluğu (DFZ)	,08	,01	1			
Duyguları İfade Eksikliği (DİZ)	,04	-,05	,58**	1		
Pozitif Duygu (PD)	,01	,19**	-,08	-,12*	1	
Negatif Duygu (ND)	,04	-,13*	,45**	,27**	,01	1

İBK: İlişkisel Benlik Kurgusu, BBK: Bağımsız Benlik Kurgusu, DFZ: Duygusal Farkındalık Zorluğu, DİZ: Duyguları İfade Zorluğu, PD: Pozitif Duygu, ND: Negatif Duygu

** .001; * .05

Tablo 1'de değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin *pozitif duygu durumları, bağımsız benlik kurgusu* ile pozitif yönde ($r= 19.4, p<.01$); *duyguları ifade zorluğu* ile negatif yönde ilişkili ($r= -11.9, p<.05$) çıkmıştır. *Negatif duygu durumları, bağımsız benlik kurgusu* ile negatif yönde ($r= -13.3, p<.05$); *duygusal farkındalık zorluğu* ($r= 44.9, p<.01$) ve *duyguları ifade zorluğu* ile pozitif yönde ilişkili ($r= 26.9, p<.01$) çıkmıştır. *Duygusal farkındalık zorluğu* ve *duyguları ifade zorluğu* arasında pozitif yönde ilişki görülmüştür ($r= 57.7, p<.01$). *İlişkisel benlik kurgusu* ile *bağımsız benlik kurgusu* arasında pozitif yönde anlamlı ilişki çıkmıştır ($r= 25.3, p<.01$).

Tablo 2

Benlik Kurgusu Tipine Göre Değişkenlere İlişkin t Testi Sonuçları

Özellik	Benlik Kurgusu Tipi	N	Ort.	t	p
Duygusal Farkındalık Zorluğu	İlişkisel	125	17.66	.695	.488
	Bağımsız	142	17.20		
Duyguları İfade Zorluğu	İlişkisel	125	13.88	2.31	.022
	Bağımsız	142	12.91		
Pozitif Duygu	İlişkisel	125	31.73	-1.55	.120
	Bağımsız	142	33.06		
Negatif Duygu	İlişkisel	125	24.34	1.35	.177
	Bağımsız	142	23.17		

Üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık zorluğu, duyguları ifade etme zorluğu, pozitif duygu durumu ve negatif duygu durumu, benlik kurgusu tipine göre karşılaştırılmıştır. Bunun için öğrenciler benlik kurgusu puanlarına göre, ilişkisel benlik kurgusu yüksek olanlar ve bağımsız benlik kurgusu yüksek olanlar şeklinde, iki kategoriye ayrılmıştır. İlişkisel benlik kurgusu ve bağımsız benlik kurgusu puanları eşit olan 22 kişi analize dâhil edilmemiştir. Analiz 267 kişi üzerinden yapılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, *duyguları ifade zorluğu* benlik kurgusu tipine göre farklılık göstermiştir ($t= 2.31, p<.05$). Duygusal farkındalık, pozitif duygu durumu ve negatif duygu durumu benlik kurgusu tipine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Değişkenlere İlişkin t Testi Sonuçları

Özellik	Cin	N	Ort.	T	p
İlişkisel Benlik Kurgusu	Kadın	176	46,47	.793	.429
	Erkek	113	46,63		
Bağımsız Benlik Kurgusu	Kadın	176	46,72	.137	.891
	Erkek	113	46,63		
Duygusal Farkındalık Zorluğu	Kadın	176	17,21	-1.20	.228
	Erkek	113	17,98		
Duyguları İfade Zorluğu	Kadın	176	13,31	-.913	.362
	Erkek	113	13,69		
Pozitif Duygu	Kadın	176	31,78	-2.228	.027
	Erkek	113	33,61		
Negatif Duygu	Kadın	176	23,51	-.709	.479
	Erkek	113	24,11		

Tablo 3’te görüldüğü gibi, değişkenlerden sadece *pozitif duygu durumu* cinsiyete göre farklılık göstermiştir ($t=-2.228, p< .05$). Erkeklerin ortalaması (Ort=33.61) kızların ortalamasından (Ort= 31.78) yüksek çıkmıştır.

Tartışma

Üniversite öğrencilerinin pozitif duygu durumu ile bağımsız benlik kurgusu arasında pozitif ilişki görülmüştür. Bu sonucu, bağımsız benlik kurgusu davranış örnekleri arttıkça pozitif duygu durumunun da yükseldiği şeklinde yorumlamak mümkündür. Bağımsız benlik kurgusu toplumsal kurallardan ve beklentilerden ayrışıklık, bireysellik ve kendine özgü olmanın idealleştirildiği ve vurgulandığı bireyci Batı kültürlerini temsil etmektedir. Kişi kendini ne kadar yoğun biçimde özgür, kendi yaşam amacı doğrultusunda hareket edebilen biri olarak algırsa pozitif duyguları da aynı oranda yoğun hissetmektedir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırmalar da mevcuttur (Markus ve Kitayama 1991; Kitayama, Markus ve Kurokawa, 2000). Pozitif duygu durumu ile duyguları ifade etme zorluğu arasında negatif ilişki görülmüştür. Duyguları ifade zorluğu azaldıkça pozitif duygu durumu yükselmektedir. Diğer bir ifadeyle duyguları ifade etme arttıkça pozitif duygular artmaktadır; ya da pozitif duygular arttıkça duyguları ifade etme düzeyi de artmaktadır. Araştırmanın bu sonucu daha önceki çalışmalara uygunluk göstermektedir (Diener, Suh ve Oishi, 1997; Zech, 1998; Diener ve Lucas, 2000).

Negatif duygu durumu ile bağımsız benlik kurgusu arasında negatif ilişki görülmüştür. Araştırmanın bu sonucunu bağımsız benlik kurgusu davranış örnekleri arttıkça negatif duygu durumunun azalacağı şeklinde yorumlamak mümkündür. Hatırlanacağı gibi bağımsız benlik kurgusuna sahip kişiler kendini özgür, kendi yaşam amacı doğrultusunda hareket edebilen biri olarak algılamayı önemsemektedir. Bu ihtiyaçlarını karşılayabildiği sürece kişinin negatif duygu durumu azalmaktadır. Bu sonuç araştırmanın kendi içindeki tutarlılığını da göstermektedir şöyle ki araştırma sonuçlarına

göre, bağımsız benlik kurgusu yoğun olan üniversite öğrencisinin pozitif duygu durumu yüksekken negatif duygu durumu düşüktür. Aynı zamanda bu sonuç, diğer araştırmalar ile de tutarlılık göstermektedir (Markus ve Kitayama 1991; Kitayama, Markus ve Kurokawa, 2000). Negatif duygu durumu ile duygusal farkındalık zorluğu ve duyguları ifade etme zorluğu arasında pozitif yönde ilişki görülmüştür. Negatif duygu durumu arttıkça duygusal farkındalık zorluğu ve duyguları ifade etme zorluğu artmaktadır. Ya da tam tersi biçimde duygusal farkındalık zorluğu ve duyguları ifade etme zorluğu arttıkça negatif duygu durumu da artmaktadır. Araştırmanın bu sonucu da literatür tarafından desteklenmektedir (Diener, Suh ve Oishi, 1997; Diener ve Lucas, 2000).

Duygusal farkındalık zorluğu ile duyguları ifade etme zorluğu arasında yüksek ilişki çıkmıştır. Duygusal farkındalık azaldıkça duyguları ifade etmek de azalmaktadır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen bilgiler olsa da duyguları yüz ifadesi ya da sözel ifade şeklinde dışa vurma olarak tanımlanan duyguları ifade etme için, duygusal farkındalığın gerekli olmadığını söyleyen bilgiler de vardır. Çünkü duygusal farkındalık duyguları ifadeyi içerse de bundan daha fazla bir şeydir. Duygusal farkındalık duyguları ifadenin bilincinde olmayı da içermektedir (Lane ve Schwartz, 1987).

Üniversite öğrencilerinin ilişkisel benlik kurgusu ve bağımsız benlik kurgusu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Bu sonuç, Türkiye’de kolektif kültürün hâkim olduğu bilgisini tartışmaya açmaktadır. İlişkisel benlik kurgusunun kolektif kültürde (Doğu Kültürlerinde), bağımsız benlik kurgusunun bireysel kültürde (Batı Kültüründe) baskın olduğu bilinmektedir. Bu sonuç Türkiye’nin kolektif kültürden bireysel kültüre doğru evrimleştiğini, aynı toplumda ya da bireyde iki benlik kurgusunun birlikte olabileceği bilgisini desteklemektedir (Markus ve Kitayama, 1991; Singelis, 1994; Kağıtçıbaşı, 2010).

Duygusal farkındalık zorluğu, duyguları ifade etme zorluğu, pozitif duygu durumu ve negatif duygu durumu benlik kurgusu biçimine göre karşılaştırılmıştır. Değişkenlerden sadece, duyguları ifade etme zorluğu benlik kurgusu tipine göre farklılık göstermiştir. İlişkisel benlik tipinin baskın olduğu kişilerin bağımsız benlik tipinin baskın olduğu kişilerden daha fazla duygularını ifade etmekte zorluk yaşadıkları görülmüştür. Duygusal farkındalık, duyguları ifade etme ve öznel iyi oluşun kültürden kültüre farklılaştığı bilinmektedir (Ekman ve Friesen, 1972; Diener ve Fujita, 1995; Diener, Lucas ve Oishi 2002). Araştırmanın bu sonucu önceki çalışmalarla tutarlılık göstermiştir.

Değişkenlerden sadece pozitif duygu durumu cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Erkeklerin pozitif duygu durumu kadınlardan yüksek çıkmıştır. Literatürde, erkeklerin kadınlardan (Broady ve Hall, 1993; Lucas ve Gohm, 2000) daha yüksek öznel iyi oluş ifade ettikleri görülmüştür (Akt: Cenkseven ve Akbaş, 2007). Bunun aksine öznel iyi oluş ve cinsiyet ilişkisi inceleyen çoğu çalışmada cinsiyetin öznel iyi oluşu beklenen düzeyde yordamadığı, kadınların ve erkeklerin pozitif duygu açısından anlamlı fark göstermedikleri yer almaktadır (Diener, 1984; (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Bunun aksine kadınların pozitif duygu durumunun erkeklerden yüksek olduğunu gösteren araştırma da vardır (Diener, Fujita ve Sandvih, 1991). Araştırmada erkeklerin pozitif duygu durumunun kadınlardan yüksek çıkmasını, erkek egemen bir toplum olan Ülkemizde erkeklerin kendi ihtiyaçlarını kadınlardan daha kolay karşılayabilmesi, erkeklerin kadınlardan daha az engellenme yaşamaları ile açıklamak mümkündür.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin pozitif- negatif duygu ile duygusal farkındalık, duyguları ifade etme ve benlik kurgusu arasında ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu ilişkinin daha ayrıntılı incelenmesi için, demografik değişkenler araştırmaya dâhil edilebileceği gibi farklı çalışma gruplarında ve farklı araştırma yönteminde (deneysel) araştırma tekrarlanabilir. Değişkenler arası ilişkide kültürün etkisi kültürlerarası bir çalışmayla ortaya konabilir. Bu sonucun uygulamaya ve bir sonraki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulamaya katkı, araştırmanın yalnızca psikolojik danışma ortamına katkısı şeklinde düşünülmemelidir. Geniş bir açıdan bakıldığında psikolojinin sorunlara

yönelme biçimine katkıda bulunmak uygulamaya katkıda bulunmaktır. Bir davranışı ya da iyi oluşu değerlendirirken danışanların duygusal farkındalık ve duygularını ifade etme düzeylerini ve benlik kurgusunu psikolojik danışma planına dâhil etmenin; kültürün duygu ve iyi oluş üzerinde etkili olduğunu göz önünde bulundurarak danışanı ve sorununu değerlendirmenin uygulamaya katkı olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adler, A. (1997). İnsan Tabiatını Tanıma. (Çev. A. Yörükan) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, No.334.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (27), 43-62.
- Charry, W., Campell, H., Bydlowski, S., Chevallier, J., & Consoli, S. M. (2004). Emotional awareness and social anxiety in obese patients waiting for gastrich banding surgery. *Journal of Psychosomatic Research*, 25, 581-673.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in social levels of happiness: relative standarts, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 47-78.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Handbook of positive psychology. Snyder & E. S. J. Lopez (Ed.), *Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, March.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nomothetic idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926-935.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1972). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial cues*. Englewood Clieffs, NJ: Prentice Hall.
- Gençöz T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (46), 19-26.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik Aile ve İnsan Gelişimi Kültürel Psikoloji. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi (7. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., And Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the emprical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and psysical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 64-877.
- Kitayama, S. & Markus, H. R. (1994). Emotion and culture: Empirical studies of matual influence. Washington, DC: American Psychological Association.

- Kitayama, S. Markus, H. R. & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion and wellbeing: good feelings in Japon and United States. *Cognition and Emotion*, 14, 93-124.
- Köse, S. Sayar, K. Gulec, H. Evren, C. Borckardt, J. (2005, May). The Turkish version of the 20-Item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20): Reliability, Validity, And Factorial Structure. Society Of Biological Psychiatry Symposium, Atlanta.
- Kurt, A. (2000). *Benlik Tipleri İle İlgili Üç Kavramsal Model ve Ölçeğin Kültür ve Toplumsal Cinsiyetle İlişkili Olarak Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, Ankara.
- Kuzucu, Y. (2005). *Duyguları Fark Etmeye Ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psiko-Eğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine Psikolojik Ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lane, R. D., and Schawartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive - developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schawartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: a cognitivedevelopmental measure of emoton. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1/2), 124-134.
- Lane, R. D., Lee, S. & Riedel, R. (1998). Sociodemographic correlations of alexithymia. *Comprehensive Psychiatry*, 39 (6), 377-385.
- Lundh, L. G., Johnsson, A., Sundqvist, K., & Olsson, H. (2002). Alexithymia, memory of emotion, emotional awareness, and perfectionism. *Emotion*, 2(4), 361-379.
- Markus, H. R., & Kiyatama, S. (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kliewer, W., & Kilmartin, C. T. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 225-244.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp.125- 154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sayar K, Güleç H, Ak I (2001, Eylül). *Yirmi Soruluk Toronto Aleksitimi Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği*. 37. Ulusal Psikiyatri Kongresi Kitabı. İstanbul, s.130.
- Singelis, T. M. (1994). The Measurement of Independent and Interdependent Self-Construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 1994: 580-591.
- Swinkels, A. T., A. (1995). The Measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labelling one's states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(9), 934-950.

- Üskul, A.K., Hynie, M. ve Lalonde, R. N. (2004). Interdependence as a mediator between culture and interpersonal closeness for Euro–Canadians and Turks. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 174-191.
- Winkelman, D. K. (2000). *The relationship among ambivalence over the inhibition and expression of specific emotions, physical health, and psychological well-being*. Unpublished PhD Thesis. Brandeis University, Massachusetts.
- Yavuzer, N. (2000). *İletişim ve Etkili Yaşam Kültürü, Çocuklarımız İçin Eğitim Sohbetleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zech, E. (1998). Is it helpful to verbalise ones emotions? *Gedrag and Gezondheid*, 27, 42-47.
- Zentner, M. A. (1999). *The influence of expression of emotions in writing on physical and psychological well-being*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Teksas University, Austin.



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterlikleri*

Cengiz DÖNMEZ**, Ebru AVCI***

Öz

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma “tarama” modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde 8 merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 872 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem bu öğretmenlerin katılımıyla oluşturulan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem 8 merkez ilçede görev yapan 267 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin bağımsız değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin çok yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin cinsiyete, yaş gruplarına, mesleki kıdeme, eğitim düzeylerine, mezuniyet durumlarına, değerler veya Karakter Eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına, görev yaptıkları ilçelere göre farklılaşmamaktadır. Fakat Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Karakter Eğitimi, Öz-yeterlik, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri.

Abstract

The purpose of this study is to investigate and determine the self-efficacy levels of Character Education pertaining to Social Studies Teachers considering several variables. Restricted to the boundaries of Ankara Metropolitan Municipality, the population of quantitative research consists of 872 Social Studies teachers assigned during 2010-2011 academic year within 8 central districts primary education schools. Sampling has been selected via stratified sampling method that has been created with the participation of these teachers. Sampling is composed of 267 Social Studies teachers assigned in 8 central districts. In data analysis Social Studies Teachers in detecting whether self-efficacy levels vary with respect to independent variables one-way variance analysis (ANOVA) and independent groups t test have been utilized. As a result of the evaluation of the data obtained, it is found that the self-efficacy levels of Social Studies teachers on Character Education is very high. Social Studies teachers' self-efficacy levels on Character Education didn't vary with respect to gender, age groups, professional seniority, educational background, status of graduation, status of receiving in-service training on values or Character Education or the districts they work in. But it has been detected that Social Studies teachers' self-efficacy levels differentiated with respect to socio-economic levels of students' parents.

Key Words: Character Education, Self-efficacy, Social Studies Teachers.

* Bu çalışma “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi” adlı doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.

*** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.

Giriş

Karakter kelimesi, kazımak anlamına gelen (bir mum tabletinin, yontulmamış bir taşın veya metal bir yüzeyin üstüne kazımak gibi) Yunanca “charassein” den gelmektedir. Bu kelime zamanla farklı anlam kazanarak, bugünkü kavramsal manasına, yani bir kişinin davranış özellikleri veya ahlaki yapısı şekline dönüşmüştür (Ryan ve Bohlin, 1999: 5). Ya da başka bir ifadeyle, kişiye özgü davranışların bütünü, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değer olarak anlanmıştır (Köknel, 2005: 20).

Diğer taraftan karakter, anlaşılması kolay, doğrudan gözlenebilen, iyi davranışlar olarak da tanımlanmaktadır. Bu noktada iyi davranış; nezaket, dürüstlük, yasal otoriteye uyma, azim, iyi bir mizah anlayışı sergileme, sadakat ve bunun gibi belirli erdemler göstermekten meydana gelir. Bu bakımdan belirli erdemleri uygulama, yani belirli kelimeleri kullanma ve hareketleri gerçekleştirme ya da bunlardan kaçınmadır (Wynn, 1985: 4; akt. Leming, 1996).

Karakter; ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranıştan oluşur. İyi karakter “iyiyi bilme, iyiyi isteme ve iyiyi yapma, yani bireylerin zihnen, kalben ve davranışlarıyla iyi alışkanlıklar” kazanmasıdır (Lickona, 1991: 51). Gough’a (2011: 3) göre “karakter, ahlaki anlamda, özümüzde olduğumuz şey, alışkanlıklarımızın bir toplamı, iyi ve kötü huylarımızın bir karışımıdır”.

Karakter Eğitimi ise, “olumlu karakter gelişimini sağlamak için okul hayatının tüm boyutlarının amaçlı bir şekilde kullanılması”dır. Karakter Eğitiminin bu geniş çerçeveli yaklaşımı, müfredatın içeriği ve uygulanması, eğitim süreci, ilişkilerin kalitesi, disiplin gibi okulun tüm yönlerini kullanır (Battistich, 2005). Bu noktada Karakter Eğitimi “istendik kişisel özelliklerin ya da niteliklerin gelişimini etkilemek için sarf edilen her türlü bilinçli ya da aleni çaba olarak” tanımlanabilir (Hoge, 2002: 104).

Öte yandan Karakter Eğitimi, sosyal problemleri çözmede, okul müfredatının ve eğitimsel önceliklerin öğrenci ihtiyaçlarına ve sosyal ihtiyaçlara cevap vermediği durumda verilen bir eğitimidir. Bu bağlamda öğrencilerin problemleri çözmeleri ve potansiyellerinin tam olarak farkına varmaları için ihtiyaç duydukları ahlaki düşünme becerisini ve erdemleri üretmeleri için gereken değişiklikleri okulun yapabileceği konusunda görüş öne süren eğitim reformundaki bir yaklaşım olarak görülebilir (Vessel, 1998: 3). En genel anlamıyla örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adı olarak ifade edilebilir (Ekşi, 2003: 79).

Karakter Eğitimi; saldırganlık, anti sosyal davranışlar, madde kullanımı, erken cinsellik, suça yönelik etkinlikler, akademik başarısızlıklar ve okul başarısızlıkları gibi olumsuz çağdaş problemlerin engellenmesinde ve karakter gelişimini sağlamada ümit verici bir yaklaşımdır. Böylelikle, olumsuz davranış riskini azaltmaya ek olarak gençlerin olumlu kişilik, sosyal davranışlar ve beceriler geliştirmelerini ve demokratik toplumlarda aktif ve etkili vatandaşlar olmalarına yardımcı olur (Battistich, 2005).

Okul, öğrencilerin karakter gelişiminde ve değerlerin kazanılmasında önemli bir görevi üstlenmektedir (Ryan ve Bohlin, 1999: 23). Çünkü medeniyetlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, ancak değerlerini yeni nesillere aktarabilmeleriyle mümkündür. Dolayısıyla ailelerinden çok az ahlak eğitimi alan ve değer merkezli etkilerden uzak milyonlarca çocuk için, okulun böyle bir misyonu yüklenmesi hayati bir önem taşır. Bu bağlamda değerden bağımsız bir eğitim düşünülemez olduğundan, okullarda hangi değer, nasıl öğretileceği hususu dolayısıyla Karakter Eğitimi oldukça önemlidir (Delattre and Russell, 1993; Lickona, 1991; Williams, 2000; Wynn, 1995; Aktaran: Ekşi, 2003: 84).

Okulların önemli görevlerinden olan Karakter Eğitiminin konuları çerçevesinde, öğrencileri istenilen vasıflarda yetiştirebilmek için sorumluluğu en fazla olan derslerden birisi Sosyal Bilgilerdir. Çünkü Sosyal Bilgiler temelde iyi vatandaş yetiştirme amacıyla Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan, birbirlerine Atatürk milliyetçiliği ile bağlı, Cumhuriyetin kazanımlarına sahip çıkan, geleneksel değerlerimizin olumlu yanlarını muhafaza eden, bununla birlikte çağdaş ve evrensel değerleri kabul etmeye hazır yeni nesiller vücuda getirmek amacıyla okutulmaktadır. Yani ülkemizde iyi, etkin, üretken, vatanperver ve insanî değerleri benimseyen bireyler yetiştirme iyi bir Sosyal Bilgiler eğitimine bağlıdır (Safran, 2008: 15).

Bu noktada Karakter Eğitimi Sosyal Bilgilerin tamamlayıcı bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Johnson, 2009: 259). Çünkü Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin; öğrencileri sevgi ve saygı ile eğitmeleri, insanî değerleri kazandırmaları, doğru davranışa yöreklendirmeleri, yanlış davranışın üzerinde durup düzeltmeleri, geleceğin iyi vatandaşlarını yetiştirmek için çalışmaları, aynı zamanda Karakter Eğitiminin de ilgi alanına girmektedir. Karakter Eğitimi de, temel insanî değerleri kazanmış iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgilerle Karakter Eğitimi arasındaki bu yakın ilişki sebebiyle Sosyal Bilgiler öğretmenlerine Karakter Eğitimi dair uygulamalarda önemli görevler düşmektedir. Bu öğretmenlerin Karakter Eğitiminin etkili olabilmesi için her şeyden önce öğrencilerin karakterini etkileme ve sınıf dışından gelen olumsuz etkilerle baş edebilme yeteneğine inanması gerekmektedir (Ekşi, 2003: 105). Bu da öğretmenlerin öz-yeterlikleriyle ilgilidir. Dolayısıyla karakter eğitiminde öğretmenin öz-yeterliği önemlidir.

Öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik olmakla birlikte "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapabilme yeteneği hakkında kendine ilişkin yargısı" dır. (Bandura, 1995: 3). Öğretmen öz-yeterliği ise öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ve başarılarını artırmak için sahip olmaları gereken kendi beceri ve yetenekleri ile ilgili inançlarıdır (Ashton, 1984; Akt. Denzine, Cooney ve McKenzie, 2005: 690).

Bu noktada öğretmen öz-yeterliğinin oluşturulması, öğretmenlerin kendi yeteneklerine ve istenen sonuçları başarma kapasitelerine inanmalarını sağlamada önemlidir. (Milson ve Ekşi, 2003: 102). Bandura'nın öz-yeterlik inancı kuramı, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. Bu görev ve sorumlulukların bilinmesi, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemlidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004: 51).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi ile ilişkin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Karakter Eğitimi İlişkin Öz-yeterlikleri" ne düzeydedir?
2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Karakter Eğitimi İlişkin Öz-yeterlik" düzeyleri,
 - 2.1. Cinsiyetlerine,
 - 2.2. Yaşlarına,
 - 2.3. Mesleki kıdemlerine,
 - 2.4. Eğitim düzeylerine,
 - 2.5. Mezuniyet durumlarına,
 - 2.6. Genel olarak öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine,

- 2.7. Değerler veya Karakter Eğitimi ile ilgili bir eğitim (hizmet içi eğitim, seminer, kurs vd.) alma durumlarına,
2.8. Görev yaptıkları ilçelere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma “tarama” modelindedir. Karasar (2008: 77) ’a göre “tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır”.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde 8 merkez ilçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 872 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, 8 merkez ilçede görev yapan 872 Sosyal Bilgiler öğretmeni tabakalı örnekleme (oranlı eleman örnekleme) yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem 8 merkez ilçede görev yapan 267 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır.

Tabakalı örneklemede “evren, araştırma açısından önemli görülen belli bir değişkene göre, kendi içinde benzeşikliği olan alt evrenlere ayrılır, sonra bu alt evrenlerden her birinden eleman örnekleme yapılır. Her bir alt evrenden alınacak eleman miktarı o alt evrenin bütün içindeki oranında belirlenir. (Karasar, 2008: 113).

Araştırmanın evren ve örneklemini oluşturan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sayısı 8 merkez ilçeye göre aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sayısı

İlçeler	Evren	Evreni Temsil Oranı	Örneklem Sayısı
1.KEÇİÖREN:	179	20,53%	55
2.ÇANKAYA:	169	19,38%	52
3.YENİMAHALLE:	136	15,60%	42
4.MAMAK:	102	11,70%	31
5.SİNCAN:	95	10,89%	29
6.ALTINDAĞ:	89	10,21%	27
7.ETİMESGUT:	82	9,40%	25
8.GÖLBAŞI:	20	2,29%	6
Toplam	872	100,00%	267

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek amacı ile “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği

İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan 8 madde, ikinci bölümünde ise 21 maddeden oluşan Karakter Eğitimi öz-yeterlik ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçek, 0-100 cevaplama formatına sahiptir. Katılımcıların ne derecede

yapabileceklerine olan inançlarını “yapabileceğime kesinlikle inanmıyorum”, “orta düzeyde yapabileceğime inanıyorum” ve “yapabileceğime kesinlikle inanıyorum” şeklinde puanlamaları istenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0,895, güvenilirlik çalışması için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) değerinin $\alpha=,908$ olduğu görülmüştür. Bartlett testi sonucu ise $\chi^2= 1914,793$ olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek Model ve Rehber Olma, Ahlaki Bir Sınıf Ortamı Oluşturma, Değerleri Öğretim Programı Yoluyla Kazandırma, Demokratik Bir Sınıf Ortamı Oluşturma olmak üzere toplam 4 alt faktörden oluşmaktadır.

Analiz

Araştırmada istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesinde SPSS 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmış, yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi $p\leq 0.05$ olarak alınmıştır.

Amaçlar doğrultusunda ölçeğin faktörlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulguya ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlikleri” Ne Düzeydedir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlikleri” ile İlgili Düzeyleri

	\bar{X}	Ss	Öz-yeterlik düzeyi
Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik	82,35	7,92	Çok yüksek

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” puanlarının ortalaması $\bar{X}=82,35$ olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri çok yüksektir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlikleri” Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P
Kadın	141	83,12	8,31	1,679	265	0,094
Erkek	126	81,49	7,39			

* p<.05

Kadın Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri ($\bar{X}=83.12$), erkek Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ($\bar{X}=81.49$) göre daha yüksektir. Ancak, istatistiksel olarak, kadın ve erkek Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(265)}=1,679$, $p>.05$].

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlikleri” Yaşlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaş gruplarına göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss
20-30 yaş	30	80,86	8,78
31-40 yaş	133	82,21	8,51
41-50 yaş	82	82,58	7,09
51-60 yaş	22	84,39	5,51

51-60 yaş aralığında olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri ($\bar{X}=84.39$), diğer yaş gruplarındaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaş gruplarına göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	165,686	3	55,229	0,880	0,452
Gruplar içi	16.511,393	263	62,781		
<i>Toplam</i>	<i>16.677,079</i>	<i>266</i>			

* $p \leq 0.05$

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaş gruplarına göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3-263)}=0,880$, $p>.05$].

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlikleri” Mesleki Kıdemlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss
5 yıl ve daha az	21	82,40	8,95
6-10 yıl	52	81,89	7,43
11-15 yıl	78	81,86	8,93
16-20 yıl	71	83,14	7,79
21 yıl ve üzeri	45	82,48	6,39

Mesleki kıdemi 16-20 yıl aralığında olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri ($\bar{X}=83.14$), farklı sürelerde mesleki kıdemi olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---

Gruplar arası	75,172	4	18,793	0,297	0,880
Gruplar içi	16601,907	262	63,366		
<i>Toplam</i>	16677,079	266			

*p≤.05

Varyans analizine göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(4-262)}= 0,297, p>.05$].

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlikleri” Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre t Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P
Lisans	241	82,27	8,07	-0,516	265	0,606
Lisansüstü	26	83,11	6,48			

*p≤.05

Lisansüstü eğitim almış Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri ($\bar{X}=83.11$), lisans eğitimi almış olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ($\bar{X}=82,27$) göre nispeten daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, lisans ve lisansüstü eğitim almış Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(265)}= -0,516, p>.05$].

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlikleri” Mezuniyet Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Mezuniyet Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Mezuniyet Durumu	N	\bar{X}	Ss
Eğitim Fakültesi	148	81,97	8,06
Fen Edebiyat Fakültesi	86	82,19	8,42
Lisans Tamamlama	16	85,36	6,12
Diğer	17	83,67	4,61

Mezuniyet durumu lisans tamamlama olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri ($\bar{X}=85.36$), mezuniyet durumu eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer olarak belirtmiş olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Mezuniyet Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	198,035	3	66,012	1,054	0,369
Gruplar içi	16.479,044	263	62,658		
<i>Toplam</i>	<i>16.677,079</i>	<i>266</i>			

* $p \leq .05$

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin mezuniyet durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3-263)}=1,054$, $p > .05$].

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlikleri” Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeylerine göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Öğrencilerin Aile Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Düşük	69	80,42	7,23
Orta	174	82,75	8,30
Yüksek	24	84,98	5,69

Öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri ($\bar{X}=84.98$), öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeylerine göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Öğrencilerin Aile Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	451,063	2	225,531	3,669	0,027*
Gruplar içi	16226,016	264	61,462		
<i>Toplam</i>	<i>16677,079</i>	<i>266</i>			

* p≤.05

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeylerine göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-264)}= 3,669$, $p<.05$]. Bulunan bu fark, öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve orta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri arasındadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlikleri” Değerler veya Karakter Eğitimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamaların Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler veya Karakter Eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Değerler veya Karakter Eğitimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Almalarına Göre t Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim						
Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Evet	26	83,00	8,71	0,442	265	0,659
Hayır	241	82,28	7,84			

*p≤.05

Değerler veya Karakter Eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri ($\bar{X}=83.00$), bu eğitimi almayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ($\bar{X}=82.28$) göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak hizmet içi eğitim alan ve almayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(265)}= 0,442$, $p>.05$].

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlikleri” Görev Yaptıkları İlçelere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçelere göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Görev Yaptıkları İlçelere Göre Betimsel İstatistikleri

İlçeler	N	\bar{X}	Ss
---------	---	-----------	----

Altındağ	27	80,79	8,72
Çankaya	52	84,06	6,19
Etimesgut	25	81,24	10,71
Gölbaşı	6	77,78	8,08
Keçiören	55	83,80	7,93
Mamak	31	81,40	9,08
Sincan	29	82,05	7,66
Yenimahalle	42	81,56	6,27

Çankaya ilçesinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri ($\bar{X}=84.06$), diğer ilçelerde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçelere göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” Puanlarının Görev Yaptıkları İlçelere Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	545,572	7	77,939	1,251	0,275
Gruplar içi	16.131,507	259	62,284		
<i>Toplam</i>	<i>16.677,079</i>	<i>266</i>			

* $p \leq .05$

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçelere göre “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F_{(7-259)}=1,251, p>.05$].

Tartışma

Karakter Eğitiminin amacı, temel insanî değerleri kazanmış iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Bu noktada Sosyal Bilgiler öğretmenlerine Karakter Eğitimine dair uygulamalarda önemli görevler düşmektedir. Görevlerin yerine getirebilirliği ve karakter eğitiminin etkililiği ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Karakter Eğitimine ilişkin öz-yeterliklerine bağlıdır. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri çok yüksektir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin çok yüksek olması, öğretmenlerin karakter eğitimindeki etkililiklerinin ve kendilerine olan güvenlerinin bir göstergesidir. Milson ve Mehlig (2002)’in, Milson (2003)’un ve Demirel (2009)’in yaptığı araştırmada da öğretmenlerin olumlu yönde yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir.

Kadın Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri, erkek Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksektir. Fakat kadın ve erkek Sosyal Bilgiler

öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şimşek (2011)’in araştırma sonucunda da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Fakat bu çalışmada erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Demirel (2009)’in yaptığı çalışmanın bulguları da benzer niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri yaş gruplarına göre de farklılaşmamaktadır. Milson ve Mehlig (2002)’in yaptığı araştırma sonucunda da ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları ölçeğin Kişisel Öğretim Yeterliğine (KÖY) ve Genel Öğretim Yeterliğine (GÖY) ilişkin alt boyut puanları üzerinde yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Mesleki kıdemi 16-20 yıl aralığında olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri, farklı sürelerde mesleki kıdemi olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Demirel (2009)’in yaptığı araştırma bulgularında da sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Lisansüstü eğitim almış Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri, lisans eğitimi almış olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre nispeten daha yüksektir. Bu durum lisansüstü eğitim almanın öğretmen öz-yeterliği üzerinde olumlu bir etki yaptığını göstermektedir. Ancak istatistiksel olarak, lisans ve lisansüstü eğitim almış Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Demirel (2009)’in yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ayrıca Milson ve Mehlig (2002)’in yaptığı araştırma sonucunda da ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları ölçeğin Kişisel Öğretim Yeterliğine (KÖY) ve Genel Öğretim Yeterliğine (GÖY) ilişkin alt boyut puanları üzerinde lisans ve lisansüstü eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri mezuniyet durumlarına göre de farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri, öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik durumu düşük ve orta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Tek yönlü varyans analizine göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu fark, öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve orta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri arasındadır. Milson (2003)’un yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin öğrencilerinin aile sosyo-ekonomik statüsü, Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeğinin Kişisel Öğretim Yeterliğine (KÖY) ve Genel Öğretim Yeterliğine (GÖY) ilişkin alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Değerler veya Karakter Eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeyleri, bu eğitimi almayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum değerler veya Karakter Eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimin öğretmen öz-yeterliği üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak istatistiksel olarak hizmet içi eğitim alan ve almayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-

yeterlik" düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Milson (2003)'un yaptığı araştırmada bunu destekler niteliktedir. Hiç eğitim almayan katılımcılarla çeşitli türlerde eğitim alan katılımcılar arasındaki farklılıkları karşılaştırmak üzere yapılan analizlere göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeğinin Kişisel Öğretim Yeterliğine (KÖY) ve Genel Öğretim Yeterliğine (GÖY) ilişkin alt boyutlarında üniversiteye dayalı eğitim alanların puanları hiç eğitim almayanlara göre önemli bir farklılık göstermemiştir. Demirel (2009)'in yaptığı araştırmanın bulguları da benzer niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçeler ile ilgili "Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik" düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat Çankaya ilçesinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin "Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik" düzeyleri, diğer ilçelerde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Kaynakça

- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Battistich, V. (2005). *Character Education, Prevention, and Positive Youth Development*. <<http://www.communityofcaring.org/ServicesAndResources/Battistich%20Paper.pdf>> adresinden 27 Şubat 2009 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 37, 36-49.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., and McKenzie, R. (2005). Confirmatory Factor Analysis of The Teacher Efficacy Scale for Prospective Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt:1, Sayı:1, 79-96.
- Gough, R.W. (2011). *Karakteriniz Kaderinizdir Kişisel Ahlakın Günlük Hayatımızdaki Yeri*, Çeviri: G. Sezgi. Bilkent Ankara: HYB.
- Hoge, J. D. (2002). Character Education, Citizenship Education, and The Social Studies. *The Social Studies*. Vol. 93, No. 3, 103-108.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 18. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, 17. Basım, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Leming, J. S. (1996). "Teaching Values in Social Studies Education: Past Practices and Current Trends". B.G. Massialas and R.F. Allen (Eds.), *Crucial Issues in Teaching Social Studies: K-1*, Belmon: Wadsworth Publishing Company, http://www.uensd.org/USOE_Pages/Char_ed/fed_proj/utah/hist/teaching.htm adresinden 23 Şubat 2009 tarihinde alınmıştır.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character; How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Milson, A. J. (2003). Teachers' Sense of Efficacy for the Formation of Students' Character. *Journal of Research in Character Education*, 1(2), 89-106.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003) Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Konusu Duygusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçe Uyarlama Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99-130.
- Milson A. J. and Mehlig L. M. (2002). Elementary School Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. *The Journal of Educational Research*, 96 (1), 47-53.
- Ryan, K. and Bohlin, K. (1999). *Building Character in Schools*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Johnson, C. S. (2009). The Interplay Between Character Education, The Social Studies, and Citizenship Development, Curriculum and Teaching Dialogue, Volume 11, Numbers 1/2. Academic Search Complete veri tabanından 14 Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.

- Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. I. Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 1-19.
- Şimşek, N. (2011). Self-efficacy Perceptions of Social Studies Candidate Teachers, *Educational Research and Reviews*. Vol. 6(4), 383-388.
- Vessels, G. G. (1998). *Character and Community Development; A School Planning and Teacher Training Handbook*. United States of America: Greenwood Publishing Group.
- Yılmaz, M. , Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz-yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Aralık. Yıl: 5, Sayı: 58, 50-54.

The Self-Efficacy Of Character Education Pertaining To Social Studies Teachers

Summary

The purpose of this study is to investigate and determine the self-efficacy levels of Character Education pertaining to Social Studies Teachers considering several variables. To attain this goal, answers to these questions were searched.

1. What are the levels of the Social Studies Teachers' Self-efficacy on Character Education?
2. Do the self-efficacy levels on Character Education pertaining to Social Studies teachers differentiate meaningfully with respect to
 - 2.1. gender,
 - 2.2. age groups,
 - 2.3. professional seniority,
 - 2.4. educational background,
 - 2.5. status of graduation,
 - 2.6. socio-economic levels of parents,
 - 2.7. status of receiving in-service training on values or Character Education,
 - 2.8. the districts they work in?

Restricted to the boundaries of Ankara Metropolitan Municipality, the population of quantitative research consists of 872 Social Studies teachers assigned during 2010–2011 academic year within 8 central districts primary education schools. Sampling has been selected via stratified sampling method that has been created with the participation of these teachers. Sampling is composed of 267 Social Studies teachers assigned in 8 central districts.

In data analysis Social Studies teachers in detecting whether self-efficacy levels vary with respect to independent variables one-way variance analysis (ANOVA) and independent groups t test have been utilized.

The self-efficacy levels of Social Studies Teachers on Character Education were determined and investigated considering several variables. In accordance with this study, the following results were obtained.

As a result of the evaluation of the datas obtained, it is found that the self-efficacy levels of Social Studies teachers on Character Education is very high. A meaningful differentiation hasn't been determined with respect to female and male Social Studies teachers' self-efficacy levels on Character Education. Social Studies teacher's self-efficacy levels on Character Education didn't differentiate with respect to age groups.

Self-efficacy levels on Character Education of Social Studies teachers having professional seniority between 16-20 years have been found higher compared to Social Studies teachers having professional seniority in different periods of time. But Social Studies teachers' self efficacy levels on character Education didn't differentiate with respect to professional seniority.

Self-efficacy levels on character education of Social Studies teachers with post graduate education is comparatively higher compared to Social Studies teachers with a bachelor's degree. But statistically, a meaningful differentiation hasn't been determined with respect to self-efficacy levels on

Character Education of Social Studies teachers with post graduate education and with a bachelor's degree. Social Studies teachers' self efficacy levels on Character Education didn't differentiate with respect to status of graduation.

Self-efficacy levels on Character Education of Social Studies teachers' students whose socio-economic levels of parents are high have been found higher compared to Social Studies teacher's students whose socio-economic levels of parents are average or low with respect to the one-way variance analysis, a meaningful differentiation has been determined between Social Studies teachers ' students' socio-economic levels of parents and self-efficacy levels on Character Education. This determined differentiation is between self-efficacy levels of Social Studies teachers having students whose parents' socio-economic levels are low Social Studies teachers having students whose parents' socio-economic levels are average and high.

Self-efficacy levels on Character Education of Social Studies teachers who received in-service training on value or character Education have been found higher compared to Social Studies teachers who didn't receive this in-service training. But statistically, a meaningful differentiation hasn't been determined with respect to self-efficacy levels on Character Education of Social Studies teachers who received in-service training on value or Character Education and Social Studies teachers who didn't receive this in-service training. Social Studies teachers' self-efficacy levels on Character Education didn't differentiate with respect to the districts they work in.

As a result of Social Studies teachers' self-efficacy levels on Character Education didn't vary with respect to gender, age groups, professional seniority, educational background, status of graduation, status of receiving in-service training on values or Character Education or the districts they work in. But it has been detected that Social Studies teachers' self-efficacy levels differentiated with respect to income levels of students' parents.



Determining The Dominant Learning Styles of Pre- Service Teachers And Examining Them According To Some Variables

Ayşegül Şeyihoğlu*, Kader Birinci Konur**

Öz

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu stillerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, mezun oldukları lise türü ve bölümü, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel yöntemlerinden survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim öğretim dönemi Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programının her sınıf düzeyinde bulunan 4'er şube içerisinde rastgele seçilen 1'er şubesi oluşturmaktadır. Sözkonusu şube mevcudutlarının ortalama 40'ar kişiden oluşması sebebiyle; 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 193 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Adayların baskın öğrenme stilleri Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler ki-kare testi ve betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak baskın öğrenme stillerinin değiştiren ve yerleştiren olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenme stilleri, sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, mezun oldukları lise türü ve bölümü, anne-baba eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler:Öğrenme Stilleri, Öğretmen Adayı, Kolb Öğrenme Stili Envanteri, Eğitim

Abstract

Determining the dominant learning styles of pre-service teachers and exploring that if these styles affected by variables such as gender, grade, pre-school education, department graduated from high school, education levels of parents or not have been aimed in this study. Survey method among descriptive methods has been used in the study. Sample of the study is total 193, 1st, 2nd, 3rd and 4th graders of pre-service teachers at Education Department of Rize University in 2007- 2008 autumn educational term. The dominant learning style of 193 pre-service teachers in this study have been determined by using Kolb Learning Styles Inventory. Data about these styles held by using SPSS package programme, are analyzed by using descriptive statistical methods and chi-square test. Pre-service teachers are seen generally as ones who diverger and accomodator dominant learning styles. Although learning styles show significant difference according to grade levels, it is found out that they are not influenced by the variables such as gender, pre-school education, department graduated from high school and education levels of parents.

Key Words:Learning Styles, Pre-service Teacher, Kolb Learning Styles Inventory, Education

* Asist. Prof. Dr., Karadeniz Technical University, Education Faculty, aysegulseyihoglu@gmail.com

**Res. Asist., Dr. Rize University, Education Faculty, kaderbirinci@yahoo.com

“There are many ways to learn and teach. Everybody can learn but not in the same way. There is no only learning style suitable for all children. One should find the best way for anybody to learn and facilitate to improve in this way. Finding out the learning style of a student and making suitable arrangements enhance his/her achievement” proposed by Rita Dunn who declared Personal Learning Model Theory (Dunn,1993; c.f. Şimşek, 2007, p.V).

Every individual can learn as it is said in the mentioned theory. But, while some individuals can learn fast and easily, the others can learn more slowly and learning can cause some difficulties. Among the essential reasons of this situation, there is personal differences, which an individual had. On the other hand, teaching methods and techniques teachers used and some factors such as physical features of learning environments can be considered together with personal differences (Felder, 1996; Çaycı and Ünal, 2007). As people have different learning and processing knowledge systems, different learning styles can appear as a result of these personal differences. So, it is better to teach student in a suitable way for his/her learning style than to teach in different ways for them in a learning environment.

Learning styles have been considered as one of the variables that are studied densely on and have an influence in learning process. Dunn (1993) describes learning styles as “Any student’s using different and original ways in preparing, learning and recalling to learn the new and complex knowledge” (c.f. Boydak, 2001). There are many original learning ways; in other words, learning styles (Jarc, 1999; Peker & Aydın, 2003). One of the most widely known models is Kolb Learning Style Model based on Active Experimentation Theory. Kolb describes four learning abilities in exploring learning styles. These are; Concrete Experience (CE); which provides student for leading themselves to new experiences without any prejudice, Reflective Observation (RO); which provides students to observe and reflect experiences in many ways. Abstract Conceptualization (AC); which provides students to turn their observations in to conceptualizations in a strong and logical base and Active Experimentation (AE); which provides students to use these theories in the processes of problem solving and deciding.

In Kolb’s Learning Style Theory, four main learning styles are mentioned such as diverging, assimilating, converging and accomodating (Kolb, 1984: 77-78; Kolb, 1985; Aşkar & Akkoyunlu, 1993:39).

Diverging Learning Style

In the individuals who have diverging learning styles, concrete experience and reflective observation abilities are dominant. The most important characteristics of these individuals are having thinking ability and perceiving meaning and values. The main ability of them is to observe concrete situations in many ways and to organize the relations in a meaningful way. In this style, adaptation by the observing is emphasized rather than action. The reason to call this style as diverging is that ones who had this learning style, show much better performances in situations required constructing alternative ideas such as brain-storming.

Assimilator Learning Style

The individuals who have assimilator learning style, also have dominant abstract conceptualization and reflective observation abilities. The most important characteristic of them is to construct conceptual models. These individuals focus on social matters less, but are interested in abstract concepts and ideas much. Ideas are less judged by practical values of them. Here, it is more essential for theories to be certain and strong logically. Learning by observing and thinking is discussed.

Converging Learning Style

In the individuals who have converging learning style, basically abstract conceptualization and active experiential learning abilities are dominant. The most important characteristics of them are to solve problem, decide, practise the ideas, make logical analysis of ideas and make systematic planning. The

reason to call this style as converging is that ones who had this learning style, show much more achievement in conventional intelligent tests which require single correct answer and solution. They are more successful in problem solving and technical subjects rather than social matters. Individuals make systematic planning while solving problems and learn by making.

Accommodator Learning Style

In this kind of individuals, concrete experience and active experiential learning abilities are dominant. The most important characteristics are doing somethings, planning and being in new experiences in this style, looking for opportunity, taking risk and going into action are emphasized. These individuals rely on others for knowledge much rather than their own analytic abilities, and they are tend to solve problem in an intuitive trial and error situation. They are open-minded for learning and can adapt in to changings easily. Learning by doing and feeling is emphasized.

To determine and evaluate the learning styles of individuals are much essential for teaching learning process (Hein & Budny, 2000). When determining the learning styles of students, teaching strategies, methods and techniques and necessary materials that would be used in learning environments can be choosen easily and therefore, an education suitable for students' interests can occur (Akkoyunlu, 1995; Peker, 2003; Peker & Aydın, 2003). As what the learning styles of individuals are explored, teacher can support students' achievements by constructing suitable learning environments for primarily himself/herself and then for the students (Marshall, 1990; Babadoğan, 2000; Scales, 2000; Biggs, 2001; Güven, 2004).

The most important injustice for students who have different personal and learning features in a learning environment is to make a monotonous teaching without considering any personal differences of students and with only one method and fundamental evaluation techniques. At this point, teachers who will form students, grow qualified individuals and construct the basis of education, have the greatest mission (Çaycı & Ünal, 2007).

Considering this point, executing the study on pre-service teachers has an essential importance. Because, exploring learning styles of pre-service teachers and giving a suitable education for them will make positive effects on their learnings. However this lets pre-service teachers use this kind of education in the future by acknowledging them these kind of learning styles.

The problem of the study is to find out the dominant learning styles of pre-service teachers. Answers for these sub-problems below under this main problem have been looked for:

1. What are the dominant learning styles of pre-service teachers?
2. Do dominant learning styles of pre-service teachers show significant difference among the grades?
3. Do dominant learning styles of pre-service teachers show significant difference among the gender?
4. Do dominant learning styles of pre-service teachers show significant difference according to pre-school education?
5. Do dominant learning styles of pre-service teachers show significant difference according to departments graduated from high school?
6. Do dominant learning styles of pre-service teachers show significant difference according to education levels of parents?

Methods

Survey method among descriptive methods has been used in the study. This method; which takes place among the methods describing an existing situation, is also known as survey method. Here, the aim is to realise a behaviour examined in a group by a sample from this group (Erözkan, 2007; Simon and Burnstein, 1985;c.f. Ekiz, 2007).

Sample

The sample of the study consists of total 193, 1st, 2nd, 3rd and 4th graders of pre-service primary teachers at Education Department of Rize University in 2007- 2008 autumn educational term.

Instruments for Collecting Data and Data Analysis

In the study, Kolb Learning Style Inventory (KLSE); which was developed by Kolb and studied its feasibility in Turkey by Aşkar and Akkoyunlu (1993), is used. This inventory displays which learning style is more suitable for an individual. In this inventory, four learning styles (diverging, assimilating, converging, accomodator) are described and students are asked to put in order four learning styles which are best for themselves. What dominant learning styles students had are determined according to the scores they got from the items of this inventory. As a result of validity and realibility study done by Aşkar and Akkoyunlu (1993:42), it has been found out that realibility coefficients belong to four-dimensions of this inventory are form 0.73 and 0.83 (Cronbach alpha). The conclusion that these realibility coefficients are satisfactory and Kolb Learning Style Inventory can be applied in Turkey are drawn.

In this inventory, there are 12 items each of which consist of 4 expressions. These expressions are about active experimentation, reflective observation, concrete experience and abstract conceptualization dimensions of David A. Kolb. Teacher candidates score "4" the ones that they use the most and they score "3", "2", "1" in order. After determining the expressions of pre-service teachers according to the norms of learning style inventory, data about pre-service teachers' learning styles by using SPSS package programme have been analysed by using descriptive statistical methods and chi-square test.

Findings

Findings about each sub-problem after applying data collection instrument to sample are given below.

Findings About First Sub-problem:

According to the findings at the end of the study, here are the dominant learning styles of the students.

Table I.

Descriptive Statistical of Distribution of Pre-service Teachers' Dominant Learning Styles

Learning styles	Students (N)	%
Diverger	65	33.6
Accomodator	58	30.0
Converger	41	21.2
Assimilator	29	15.0
Total	193	100

According to Table I, 33.6% of pre-service teachers has diverging learning styles. 30% of pre-service teachers has accomodator learning styles. 21.2% of pre-service teachers follow them with converger learning style and 15 % of them has assimilator learning style.

Findings About Second Sub-Problem

Table II.

Chi-square Test Scores For Differences of Dominant Learning Styles of Pre-service Teachers According to the Grades

Learning styles	Grade 1		Grade 2		Grade 3		Grade 4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Diverger	22	45.8	17	35.4	9	19.1	17	34
Accomodator	7	14.5	13	27	18	38.2	20	40

Assimilator	5	10.4	9	18.7	8	17.0	7	14
Converger	14	29.1	9	18.7	12	25.5	6	12

$X^2 = 19.281$; $df = 9$; $p = 0.023$; $p < 0.05$

According to Table II, 1st grade pre-service teachers have converging learning style with 45.8% and also 2nd graders has the same one with 35.4% dominantly. 3rd graders with 38.2% and 4th graders with 40% has accomodator learning style dominantly. Dominant learning style of pre-service teachers show significant difference according to the grades ($X^2_{(9)}=19.82$; $p<0.05$). Students have accomodator learning styles significantly at 3rd and 4th grades; while they have diverging one at 1st and 2nd grades.

Findings About Third Sub-problem

Table III.

Chi-square Test Scores For Differences of Dominant Learning Styles of Pre-service Teachers According to Gender.

Gender		Diverger	Accomodator	Converger	Assimilator	Total
Female	N	28	35	22	11	96
	%	29.1	36.4	22.9	11.4	100
Male	N	37	23	19	18	97
	%	38.1	23.7	19.5	18.5	100
Total	N	65	58	41	29	193
	%	33.6	30.0	21.2	15.0	100

$X^2 = 6.45$; $df = 3$; $p = 0.091$; $p > 0.05$

According to Table III, it is clear that 96 of 193 pre-service teachers are female and 97 of them are male. Among female pre-service teachers, 36.4% of them have accomodator, 29.1% of them has diverging, 22.9% of them has converging and 11.4% of them has assimilator learning styles and among male pre-service teachers, 37% of them has diverging, 23.7 of them has accomodator, 19.5% of them converging and 18.5% of them has assimilator learning styles. The great majority of males has converging learning style; while majority of females has accomodator one. But, this difference hasn't got statistically significance. In other words, dominant learning styles of pre-service teachers don't show any difference according to gender ($X^2_{(3)}=6.45$; $p>0.05$).

Findings About Fourth Sub-problem

Table IV.

Chi-square Test Scores For Differences of Dominant Learning Styles of Pre-service Teachers According to Pre-School Education.

Pre-School Education State		Diverger	Accomodator	Converger	Assimilator	Total
Get Pre-School Education	N	6	9	6	8	29
	%	20.6	31.0	20.6	27.5	100.0
Don't Get Pre-School Education	N	59	49	35	21	164
	%	35.9	29.8	21.3	12.8	100.0
Total	N	65	58	41	29	193
	%	33.6	30.0	21.2	15.0	100.0

$X^2 = 4.77$; $df = 3$; $p = 0.189$; $p > 0.05$

According to Table IV, it has been seen that 29 pre-service teachers of whole sampling have pre-school education and 164 of them don't have. It has been perceived that 31% of 29 candidates has accomodator, 27.5% has assimilator, 20.6% has diverging and converging learning styles. 35.9% of the students didn't get pre-school education has diverging, 29.8% of them has accomodator, 21.3% of them has converging and 12.8% of them has assimilator learning styles. Majority of students who didn't get pre-school education have converging learning style; while the ones got this education have

accomodator learning style mostly. But, this difference hasn't got statistically significance. In other words, the dominant learning styles of pre-service teachers don't show any difference according to pre-school education ($X^2_{(3)}=4.77$; $p>.05$)

Findings About Fifth Sub-problem

Table V.

Chi-square Test Scores For Differences of Dominant Learning Styles of Pre-service Teachers According to the Departments Graduated From High School

Graduated From Schools		Diverger	Accomodator	Converger	Assimilator	Total
Schools Require Examination	N	19	20	12	11	62
	%	30.6	32.2	19.3	17.7	100.0
Schools don't Require Examination	N	46	38	29	18	131
	%	35.1	29	22.1	13.7	100.0
Total	N	65	58	41	29	193
	%	33.6	30.0	21.2	15.0	100.0

$X^2 = 1.013$; $df = 3$; $p = 0.798$; $p > 0.05$

According to Table V, 62 of pre-service teachers at the study graduated from the schools which require entrance exam such as Anatolian High School, Anatolian Teacher High School and etc... 32.2% of those graduates has accomodator learning style dominantly. And 131 of pre-service teachers graduated from the schools which don't require any examination; such as general high school, vocational high school and etc... 35.1% of them has diverging learning style. The difference occurred between these two school types doesn't have any statistically significance ($X^2_{(3)} = 1.013$; $p > .05$)

Table VI.

Chi-square Test Scores of Dominant Learning Styles of Pre-service Teachers According to the Departments Graduated From High School

Graduated From Department		Diverger	Accomodator	Converger	Assimilator	Total
Science	N	11	16	8	12	47
	%	23.4	34.0	17.0	25.5	100.0
Counter Weight	N	54	42	33	17	146
	%	36.9	28.7	22.6	11.6	100.0
Total	N	65	58	41	29	193
	%	33.6	30.0	21.2	15.0	100.0

$X^2 = 3.789$; $df = 3$; $p = 0.285$; $p > 0.05$

According to Table VI, it is understood that 47 of pre-service teachers graduated from science department and 146 of them graduated from counter weight department. It has been discerned that 34% of science department graduates has accomodator, 25.5% of them has assimilator 23.4% of them has diverging, and 17% of them has converging learning styles. It has been seen that 36.9% of counter weight department graduates has diverging, 28.7% of them has accomodator, 22.6% of them has converging and 11.6% of them has assimilator learning styles. The counter weight graduates have diverging learning styles mostly; while science graduates have dominantly accomodator learning styles. But this difference doesn't have any significance statistically. In other words, dominant learning styles of pre-service teachers don't show any significant difference according to the departments they graduated from high school ($X^2_{(3)} = 3.789$; $p > .05$).

Findings About Sixth Sub-problem

Table VII.

Chi-square Test Scores For Differences of Dominant Learning Styles of Pre-service Teachers According to Mother's Education Level

Mother's Education Level		Diverger	Accomodator	Converger	Assimilator	Total
Primary School Education and Lower	N	49	37	27	15	128
	%	38.2	28.9	21.0	11.7	100.0
Secondary School	N	6	7	8	6	27
	%	22.2	25.9	29.6	22.2	100.0
High School and Upper	N	10	14	6	8	38
	%	26.3	36.8	15.7	21.0	100.0
Total	N	65	58	41	29	193
	%	37.3	32.9	22.4	7.5	100.0

$\chi^2 = 9.583$; $df = 4$; $p = 0.385$; $p > 0.05$

According to Table VII, 128 of all pre-service teachers in the study have mothers with primary school education and lower. Mothers of 27 candidates have secondary school and of 38 candidates have high school and upper graduation. The dominant learning styles of students who have mothers with secondary school education are converging and of those who have mothers with high school and upper is accommodator; while of those who have mothers with primary school and lower education is diverging. But this difference doesn't have any significance statistically. In other words, dominant learning styles of pre-service teachers don't show any significant difference according to mother's education level ($\chi^2_{(4)}=9.583$; $p>.05$).

Table VIII.

Chi-square Test Scores For Differences of Dominant Learning Styles of Pre-service Teachers According to Father's Education Level

Father's Education Level		Diverger	Accomodator	Converger	Assimilator	Total
Primary School Education and Lower	N	38	26	22	16	102
	%	37.2	25.4	21.5	15.6	100.0
Secondary School	N	11	10	8	7	36
	%	30.5	27.7	22.2	19.4	100.0
High School and Upper	N	16	22	11	6	55
	%	29.0	40.0	20.0	10.9	100.0
Total	N	65	58	41	29	193
	%	33.6	30.0	21.2	15.0	100.0

$\chi^2 = 4.64$; $df = 4$; $p = 0.864$; $p > 0.05$

According to Table VIII, 102 of all pre-service teachers in the study have fathers with primary school education and lower. Fathers of 55 candidates have high school and upper education, while fathers of 36 candidates have secondary school graduation. The dominant learning styles of students who have fathers with secondary school education is diverging, and of those who have fathers with high school and upper education is accommodator; while of those who have fathers with primary school and lower education is diverging. But this difference doesn't have any significance statistically. In other words; dominant learning styles of pre-service teachers don't show any significant difference according to father's education level ($\chi^2_{(4)}=4.64$; $p>.05$).

Discussion And Result

It is exposed that dominant learning styles of pre-service teachers are diverging and accomodator generally. Considering this according to grade distribution, dominant learning styles of first and second graders is diverging, and third and fourth graders is accommodator. In students with diverging learning style, concrete experience and reflective observation abilities are dominant. Basic ability of them is to organize the relationship meaningfully by revising concrete situations. Students adapt in to environment by observing rather than acting. In students with accommodator learning

style, concrete experience and active experimentation abilities are dominant. These individuals endeavour for doing something, planning and being in new experiences. They who have a tendency towards learning by doing and feeling, lead themselves to solve problems actively. They put theoretical knowledge they got in learning process in to practise (Kolb, 1984, Kolb, 1985, Aşkar & Akkoyunlu, 1993).

Having pre-service teachers diverging learning style at 1st and 2nd grades can be related with contents of their lessons at that programme. Because, majority of lessons at 1st and 2nd grades prepare the students for practise by strenghtening the basis of theoretical knowledge. It has been supposed that the dominant learning style of 3rd and 4th graders is accomodator arises from the lessons which had practise, observation and drama. In the literature, there is a study which explores that learning styles have changed depending on grades and students prefer learning styles that require practical application of ideas as increasing the grade levels (Kaya, 2007). Although gender doesn't play on essential role on learning styles of pre-service teachers, we face the fact that females have accomodator learning style dominantly and males have diverging. This conclusion also agrees with the conclusion drawn from the study done by Kılıç and Karadeniz (2004). However, in another study done at second stage of primary school, no significant difference between learning styles and gender has found (Kaya, 2007; Kaya vd. 2009). In other studies executed about different learning styles, the result that gender hasn't got any influence on learning styles, appears (Güzel, 1994; Shaw & Marlow, 1999; Ellez & Sezgin, 2002; Fer, 2003; Jones, at al. 2003; Arslan, 2003; Kabadayı, 2004; Uzuntiryaki, at al. 2004; Arslan & Babadoğan, 2005; Karakış, 2006; Demir, 2006; Demir, 2008; Denizoğlu, 2008; Kural, 2009). Within this frame, internal processes of human being that can change depending on gender naturally reflect on each phase of learning. But this should be considered as a normal situation which doesn't require any different interferences.

Pre-school education that is subject of another sub-problem of the study comprises a process that educators have emphasized nowadays. Because this process is a period which will affect future experiences of an individual. It has been understood that minority of the students in the study has experienced this mentioned process and their learning styles haven't influenced by this variable. This result emerges from the fact that pre-service teachers were between 17 and 24 years old in the period of the study and 10-15 years ago, the environment and society didn't use to emphasize pre-school education.

Even if it has limited number, the important part of pre-service teachers- such as 50%- who had pre-school education, have accomodator learning style dominantly. Great majority of the ones without pre-school education has got diverging learning style. It has been comprehended that the students with pre-school education are more enterprising, active and courageous because of their dominant learning styles; although this situation demonstrates no significant difference. There is also a study which expresses that learning styles don't differentiate with pre-school education in the literature (Şimşek, 2007).

Another variable; which was chosen to find out whether personal information about pre-service teachers affects learning styles or not, is the department they graduated from high school. Dominant learning styles of pre-service teachers who graduated from the schools that require an entrance exam; in other words a capability level, is accomodator the style of the students graduated from other schools is diverging. The conclusion can be drawn that pre-service teachers who graduated from the schools which require entrance exam or science departments strive to learn something by experiencing concrete situations actively; on the other hand, the ones who graduated from general high schools or counter weigh department learn by observing rather than experiencing concrete situations. The necessity of demonstrating potentials of students in learning environments at those

schools may improve their active experimentation abilities. Similarly, in the study done by Güzel (1994) on university students, learning styles don't differentiate depending on school types.

One of the elements that can affect the dominant learning styles of pre-service teachers can be thought as education levels of parents. Great majority of parents has got primary school and lower education; however, it doesn't show any significant effect. Parents who have primary school and lower education have got children with dominant diverging learning styles. Nevertheless, as education levels of parents get higher, dominant learning styles of students are determined as accommodator with the same percentage to parents' education levels. This result can be commented that increasing knowledge and experiences of parents together with their increasing education levels reflect on their children a little bit. This increasing education levels of parents may reflect on their children as gaining more active, enterprising and practical experimentations. Otrar (2006) and Güzel (1994) also underline that learning styles haven't changed significantly according to education levels of parents. Suggestions below are made depending on the results of the study:

- Teachers should find out learning styles of students generally at the beginning of educational term and should choose the suitable teaching method-techniques and materials.
- A learning environment should be prepared by considering as many learning styles as possible. This can support the communication among students with different learning styles and the various kinds of education for every individual.
- Adequate education should be given to pre-service teachers about learning styles and especially education depending on learning styles. In-service education seminars should be given to teachers about this subject by National Education Ministry.
- The studies about determining learning styles at different education levels and variables which can affect learning styles. By the help of these studies, comparison should be made.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Arslan, B. (2003). *Ortadoğu teknik üniversitesi mühendislik öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, B., & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Sayı 21. http://www.aniyayincilik.com.tr/DERG_/default.asp?kategori=29. web adresinden 10.03.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Baker, R. vd. (1987). Selecting instructional design for introductory accounting based on the experiential learning model. *Journal of Accounting Education*, 5(4), 22.
- Barnes, B. ; Robert C. P. ; Doreen J. G. (2004). *An examination of the learning styles of online mba students and their preferred course delivery methods*, New Horizons in Adult Education Nova Southeastern University Department of Higher Education Leadership, pp.16.
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach. Ed.: Robert J. Sternberg ve Li - Fang Zhang. *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Lawrence Erlbaum Ass., Mahwah, ss.73 - 102.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Cozens, G. A. (1999). *An investigation of the learning styles of ninth-grade public school students: black and white, male and female, general level and gifted/magnet*. Unpublished Ed.D. dissertation, University of Georgia.
- Çaycı, B., & Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3).
- Demir, M. K. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler öğretimi, *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı 23(28–37).
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi: gazi üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research*, 1(4), 129-148.
- Denizoglu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens., Adana.
- Dincer, T. (2007). Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stilleri, *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici, G. (2003). *The plan sample about learning styles on biology teaching*. Ankara: Gazi Büro.
- Ekiz, D. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemler*. İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Ellez, A. M., & Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Fer, S. (2003). The learning activities among learning styles of math, physics, chemistry. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28 (304), 33-43.
- Gencel, İ.E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskisehir.
- Güzel, A. (2004). *Marmara üniversitesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Hein, T.L., & Budny, D.D. (2000). Styles and types in science and engineering education. *Paper Presented International Conference on Engineering and Computer Education*, Sao Paulo, Brazil.
- Jarc, D. J. (1999). *Assessing the benefits of interactivity and the influence of learning styles on the effectiveness of algorithm animation using web-based data structures courseware*. Doctora Thesis. The Department of Electrical Engineering and Computer Science of The George Washington University.
- Jones, C., Reichard, C., & Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific?, *Journal of Research and Practice*, 27, 363-375.

- Ju An, G. & Yoo, M. (2007). Critical thinking and learning styles of nursing students at the baccalaureate nursing program in Korea. *Journal of Korean Academy Society for Nursing Education*, 13(1), 13-22.
- Kabadayı, A. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenme stilleri ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılması: Konya ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-16.
- Kanadlı, S. (2007). *Lise 10. sınıf öğrencilerinin bilişsel stiller arasındaki farklılıkların akademik başarı, eğitimsel uzmanlaşma alanı ve cinsiyet açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaya, F., Özabacı, N., Tezel, Ö., (2009). Investigating primary school second grade students learning styles according to the Kolb learning style model in terms of demographic variables, *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TUFED)*, Sayı: 12(11-25).
- Kılıç, E. & Karadeniz, K. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stili gezinme stratejisi ve başarıya etkisi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Koç, S. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve akademik başarı ile ilişkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall Inc., Engle Wood Cliffs, New Jersey.
- Kolb, D. A. (1985). *Learning style inventory: self scoring inventory and interpretation booklet*, Boston: McBer and Company.
- Kural, H. (2009). *Öğrencilerin öğrenme stillerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarılarına ve sosyo-demografik özelliklerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Marshall, C. (1990). The power of the learning styles philosophy. *Educational Leadership*, 48(2), p62.
- McCarthy, B. (1987). *The 4mat system: teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington: Excel, Inc.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve öss başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli, *Milli Eğitim Dergisi*, s.157, 185-192.
- Peker M. & Aydın B. (2003). Anadolu ve fen liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) Sayı:14.
- Scales, A. Y. (2000). *The effect of learning style, major, and gender on learning computer-aided drawing in an introductory engineering/technical graphics course*. Unpublished PhD thesis, North Carolina State University.
- Shaw, G. & Marlow, N. (1999). The role of student learning styles, gender, attitudes and perceptions on information and communication technology assisted learning. *Computers & Edu.* 224, 33 (4) 223-234.

- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sugarman, L. (1985). Kolb's model of experiential learning: touchstone for trainers, students, counselors and clients. *Journal Of Counseling and Development*. December. Vol. 64, 264-268.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, & Geban, Ö. (2004). İlköğretim düzeyi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tercihleri ile cinsiyetleri arasındaki iliksinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 182-187.
- Yıldırım, N. & Aslan B. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 238-255.

Uzun Özet

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu stillerin kişisel özelliklerden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel yöntemlerinden survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme, 2007-2008 eğitim öğretim dönemi Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programının her sınıf düzeyinde bulunan 4'er şube içerisinde rastgele seçilen 1'er şubesi oluşturmaktadır. Sözkonusu şube mevcudutlarının ortalama 40'ar kişiden oluşması sebebiyle; 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 193 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Adayların baskın öğrenme stilleri Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler ki-kare testi ve betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenliğinde eğitim gören öğretmen adaylarının genel olarak baskın öğrenme stillerinin değiştiren ve yerleştiren olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürdeki bir çok çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Baskın Öğrenme stillerinin sınıflara dağılımına bakıldığında birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise yerleştiren olduğu tespit edilmiştir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerde somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yetenekleri baskındır. Bu bireylerin temel yeteneği, somut durumları gözden geçirerek ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektir. Öğrenciler eylemden ziyade gözleyerek ortama uyum sağlar. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerde somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. Bu bireyler plân gibi bir şeyler yapma ve yeni deneyimler içinde bulunma çabasıdadırlar. Yapararak ve hissederek öğrenmeye meyilli olan bu bireyler aktif olarak problem çözmeye yönelirler. Öğrenme sürecinde aldığı teorik bilgileri uygulamaya geçirirler (Kolb, 1984, Kolb, 1985, Aşkar & Akkoyunlu, 1993).

Sınıf öğretmeni adaylarının birinci ve ikinci sınıflarda değiştiren öğrenme stiline sahip olmaları bu programda almış oldukları derslerin içeriği ile ilişkilendirilebilir. Çünkü 1. ve 2. sınıflarda alınan derslerin çoğu öğrencilerin teorik bilgi temellerini sağlamlaştırarak onları uygulamaya hazırlamaktır. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda baskın öğrenme stiline sahip olmasının, öğretmen adaylarının almış oldukları uygulama, gözlem, drama içerikli derslerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatürde, öğrenme stillerinin sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşığı, düzey arttıkça daha çok fikirlerin pratiğe yönelik uygulamalarını içeren öğrenme stillerini tercih ettiklerini gösteren bir çalışma mevcuttur (Kaya, 2007).

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri üzerinde, cinsiyet unsuru önemli derecede farklılaşmasa da, bayanlarda baskın olarak yerleştiren, erkeklerde ise değiştiren öğrenme stili olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu, Kılıç & Karadeniz (2004) tarafından yapılan çalışmaların sonucu ile de uyum göstermektedir. Başka çalışmalarda da cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Bu çerçevede insanlarda cinsiyete bağlı olarak farklılık gösteren içsel süreçlerin öğrenmenin her aşamasına yansması oldukça doğaldır. Ancak bu durumun farklı muameleler gerektirmeyecek bir normallik olarak düşünülmesi gerekmektedir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin çok azının okul öncesi eğitim aldıkları ve öğrenme stillerinin bu değişkenden etkilenmediği görülmüştür. Bu sonucun; araştırmanın uygulandığı dönemde, 17-24 yaş aralığında olan öğretmen adaylarının 10-15 yıl önce yaşadıkları çevre ve toplumda okul öncesi eğitime şu anki kadar yaygın ve önemli olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sınavla giriş yapılan, öğrencide belli yeterlilik düzeyinin arandığı okullardan mezun olan öğretmen adaylarının baskın öğrenme stili yerleştiren olarak bulunmuştur. Sınavsız giriş yapılan okullardan mezun öğretmen adaylarında ise bu stil değiştirendir. Bu sonucun anlamlı farklılık göstermediği daha önce belirtmekle birlikte sınavla giriş yapılan okullardan ve sayısal bölümden mezun olan öğretmen adaylarının somut yaşantıların içine aktif biçimde girerek bir şeyler öğrenme çabası içinde olduğu, sınavsız girilen ve eşit ağırlık bölümlerinden mezun olanların ise somut yaşantıları yaşamaktan daha çok gözlemleyerek öğrendikleri sonucuna varılabilir. Öğrencilerin sınavla girdikleri okullarda öğrenme ortamında potansiyellerini daha çok ortaya koyma gerekliliği, aktif yaşantı yeteneklerinin gelişmesini sağlamış olabilir.

Örneklemin anne ve babalarının büyük bir çoğunluğu ilkökul ve altı düzeyinde eğitime sahiptir. İlkokul ve altında eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının baskın öğrenme stilleri değiştiren olarak bulunmuştur. Bununla birlikte ebeveynlerde eğitim düzeyi arttıkça buna paralel olarak artan bir yüzde ile çocuklarının baskın öğrenme stilleri yerleştiren olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile birlikte artan bilgi ve tecrübelerinin çocuklarına bir miktar da olsa yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Anne ve babaların yükselen eğitim düzeyleri çocuklarına onları daha aktif yapan, girişimci ruh ve uygulamaya dönük yaşantı tecrübesinin kazandırılması olarak yansımaktadır.

Çalışma sonucunda öğretmenlere eğitim öğretim yılının başında öğrencilere öğrenme stili envanterini uygulamaları önerilebilir. Öğrencilerin genel olarak öğrenme stilleri belirlenmeli ve bu öğrenme stillerine göre ders içerisinde kullanılacak öğretim yöntem- teknikleri ve gerekli öğretim materyallerini seçilmelidir. Ancak öğretim ortamı hazırlanırken mümkün olduğunca bütün öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır. Bu şekilde hem farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri devam edebilir hem de her birine göre ayrı bir öğretim yapılması sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlere, öğretmen adaylarına, öğrenme stilleri ve özellikle öğrenme stillerine dayalı öğretim konusunda bilgi verilmelidir. Tüm bunlara ek olarak, benzer çalışmalar farklı öğrenim seviyelerinde ve çeşitli değişkenlere yönelik yapılarak karşılaştırma yoluna gidilebilir.



1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kavramların Karşılaştırılması¹

Dr. Fatma Ünal², Mehmet Ünal³

Öz

Bu araştırmada 1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarındaki kavramların program doğrultusunda verilmiş biçimleri karşılaştırılmıştır. Ders kitaplarındaki kavramların verilmiş biçimi ve işleniş, öğretime yardımcı unsurlarla ilişkilendirilmesi, ölçme değerlendirme çalışmalarında ve sözlükte yer verilmesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre hazırlanan kitap setlerinde 1998 yılına göre daha fazla kavrama ve işlenişine, kavramla ilgili öğretime yardımcı unsura, ölçme değerlendirme çalışmasına ve sözlük anlamına yer verilmiştir. 2004 öğretim programında kavramların verilmiş biçimi ve düzeyine ilişkin yeterli açıklamalar ve bu doğrultuda hazırlanacak ders kitap setlerinde kavram öğretimi ilkelerine uygun işleniş yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretim programı, kavram, kavram öğretimi, ders kitabı.

Abstract

This study compares the ways concepts are introduced in the 7th grade textbooks prepared in accordance with the curricula of 1998 and 2004. As well as laying down the ways concepts are introduced and taught in the textbooks, the study sets forth how such concepts are consolidated with supportive elements and the way they are included in the assessment and evaluation studies as well as in the dictionaries. When compared with the textbooks prepared in accordance with the curriculum of 1998, the set of textbooks prepared in accordance with the Social Sciences Curriculum of 2004 spares more space for concepts, the way they should be got across to the students, supportive elements related with the concepts, assessment and evaluation studies and their dictionary meanings. Sufficient explanation about the way and the level concepts are conveyed should be given in the curriculum of 2004, and the set of textbooks to be prepared in this way should introduce a teaching process which complies with the concept teaching principles.

Key Words: Social studies, curriculum, concept, the concept teaching, text book.

Giriş

Sosyal bilgiler öğretiminde çok önemli yeri olan kavramlar, aslında düşüncenin de temel taşlarıdır. Kavramlar, bir konu alanında özel anlam taşıyan kelimelerdir. Kavramların açıklığı ve zenginliği insanların öğrenmelerinin anlamlı olmasında büyük rol oynar (Fidan, 1984, 189). Kavramların anlaşılması ile ilgili problem yaşamayan öğrencinin bilgi edinme ve bilgi üretme sürecinde daha aktif olduğu kabul edilmektedir (Yılmaz ve Kurada, 2008, 367).

İnsan düşüncesi gibi geniş bir mevhum ve öğrenme gibi uzun bir sürecin gerçekleşmesini sağlayabilen kavramların tabii olarak pek çok özelliklere sahip olması gerekir.

¹ Bu araştırma V. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde (13-16 Ekim 2011) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Program ve Ders Kitapları Şubesi drfatmaunal@gmail.com

³ MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Program ve Ders Kitapları Şubesi mehmetunal.tc@gmail.com

Bu özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Kavramlar, dünyadaki gerçek obje ve olayların tecrübelerimize dayalı algılanan özellikleri kadar tanımlanabilirler.
2. Objeler ve olayların algılanan özellikleri bireyden bireye değişir.
3. Kavramlar, objelerin hem doğrudan, hem de dolaylı olarak gözlenen özelliklerinden oluşur.
4. Kavramlar, aynı zamanda kendi içlerinde özelliklerine uygun belirli ölçütlere göre gruplandırılabilir.
5. Kavramlar dille ilgilidir ve kavramların çeşitliliği ile dil zenginliği arasında olumlu bir ilişki vardır (Ülgen, 1988, 14).

Eğitimde üzerinde durulan öğrenme – öğretme faaliyetleri tabii ki kavram öğrenimi – öğretimi için de geçerlidir. Kavramların nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda eğitimciler çeşitli yollar ortaya koymuşlardır. Kavram öğretimi daha çok iki aşamada incelenmektedir. Birincisi, kavram oluşturma, ikincisi ise kavram kazanma şeklindedir.

Kavram oluşturma; sembol ve anlamlarını hatırlama ilişkisi, yapısal açıdan anlam ağı kurmadır. Kavram kazanma ise; objelerin algılanan özelliklerini birbirleri ile ilişkilerine göre uygun kural ve ölçütlerle gruplama yapmaktır (Ülgen, 1988, 20).

Kavram kazanmanın önemi daha çok okullarda kavram öğrenme sırasında ortaya çıkar. Bunun sebeplerini de şöyle sıralayabiliriz:

1. Okullarda öğrenilen kavramlar daha önce öğrenilen kavramların üzerine inşa edilen üst düzeyde kavramlardır.
2. Öğrenmeyi etkili kılmak için, birçok konuda kavramlar ön şartlı olarak düzenlenmiştir. Bu ilişkiler içerisinde tekrarlanarak ve gruplanarak geliştirilir.
3. Okulda öğrenilen kavramlar tümdengelim ve tümevarım niteliğinde işlenir; kavram önce öğrenciye tanıtılır, öğrenci onu inceleyerek gruplara ayırır ve sonuç çıkarır.
4. Kavram öğrenme, ancak kavram öğrenme tecrübeleri ile bireyin kavram kazanma becerisi ve etkili bir kavram kazanma stratejisi geliştirmesini sağlayabilir.
5. Olaya bireyin gelişim özelliği açısından bakılırsa, okul dönemindeki çocuklarda mantık kurallarına uygun, düşünme ve dil zenginliği hızlanır. Bu gelişim özelliklerine paralel olarak birey kavramsal olaylarla karşılaştığı zaman onları mantıksal yollarla gruplama ve uygun sözcüklerle birleştirme eğilimi gösterir (Beyazıtöğlü, 1991, 9).

Kavramlar çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin Gagne, kavramları somut kavramlar ve tanımlanmış (soyut kavramlar) olarak iki gruba ayırmıştır. Somut kavramların yaşamın ilk yıllarından itibaren informal yollarla öğrenildiğini, soyut kavramları öğrenmek için genellikle öğretimin gerekmesi olduğunu belirtmiştir (Akt. Akbaş, 2002). Vygotsky (1962), kavramları bilimsel kavramlar (scientific) ve günlük kavramlar (spontaneous) olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Graves ise kavramları zorluk derecelerine göre hiyerarşik bir şekilde gruplandırmıştır (Cin ve Özçelik, 2002).

Martorella (1986) kavramları dört boyutta sınıflamıştır (Akt. Yel, 2006). Martorella'ya göre kavram sınıflaması Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Martorella'ya Göre Kavram Sınıflaması*

Sınıflama Temeli	Kavram Çeşitleri
Somutluk derecesine göre	1. Somut (göl, masa vb.) 2. Soyut (özgürlük, sevgi vb.)
Öğrenildiği bağlara göre	1. Formal (okul, öğretim programı vb.) 2. İnfomal (toplumsallaşma vb.)
Ayırt edici özelliklere göre	1. Tek boyutlu (sandalye) 2. Çok boyutlu (demokrasi vb.)
Öğrenilme bakımına göre	1. Eylemsel (tenis oynama) 2. Simgesel (tenis maçı izleme vb.) 3. Sembolik (tenis hakkında olma vb.)

Ayrıca, Martorella (1986) kavramın; ismi, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri ve örnekleri olmak üzere dört temel özelliği olduğunu kaydeder (Akt. Yel, 2006). Bu nedenle, kavram öğretimi sürecinde bir kavramın sadece tanımının ve bir örneğinin verilmesi, kavramların tam olarak anlaşılmadan ezberlenmesine yol açar. Kavramlarla ilgili olarak anlama düzeyinde bir öğrenmenin gerçekleşmiş olduğu durumlarda, kavram kazanımından söz edilebilir (Alkış, 2009, 340).

Kavram öğretimini etkileyen pek çok faktör vardır. Kavramların yapısı (somut/soyut, basit/karmaşık vb.), öğrencilerin gelişim özellikleri (özellikle bilişsel kapasite ve zeka yaşı), öğrencinin ailesinin sosyo ekonomik özellikleri, okul ortamının özellikleri ve imkânları, öğretmen özellikleri vb. bunlar arasındadır. Öğrencilerin sahip oldukları sözcük dağarcığı da kavram öğretiminde önemlidir. Bilindiği gibi kavramlar sözcüklerle ifade edilir ve bu sözcükler kavramların sembolleridir. Örneğin "kültür" sözcüğü bir semboldür. Aksoy (2003)'un da ifade ettiği gibi özellikle soyut kavramlardan oluşan konuların öğretiminde açıklık sözcük zenginliği ile sağlanabilir. Bu imgesel algının oluşturulması, konunun iyi anlaşılması, verilen örneklerin anlaşılabilirliği, çokluğu ve kullanılan sözcüklerin çeşitliliği ile sağlanır.

İlköğretim sosyal bilgiler dersinde kavramların öğretilmesi ve ders kitaplarının açık, anlaşılır bir dille yazılması, yeterli sayıda resim, şekil, grafik içermesi ve öğrenme tekniklerine göre hazırlanması, öğrenci başarılarını ve kavramların daha anlamlı öğrenilmesini olumlu yönde etkilemektedir (Yazıcı ve Samancı, 2003).

İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kavramlarının kazandırılması 1998 öğretim programında her ünitenin ilk amacı olarak "..... ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi" biçiminde yer almıştır. Buna karşın öngörülen her ünite de geçen kavramların neler olduğu ve bu kavramların anlam bilgisinin kazanılıp / kazanılmadığını gösteren davranışlara yer verilmemiştir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kavramların anlam bilgisinin kazandırılmasında hangi davranışların gerçekleştirileceği buna bağlı olarak hangi kavramların kazandırılacağı ders kitabı yazarı/yazarlarının ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. 1998 öğretim programında kavram öğretimi ile ilgili herhangi bir bilgi ve yönlendirme de bulunmamaktadır.

2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kavramların soyut düşünceler olduğu ve kavram öğretiminin, bazı kavramların öğrencinin zihninde oluşmasını sağlamak amacıyla yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Kavram öğretiminde geleneksel yöntemin yanında daha yeni bir yöntem, öğrencinin prototiplerden (kavramı en iyi anlatan örnek) hareket ederek bir genellemeye ulaşmasını sağlamak olduğu belirtilmiştir. 2005 öğretim programında kavram öğretimi yöntemleriyle ilgili şu ifadeler yer verilmiştir:

"Kavram öğretimindeki geleneksel yöntem öğrenciye kavramı ifade eden sözcüğü vermek, kavramın sözel bir tanımını vermek, tanımın anlaşılması için kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini belirtmek, öğrencinin kavrama dâhil örnekler ile dâhil olmayan örnekler bulmasını sağlamak

basamaklarından oluşur. Bu yöntem kavramları öğretmede yeterince etkili olmaz; çünkü birçok kavramda sıkıntı kesin bir sözel tanım yapılamamasından doğar. Yöntemin etkili öğrenme açısından başka güçlükleri de vardır.

Daha yeni bir yöntem öğrencinin prototiplerden (kavramı en iyi anlatan örnek) hareket ederek bir genellemeye ulaşmasını sağlamaktır. Bu yöntemde öğrencinin kavrama dâhil birçok örneği inceleyerek tanımlayıcı nitelikleri bulması ve bu yolla genellemeye gitmesi sağlanır. Öğrenci doğru genellemeye ulaştıktan sonra, kavrama dâhil olmayan örnekler üzerinde ayırt edici nitelikleri bulması ve bu yolla gereğinden fazla genellemeyi önlemesi sağlanır.

Aslında bu iki yöntem birbiriyle bağdaşmaz değildir. Deneyimlerden genellemeye gitme süreciyle öğretim aşağı yaş düzeylerinde, tanımlarla kavram geliştirme ise yukarı eğitim düzeylerinde daha etkili olabilir. Bazı hallerde her iki yöntemin birlikte kullanılması etkili bir öğrenme sağlayabilir.” (MEB, 2005).

2005 öğretim programında kavramların farklı yöntemlerle öğretilmesi ve somutlaştırılması gerektiği ifade edilmiş ve bu amaçla kavram öğretiminde, Anlam Çözümleme Tablosu, Kavram Ağı ve Kavram Haritası grafik materyallerinin kullanılması önerilmiştir. Bu materyallerin öğrencilere yaptırılması, yapıların öğrencilerden oluşan gruplarda tartışılması ve eksikliklerinin giderilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Kavram öğretiminde önerilen materyallerin kavram işlenmeden önce ya da sonra kullanılabileceği gibi, değerlendirme amacıyla da kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu nedenlerle kavram öğretimi açısından, 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sınıflara ve düzeylere (giriş, geliştirme, pekiştirme) göre verilecek kavram listesine yer verilmiştir. Kavram listesinin hangi ölçütlere/kurallara/sınıflamaya göre hazırlandığı, düzeylerin neye göre belirlendiği ve hangi kavramın hangi ünite ya da kazanım da verilmesi gerektiği programda belirtilmemiştir. Bu yönüyle kavramların sınıflandırılması, verilmiş biçimi ve kavram öğretimi yöntemleri ders kitabı yazarı/yazarlarının ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, 1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarındaki kavramların program doğrultusunda verilmiş biçimlerini incelemektir. Ders kitaplarındaki kavramların verilmiş biçimi ve işleniş, öğretime yardımcı unsurlarla (harita, grafik, şekil, fotoğraf, resim vb.) ilişkilendirilmesi, ölçme değerlendirme çalışmalarında (açık uçlu, eşleştirmeli, çoktan seçmeli sorular vb.) ve sözlükte yer verilmesi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarındaki kavramların program doğrultusunda verilmiş biçimlerini karşılaştırmaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının 7. sınıfında yer alan kavramlar nelerdir?
2. 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarındaki kavramların verilmiş biçimi (kavram işleniş, öğretime yardımcı unsur, ölçme değerlendirme, sözlük) nedir?
3. 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının içeriğinde yer alan ortak kavramların ders kitaplarında verilmiş biçimi ve işleniş nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada 1998 ve 2004 sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitaplarında kavramların verilif biçimlerinin incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Belge yoksa tarih de yoktur (Madge, 1965). Belgelerin varlığı kadar, onlardan yararlanabilmek de önemlidir. Belgelerden yararlanmamak, tarihi bilmemek, onu yeniden oluştırmaya çalışmak gibi gereksiz bir çabayı da birlikte getirir. Geleneksel olarak doküman incelenmesi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı yöntem olarak bilinir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programları ve bu programlara göre hazırlanan ders kitapları oluşturmuştur. 1998 ve 2004 öğretim programlarına göre hazırlanan farklı yayınevine ait dörder ders kitabı vardır. Bunlardan 1998 ve 2004 öğretim programlarına göre hazırlanan MEB Yayınlarına ait ders kitapları örneklem olarak seçilmiştir. MEB yayınlarının ülke genelinde daha fazla ve uzun süredir okutuluyor olması bu seçimin en önemli sebebidir. Bu kitapların özellikleri şunlardır:

Kitap I: MEB tarafından 2001 yılında yayımlanmıştır. şenünver vd. tarafından yazılmıştır. 208 sayfadan oluşan kitap birinci hamur kuşe kâğıda basılmıştır. Öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı yoktur.

Kitap II: MEB tarafından 2011 yılında yayımlanmıştır. Kitabın son baskısıdır (2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre MEB tarafından hazırlanan yeni kitap 2012-2013 öğretim yılında okutulmaya başlanacaktır.). Polat vd. tarafından yazılmıştır. 196 sayfadan oluşan kitap birinci hamur kuşe kâğıda basılmıştır. Öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yöntemine göre yapılan araştırmada öncelikle verileri toplamak amacıyla kaynak taraması yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kavramlar tespit edilmiştir. 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda her ünite de geçen kavramların neler olduğu ve bu kavramların anlam bilgisinin kazanılıp / kazanılmadığını gösteren davranışlara yer verilmemiştir. Programda bir kavram listesi de yoktur. Bu nedenle araştırmacılar tarafından 7. sınıf 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki amaç ve açıklama ifadelerinde geçen kavramlar tespit edilerek listesi yapılmıştır. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise sınıflara ve düzeylere (giriş, geliştirme, pekiştirme) göre verilecek kavram listesine yer verilmiştir. Araştırmada, bu listedeki 7. sınıf için belirtilen kavramlar aynen kullanılmıştır.

1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre hazırlanan MEB Yayınlarına ait ders kitaplarında yer alan kavramlar, kavramların işlenişinin olup olmadığı, öğretime yardımcı unsurlarla ilişkilendirilmesinin varlığı, ölçme değerlendirme çalışmalarında ve sözlükte yer verilip verilmediği taranarak tespit edilmiş ve bunların frekans tabloları yapılmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili ders kitaplarındaki örneklerle desteklenerek yorumlanmıştır.

Her iki öğretim programının içeriğinde yer alan ortak kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramların belirlenmesinde 1998 ve 2004 öğretim programlarının 7. sınıfında kavramlarla ilgili amaç/kazanımın ve ayrı konu başlığının/etkinlik örneğinin varlığı dikkate alınmıştır. Her iki öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarında yapılan incelemede ortak kavram olarak belirlenen keşif, Rönesans ve Reform ile ilgili daha geniş bir içeriğe yer verildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle keşif, Rönesans ve

reform kavramlarının ders kitaplarında verilmiş biçimi ve işlenişini incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ilgili ders kitaplarındaki örneklerle desteklenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarının 7. sınıfında yer alan kavramların tespiti, 1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarındaki kavramların verilmiş biçimi, 1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarının içeriğinde yer alan ortak kavramların ders kitaplarında verilmiş biçimi ve işlenişini ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

1. 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının 7. Sınıfında Yer Alan Kavramlar

1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarının 7. sınıfında yer alan kavramlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının 7. Sınıfında Yer Alan Kavramlar

1998 Öğretim Programı'nın 7. sınıfında yer alan kavramlar	2004 Öğretim Programı'nın 7. sınıfında yer alan kavramlar	Ortak kavramlar
Akıncı, aydınlanma, barış, bilim, bölge, bölüm, buluş, cephe, cizye, defterdar, derebey, dirlik, divanihümayun, dünyunumumiye, eyalet, federal, federasyon, ferman, fetih, garip, haraç, ıslahat, ihtilal, iradicedid, istihkam, isyan, itilaf, ittifak, kadı, kapıkulu, kaptanıderya, kazasker, keşif, kuşatma, levent, mektep, mühendishane, nişancı, özerk, reaya, reform, Rönesans, sadrazam, sipahi, subaşı, süvari, şeyhülislam, tanzimat, taşra, terakki, tımar, ulufe, vakıf, vezir, yeniçeri, yöre, zeamet.	Anayasa, bağımsızlık, barış, beşeri ortam, bildirge (beyanname), bilim, birey, bölge, buluş, bütçe, coğrafi konum, cumhuriyet, çağ, çevre, çevre kirliliği, dayanışma, değer, değişim, demokrasi, devlet, dil, din, doğal kaynaklar, doğal ortam, duygu, düşünce, egemenlik, ekonomi, ekonomik faaliyet, ekvator, emek, enerji, estetik, etkileşim, fetih, gaza, gelenek, genelleme, girişimci, göç, görüş, grup, hak, harita, hoşgörü, ıslahat, ihracat, iklim, iletişim, iskân, israf, işsizlik, ithalat, kamuoyu, kanıt, katılım, kaynak, keşif, kişilik, kronoloji, kurultay, kurum, kut, kutup, kültür, kültürel öge, küresel sorun, laiklik, medya, meslek, meşrutiyet, milat, millet, millî egemenlik, millî kültür, monarşi, nüfus, okyanus, olgu, oligarşi, ortak miras, özgürlük, pazar, reform, rol, Rönesans, saltanat, sanat, sanayi, savaş, seçim, sermaye, sivil toplum kuruluşu, siyaset (politika), siyasî güç, sorumluluk, sosyal bilim, sözleşme, şehirleşme, tasarruf, teknoloji, ticaret, tören, turizm, tüketim, ulaşım, uygarlık, üretim, ürün, vatan, vatandaş, vergi, vakıf, yargı, yasa, yasama, yatırım, yerleşme, yönetim, yürütme, yüzyıl.	Barış, Bilim, Bölge, Buluş, Fetih, Islahat, Keşif, Reform, Rönesans, Vakıf.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 2004 öğretim programının 7. sınıfında farklı kavramlara yer verilmiştir. İki öğretim programında da yer alan ortak kavram sayısı 10’dur. Bu sayı ders kitaplarındaki içerik dikkate alınır ise daha fazla olacaktır. Ancak ortak kavramların seçilmesinde her iki programın 7. sınıfında da amaç/kazanımın ve ayrı konu başlığının/etkinlik örneğinin varlığı dikkate alındığından ortak kavram sayısı azdır. 7. sınıf 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın içeriğinin 1998’e göre

farklı olması bu bulgunun önemli bir sebebidir. Örneğin, olgu, genelleme, girişimci kavramları ile ilgili içerik ilk defa 2004 öğretim programında yer almıştır. Bunun yanında vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili konuların 1998 öğretim programında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adında ayrı bir dersin kapsamında olması da bu farklılığın önemli bir sebebidir. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hazırlanırken vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili konular da program kapsamına dâhil edilmiş, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi kaldırılmıştır. Ancak 2010-2011 öğretim yılından itibaren Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi adlı bir ders yeniden uygulamaya konulmuştur. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin öğretim programının hazırlanmasında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile bir ara disiplin alanı olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi kazanımlarının dikkate alınmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun ilköğretim dersleri ve sınıflarında gereksiz içerik tekrarına neden olduğu söylenebilir.

2. 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Kavramların Veriliş Biçimi

1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarında yer alan kavramların veriliş biçimi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo3: 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kavramların Veriliş Biçimiyle İlgili Frekanslar

Öğretim programı yılı	Öğretim programında yer alan kavramlar	Ders kitabında yer alan kavramlar								Toplam
		Kavram işlenişi		Öğretime yardımcı unsur		Ölçme değerlendirme		Sözlük		
		Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	
1998	57	55	205	27	233	12	248	19	241	260
2004	121	94	355	82	367	92	357	152	297	449

Tablo 3'te görüldüğü gibi 2004 öğretim programında ve bu programa göre hazırlanan 7. Sınıf kitap setlerinde (ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı) 1998 yılına göre daha fazla kavrama ve işlenişine, kavramla ilgili öğretime yardımcı unsura (harita, grafik, şekil, fotoğraf, resim vb.) ve ölçme değerlendirme çalışmasına (açık uçlu, eşleştirmeli, çoktan seçmeli sorular vb.) yer verilmiştir. 2004 öğretim programına göre hazırlanan kitap setlerinde sözlükte yer verilen kavram sayısı da daha fazladır.

1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kavramların tamamının 7. sınıf ders kitabında işlenişinin yapılmadığı görülmektedir. Ders kitaplarında işleniş yapılmayan kavramların sadece cümle içinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretim programında yer alan her kavramla ilgili öğretime yardımcı unsura ve ölçme değerlendirme çalışmasına da yer verilmemiştir. Ders kitaplarında yer alan her kavramın sözlükte açıklaması da bulunmamaktadır. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitabının sözlüğünde kavram olmayan sözcüklerin de (Örneğin, Birleşmiş Milletler, Çanakkale Savaşları, TUBA) açıklamasının bulunduğu tespit edilmiştir.

1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarında işleniş yapılmayan kavramlardan ikisi (ıslahat ve vakıf) Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Ders Kitaplarında İşleniş Yapılmayan Kavramlara İki Örnek (Islahat ve Vakıf)

Kitap	Kavram	Ders Kitabında Kavramın Geçtiği Yer
Kitap I	Islahat	"17. yüzyılda yapılan ıslahat hareketlerinden istenilen sonuç alınmadı."
Kitap II		"Lale Devri'nden sonra iş başına gelen padişahlar da ıslahat hareketlerine devam ettiler." (s.100, 107).
Kitap I	Vakıf	"...Medreseler, genellikle bir vakfa bağlı olur ve giderleri vakıflar tarafından karşılanırdı..." (s.146).
Kitap II		"Tarih boyunca varlıklı Türkler, toplumsal dayanışma ve yardımlaşmaya katkı sağlamak amacıyla vakıflar kurmuşlardır..." (s.106).

Tablo 4'de görüldüğü gibi ıslahat ve vakıf kavramlarının verilmiş biçimi her iki ders kitabında da cümle içinde yer alması şeklindedir. Buna karşın kavramların işleniş de yapılmamıştır. Her iki programa göre hazırlanan ders kitaplarının sözlüğünde ıslahat kavramının anlamına yer verilirken vakıf kavramının anlamı sadece Kitap I'in sözlüğünde vardır. Islahat ve vakıf kavramları, her iki programda da yer almakta ve 2004 öğretim programında giriş düzeyinde öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Kavram öğretiminin tam olarak gerçekleşmesi için, kavramın sadece sözlükte anlamına yer verilmiş olması yeterli değildir.

3. 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçeriğinde Yer Alan Ortak Kavramların Ders Kitaplarında Veriliş Biçimi ve İşleniş

1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarının içeriğinde yer alan ortak kavramlardan keşif, Rönesans ve reformun ders kitaplarında verilmiş biçimi ve işleniş Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçeriğinde Yer Alan Ortak Kavramlardan Keşif, Rönesans ve Reformun Ders Kitaplarında Veriliş Biçimi ve İşleniş

Kitap	Kavram	Ders Kitabında Kavramın Geçtiği Yer
Kitap I	Keşif	"Avrupalıların çeşitli sebeplerle 15. yüzyılın sonunda bilinmeyen ülkeleri bulmak için yaptıkları gezilere Coğrafi keşifler denir. Ortaçağ'ın sonlarında Asya, Avrupa ve Kuzey Afrika'da yaşayan insanların, Amerika'nın, Avustralya'nın ve Hint adalarının varlığından haberleri yoktu. Coğrafi Keşifler sayesinde bu yerler tanındı (bk. Harita 13)." (s.79).
Kitap II		"... Avrupalılar 15. yüzyılın sonlarında Osmanlı Devleti ve Venedik'in egemenliğini kırmak amacıyla, baharat ve ipek gibi değerli mallar üreten ülkelere doğrudan ulaşmanın yollarını aradılar. Bu çalışmalar, yeni ticaret yolları, okyanuslar ve kıtalar bulunmasını sağladı. Bu da Coğrafi Keşifler'i başlattı. Coğrafi Keşifler ile eski ticaret yollarının değişmesi sonucunda Akdeniz, ipek ve baharatın doğrudan batıya taşınmasındaki önemini kaybetti..." (s. 102).
Kitap I	Rönesans	"Rönesans, 15. ve 16. yüzyıllarda Avrupa ülkelerinde görülen, edebiyat, sanat ve bilimdeki değişme ve gelişme hareketleridir. Bu gelişmelerde, matbaanın icadının, kâğıdın bol ve ucuz elde edilmesi ile çok

		sayıda kitap basılmasının büyük etkisi vardır...” (s.82).
Kitap II		“Leonardo da Vinci’nin yaşadığı dönem Avrupa’da Rönesans’ın 3. devridir. Anlamı “yeniden doğuş” olan Rönesans, 15. yüzyılda başlayıp 16. yüzyılın ortalarına kadar sürmüştür. Eski Yunan ve Roma kültürünün, kilisenin baskısından kurtularak yeniden canlanması Rönesans’a ortam hazırlamıştır. Matbaanın geliştirilerek kullanılması, Amerika’nın keşfi, barutun silahlarda kullanılması yeniden doğuşun gelişmesinde etkili olmuştur.” (s.132).
Kitap I		“Yeniçağ’da Avrupa’da başlayan gelişmeler, din alanında da bazı değişikliklerin çıkmasına neden oldu. Rönesans’a paralel olarak 16. yüzyılda, Hristiyanlığın Katolik mezhebinde (kilisesinde) yapılan değişiklikler ve düzeltmelere Reform denir.” (s.83).
	Reform	“Tekrar şekil vermek manasına gelen Reform hareketi, Avrupa’da dinî alanda meydana gelmiştir. Katolik ve Ortodoks olmak üzere iki büyük mezhep tarafından temsil edilen Hristiyanlığın gerçek inanç sisteminden uzaklaştığına ve aslına döndürülerek ıslah edilmesi gerektiğine inanılıyordu...” (s. 134).

Tablo 5’te görüldüğü gibi keşif kavramının tanımına Kitap I’de yer verilmiştir. Her iki kitapta da kavramla ilgili açıklamalar ve örnekler ile Coğrafi Keşifler Haritası, ölçme değerlendirme sorusu, ayrıca Kitap I’de Kristof Kolomb resmi bulunmaktadır. Kitap II’de kavramla ilgili öğrencinin ilgisini çekecek interaktif soruların, öğrenci çalışma kitabında bir etkinliğin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi Rönesans kavramının tanımına her iki kitapta da yer verilmiştir. Her iki kitapta da kavramla ilgili açıklamalar ve örnekler ile resim ve fotoğraflar, ölçme değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Ancak Kitap II’de Rönesans kavramıyla ilgili görsel öğeler daha fazla olduğu gibi kavramla ilgili tarihsel kanıtların konu motivasyonunda ve işlenişinde kullanıldığı; kavramla ilgili öğrencinin ilgisini çekecek interaktif soruların ve öğrenci çalışma kitabında bir etkinliğin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi reform kavramının tanımına her iki kitapta da yer verilmiştir. Her iki kitapta da kavramla ilgili açıklamalar ve örnekler ile resimler (Martin Luther resmi), ölçme değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Kitap II’de reform kavramıyla ilgili tarihsel kanıtların konu motivasyonunda ve işlenişinde kullanıldığı; kavramla ilgili öğrencinin ilgisini çekecek interaktif soruların ve öğrenci çalışma kitabında bir etkinliğin olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

1998 sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarının örnek alındığı araştırmalarda öğrenciler tarafından kavramların kazanılmışlık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür (Ülger, 2003; Yılmaz ve Şeker, 2006; Alkış, 2007). Bütün bu araştırmalar ışığında, 1998 sosyal bilgiler öğretim programının amaçları doğrultusunda hazırlanan ders kitabının kavram öğretimi bakımından gerek nitelik, gerekse nicelik açısından yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. 2004 sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanan ders kitap setinde kavramların, yapılandırmacı yaklaşımın da gereği olarak bilginin inşa edilmesine zemin hazırlayacak biçimde verildiği ve işlendiği söylenebilir.

2004 sosyal bilgiler öğretim programı ile yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygun olarak ders kitabı yazarı, neden-sonuç ilişkilerini sunan, anlamları oluşturan, tanımları yapan, değer yargılarını belirleyen otorite rolünden kurtulmuştur. Bu bağlamda yazar, öğrencinin üzerinde yorumlama ve anlamlandırmasını yapacağı, bilgisini oluşturacağı; kaynak, kanıt ve bunların merkezindeki etkinlikleri gibi uyarıcıları hazırlayan, öğrencilerin kendi duruş noktalarını belirlemelerine yardımcı olan çoklu bakış açıları sunan öğretim ortamının organizatörü durumuna gelmiştir (Kabapınar,

2009). Bütün bunlar Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminin niteliğini/etkiliğini artırma bakımından olumlu bir gelişme olarak kabul edilebilir.

Sonuçlar

1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarında kavramların verilmiş biçimi ve işlenişini incelenmiştir. Buna göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. 1998 sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitabında kavramların verilmişinde ve işlenişinde öğretime yardımcı unsurların yeterince kullanılmadığı, çeşitli ölçme değerlendirme çalışmalarının bulunmadığı, sözlük kapsamının dar olduğu görülmüştür. Programda öngörülen her kavramın işlenişinin ders kitabında olmadığı gibi, kavramların büyük kısmının sadece cümle içinde kullanılmasıyla ya da tanımının verilmesiyle yetinildiği tespit edilmiştir.

2. 2004 sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitap setinde kavramların verilmişinde ve işlenişinde öğretime yardımcı unsurların kavramlarla ilişkili olarak kullanıldığı, çeşitli ölçme değerlendirme çalışmalarına ve öğrenci çalışma kitabında etkinliklere yer verildiği, sözlük kapsamının daha geniş olduğu görülmüştür. Bunun yanında konu işlenişinde kavramlarla ilgili yer yer motivasyonun yapıldığı, çeşitli kanıtların (tarihî belge, edebî ürün vb.) kullanıldığı ve interaktif sorulara yer verildiği tespit edilmiştir.

3. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda kavram öğretimiyle ilgili, Anlam Çözümleme Tablosu, Kavram Ağı ve Kavram Haritası grafik materyallerinin kullanılması önerildiği hâlde bunların ders kitap setinde (ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) yer almadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretim programında önerilen kavram öğretimi yöntemlerinin ders kitap setlerinde kullanılmadığı belirlenmiştir.

Öneriler

1. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda kavramların verilmiş biçimi ve düzeyi (giriş, geliştirme ve pekiştirme) ile hangi kavramın hangi ünite/kazanımda verilmesi gerektiğine ilişkin açıklamalar verilmelidir.

2. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan bütün kavramların ders kitabında işlenişinin ve önerilen kavram öğretimiyle ilgili materyallerin bulunmayışı ve kavram öğretimi yöntemlerinin kullanılmayışı ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle ders araçları (ders kitap setleri, z-kitap, e-kitap vb.) hazırlanırken ve güncellenirken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Ders araçlarında kavram öğretimi ilkelerine uygun işleniş yapılmalıdır.

Kaynakça

Akbaş, Y. (2002). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Aksoy, B. (2003). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Coğrafya Konularının Öğretim İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. Cemalettin Şahin (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Alkış, S. (2007). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Nem Kavramını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma”. **İlköğretim Online**. 6 (3): 333–343, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m25/> den 10.07.2011 tarihinde edinilmiştir.

Alkış, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Mustafa Safran (Ed.). Ankara: Pegem A Yayınları.

Beyazitoğlu, E. N. (1991). İlkokul IV. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Öngörülen Kavramların Kazandırılma Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cin, M. ve Özçelik, İ. (2002). "A Review of the Literature on Concept Learning in Physical Geography". **Boğaziçi University Journal of Education**. 19 (1), 61-75.

Fidan, N. (1984). **Okulda Öğrenme ve Öğretme Kavramlar, İlkeler Yöntemler**. Ankara: Kadioğlu Maatbası.

Kabapınar, Y. (2009). Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**. Cemil Öztürk (Ed.). Ankara: PegemA Yayınevi.

Madge, J. (1965). **The Tools of Science An Analytical Description of Social Science Techniques**. Anchor Books Doubleday and Comp.

MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programı. (2005). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Polat, M. vd. (2011). **İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı**. İstanbul: MEB Yayınları.

Şenünver, G. vd. (2001). **İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı**, İstanbul: MEB Yayınları.

Tebliğler Dergisi. (2487). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.

Ülgen, G. (1988). **Kavram Geliştirme Uygulama ve Kuramlar**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ülger, F. (2003). İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kavramlarının Kazanılmışlık Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ile İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri". **Millî Eğitim Dergisi**. 158. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/yazici.htm'den> 10.07.2011 tarihinde edinilmiştir.

Yel, S. (2006). Kavram Geliştirme ve Öğretimi. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Cemil Öztürk (Ed.). Ankara: PegemA Yayınevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, A. ve Kurada, K.(2008). Tarih Derslerinde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenmeye Etkisi. **21.Yüzyılda Kimlik Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi**. Mustafa Safran ve Dursun Dilek (Ed.). İstanbul: Yeniinsan Yayınevi.

Yılmaz, A. ve Şeker, M. (2006). "İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Kavramlarının Kazanılmışlık Düzeyi (Üsküdar Örneği)". II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. 26-28 Mayıs 2005 Van, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Comparison Of The Concepts Contained In The 7th Grade Textbooks Prepared In Accordance With The Social Studies Curricula Of 1998 And 2004

Summary

Purpose

Concepts that assume great importance in teaching of social studies are essentially the basic pillars of thoughts. A concept is such a word that carries a special meaning in a particular area. Explicit and rich concepts play a significant role in meaningful learning on the side of humans. Furthermore, it is accepted that students that do not have problems understanding the concepts are more active in the processes of information acquisition and production.

Teaching of concepts in the social studies classes of primary school; clear and comprehensible language of the textbooks; sufficient number of pictures, diagrams, graphics included in the textbooks; as well as textbooks prepared in accordance with the learning techniques have positive impacts on the success of students as well as on the meaningful leaning of the concepts.

The purpose of this study is to examine the ways concepts are introduced in the 7th grade textbooks prepared in accordance with the social studies curricula of 1998 and 2004. As well as laying down the ways concepts are introduced and taught in the textbooks, the study sets forth how such concepts are consolidated with supportive elements (maps, graphics, schemes, pictures, photographs, etc) and the way they are included in the assessment and evaluation studies as well as in the dictionaries.

Method

Since this study aims to examine the ways concepts are introduced in the 7th grade social studies textbooks prepared in accordance with the curricula of 1998 and 2004, "documents examination method" was used among all the qualitative research methods.

Moreover, textbooks of MoNE Publication (Ministry of National Education) prepared in accordance with the curricula of 1998 and 2004 were chosen as samples.

Results

The curriculum of 2004 contains further different concepts. The number of common concepts contained in both of the teaching programs is 10. Different content of the Social Studies Curriculum of 2004 than that of the curriculum of 1998 is a significant reason accounting for this finding.

It is further observed that textbooks prepared in accordance with the social studies curriculum of 1998 do not sufficiently include supportive elements in introducing and teaching the concepts, do not contain various assessment and evaluation studies and have a narrow dictionary scope. Moreover, it is found that not all the concepts foreseen in the curriculum are introduced in the textbooks and many of the concepts are introduced only by using them in a sentence or by giving a relevant definition.

When compared with the books prepared in accordance with the curriculum of 1998, the set of books prepared in accordance with the social studies curriculum of 2004 (textbooks, student's study book and teacher's guide book) contains and introduces more concepts, supportive elements and assessment and evaluation studies. Furthermore, the number of concepts given in the dictionary is higher in the set of books prepared in accordance with the social studies curriculum of 2004. Moreover, it is observed that these books occasionally motivate students in relation to the concepts in teaching a subject, introduce evidence (historical documents, literary works, etc) and contain interactive questions. Therefore, it is possible to make the comment that the way concepts are

introduced and taught in the set of textbooks prepared in accordance with the social studies curriculum of 2004 lays the ground, as a requirement of constructive approach, for building of information.

Conclusion

Although Social Studies Curriculum of 2004 suggests, for teaching of concepts, the use of graphical materials such as Semantic Analysis Tables, Conceptual Networks and Conceptual Maps, such materials are not existent in the relevant set of textbooks (textbooks, student's study book, teacher's guide book). The fact that not all the concepts contained in the curriculum are introduced in the textbooks and the lack of relevant supportive material in the textbooks make it a requirement to review these books. In addition, sufficient explanation about the way and the level (introduction, development and consolidation) concepts are conveyed as well as which concept should be given in which unit/achievement should be given in the social studies curriculum of 2004. Moreover, the set of textbooks to be prepared in this way should introduce a teaching process which complies with the concept teaching methods.



Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri Ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeyleri

Tekin ÇELİKKAYA¹

Öz

Öğretmenlik uygulamasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beklentileri ve bu beklentilerinin ne düzeyde karşılanıp karşılanmadığını incelemek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini; 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adayları, örnekleme ise Kırşehir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adayları(N=90) oluşturmaktadır. Araştırmada, varolan bir durumu betimlemeyi amaçlayan tarama modeli bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Likert tipi ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t-testi ve Pearson's r değerinden yararlanılmıştır. Bu değerlere göre, öğretmen adaylarının beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanma durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Cinsiyet ve öğretim türü değişkenine göre bağımsız t-testine, bakılmıştır. Öğretmen adayları, öğretmenlerden, öğrencilerden, idarecilerden, danışmanlardan ve öğretmenlik uygulaması dersinden en yüksek düzeyde beklentilerle öğretmenlik uygulaması sürecine başlamaktadırlar Öğretmen adaylarının tüm alt boyuttaki beklentileri en yüksek düzeyde olmasına karşılık, beklentilerin karşılanma düzeyi beklenenin bir alt düzeyinde gerçekleşmiştir. Beklenti düzeyinin en yüksek olduğu alt boyut öğretmenlik uygulaması dersi iken, beklentilerin en az düzeyde karşılandığı boyut ise öğrenci olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması, beklenti, beklentilerin karşılanma düzeyi

Abstract

This study was performed in an attempt to examine the expectations of preservice social studies teachers in the context of the teaching practice and fulfilment levels of these expectations. While the population of the study is comprised of the senior class preservice teachers receiving education at Kırşehir Ahi Evran University during the school year of 2010-2011, the sample is comprised of the senior class preservice teachers (N=90) receiving education in the Department of Primary Education Social Studies Teaching of Kırşehir Teachers College. A screening model study, which aims to describe a present situation, was conducted in the research. The data of the study were collected via a Likert-type scale. Percentage, frequency, arithmetic mean, t-test and Pearson's r value were used for the analysis of the study data. According to these values, the expectations of preservice teachers and fulfilment levels of these expectations were tried to be revealed. The independent t-test was checked in accordance with the variable of gender and teaching type. Preservice teachers start the process of teaching practice with the highest levels of expectations from teachers, students, administrators, consultants and the lesson of teaching practice. Although the expectations of preservice teachers were at the highest level in all lower dimensions, the fulfilment level of their expectations was recognised in a lower dimension than the expected. While teaching became the lower dimension with the highest level of expectation, student became the dimension where the expectations were fulfilled at the lowest level.

Keywords: Social Studies, Preservice Teachers, teaching practice, expectation, cover the expectations level

¹ Yrd.Doç.Dr. Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, İlköğretim Bölümü 40000 Kırşehir. Elektronik Posta: tcelikkaya@ahievran.edu.tr. Tel: +903862114352

Giriş

Öğretmen yetiştirme konusunda birçok ülkede kabul görmüş iki yaklaşımdan birisi kuram-uygulama, diğeri ise uygulama-kuram yaklaşımıdır. Kuram uygulama yaklaşımı, programda daha yoğun olarak verilen mesleki kuramsal bilgilerin öğretmen adayları tarafından gerçek sınıf ortamında öğrenme etkinlikleri ile ilişkilendirmesi beklentisine dayanmaktadır. Ancak formal öğrenim sürecinde öğretmen adaylarına verilen kuramsal bilgileri sistemli ve kontrollü bir şekilde pratiğe dönüştürebilmeleri için gerekli uygulama ortamı sağlanamamakta, yeterince fırsat ve zaman verilememektedir. Bu nedenlere bağlı olarak bu yaklaşım çerçevesinde yetiştirilen öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve disiplin, sınıfta zamanı etkin kullanma, uygun eğitim ortamları düzenleme ve kullanma, gerekli ders araç-gereci ve materyali hazırlama ve etkin kullanma, amaçlara uygun bir değerlendirme yapabilmek için doğru soru hazırlama, öğrencileri motive etme ve bireysel farklılıkları algulama vb. konularda sıklıkla sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Uygulama-kuram yaklaşımında ise kuramsal ağırlıklı derslerden çok gerçek okul ortamı ve sınıf içinde yürütülmekte olan uygulamalara daha fazla yer ve zaman ayrılması anlayışına dayanmaktadır. Uygulamalı çalışmalar, yeni bilgi ve beceriler kazanılmasında son derece etkili etkinlikler olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının program çerçevesinde öğrendikleri kuramsal bilgileri gerçek eğitim ortamlarında etkili biçimde kullanabilmeleri için hizmet öncesi eğitim sürecinde yeterli düzeyde uygulama çalışmalarında yer almaları gerekir (Sarıtaş,2007:123)

Öğretmen adayları gerçek eğitim ortamlarında gereksinim duyacakları bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla yüzleştirilmedikçe aldıkları kuramsal bilgilerin onlar için fazla bir anlam ifade etmeyeceği ve çok fazla bir işe yaramayacağı açıktır. Öğretmen adayları sınıf ortamında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri ancak deneyimle öğrenilebilirler. Öğretmen eğitiminde önemli olan noktalardan birisi kuramı uygulamaya aktaracak beceri ve tutumların kazandırılmasıdır. Uygulama-kuram yaklaşımı öğretmen yetiştirme bakımından daha işlevsel bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu düşünceden hareketle birçok ülke öğretmen yetiştirme programlarına uygulama-kuram boyutunu ekleyerek öğretmen yetiştirme programlarını yeniden yapılandırmışlardır. Çağdaş öğretmen yetiştirme modellerinde uygulama çalışmalarının önemi vurgulanarak, uygulamaya daha fazla yer verilmektedir. Daha önceleri kuramsal öğretim etkinliklerinin tamamlanmasından sonra programın sonunda yürütülen uygulama çalışmaları, günümüzde programın ilk yılından itibaren yer almakta ve programın son dönemine kadar devam etmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde öğretmen yetiştirme anlayışında ana eğilim bu yöndedir (Sarıtaş, 2007:123-124)

Öğretim sürecinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olması nedeniyle öğretmen, eğitim sistemi içerisinde belirgin bir öneme sahiptir. Birey ve bireylerden oluşan toplumu, biçimlendirme ve yönlendirme gücüne sahip bu meslek, insanlık tarihi boyunca önemini hiçbir dönem kaybetmemiştir. Öğretmenler, görev ve sorumluluklarında bazı değişimler olmakla birlikte eğitim sisteminin motoru olma özelliğini korumuşlardır. Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim sisteminin önemli bir yönünü oluşturur (Yeşil ve Çalışkan,2006:56). Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye sağlanan bir kredi ile yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) alt bölümlerinden birisi de "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" bölümüydü. Projenin bu bölümü MEB - Yükseköğretim Kurulu işbirliği ile yürütülmüştür. Proje, 1 Aralık 1994 tarihinde, üç yıllık bir proje olarak başlamış, daha sonra 30 Haziran 1999'akadar uzatılmıştır. Projenin temel amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır (YÖK, 2007:44).

Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği programı, MEB / YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi'nin program geliştirme kapsamında gerçekleştirdiği etkinliklerden birisidir.Bu bağlamda, proje kapsamında ayrıntılı bir doküman üretilmiş, uygulamaya yönelik olarak MEB ile YÖK arasında bir protokol imzalanmış ve 28 Temmuz 1998 tarihli bir yönerge (Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge) yürürlüğe sokulmuştur.Yeni düzenleme öğretmen yetiştirme programlarında okullarda

uygulamaya ayrılan zamanı önemli ölçüde arttırmakta ve bu kapsamda öğretmen adaylarının meslekte gereksinim duyacakları öğretmenlik deneyimini gerçek ortamda yani okullarda kazanmasını öngörmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okullarda uygulama etkinlikleri, öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca öğrendiği bilgi ve becerilerin bizzat okul ve sınıf ortamında uygulamaya konulması ve denenmesi açısından oldukça önemli bir aşamayı oluşturmaktadır (YÖK, 2007:45)

Öğretmen yetiştirme konusunda 1997 yılında gerçekleştirilen ve bir önceki bölümde ayrıntılı bir biçimde ortaya konulan geniş kapsamlı yeniden yapılanmanın ardından geçen sekiz yılı aşkın bir uygulamadan sonra, programların güncellenmesi ve tezsiz yüksek lisans uygulamasında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Düzenleme, 1997-98 yapılanmasını değiştirmek değil, programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerini düzenlemeye yöneliktir.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki yeni düzenlemenin öngördüğü başlıca yeniliklerin bir kısmı şöyle sıralanmaktadır (YÖK, 2007:64):

1. Her programın özellikleri de dikkate alınarak, programların kompozisyonunda esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir
2. Öğretmen adaylarına; birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO'larda öğretmenlik uygulaması yapabilme fırsatı verilmiştir.

Programlar incelendiğinde; öğretmenlik meslek dersleriyle ilgili olarak şu noktalar dikkati çekmektedir (YÖK, 2007:65). Öğretmenlik meslek derslerinde bazı değişiklikler yapılmış, bazı derslerin de kredileri değiştirilmiştir. Genel olarak ders sayısı ve kredi miktarı aynı kalmakla birlikte, uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle, Eğitim Fakültesi Dekanlıklarının talepleri doğrultusunda, okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla birlikte fakülte – okul işbirliği zorunlu hale getirilmiş ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yedinci ve sekizinci yarıyıllarda olmak üzere öğrenimleri süresince toplam iki yarıyıl uygulama okullarında bulunmaları istenmiştir.

Okul Deneyimi (1/4/3), ve Öğretmenlik Uygulaması (2/6/5) dersleri aracılığıyla öğrenciler, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde, öğretmenlik mesleğini daha yakından tanımaktadırlar. Bunlar arasında Okul Deneyimi dersi öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, Öğretmenlik Uygulaması ise uygulamaya dönük ders niteliğindedir. Bu dersleri diğer derslerden ayıran en önemli özelliği haftanın bir gününde belirlenmiş bir okulda uygulamalı olarak yürütülüyor olmasıdır. Bu dersler sayesinde öğretmen adayları mesleğe başlamadan hemen önce atandıkları zaman nasıl bir durumla karşı karşıya kalacaklarını, 3 yıl boyunca öğrenmiş oldukları bilgilerinin doğruluk derecesini test etme imkanı elde etmektedirler.

Okul uygulamaları hizmet öncesi öğretmen eğitiminin temel bir unsurudur. Uygulama yapmak, yeni mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasında son derece etkili olmaktadır. Çünkü, öğretmen adaylarının fakültede edindikleri kuramsal bilgileri, okul ortamında etkili, verimli ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri ancak hizmet öncesinde yeterli uygulama imkânı bulmaları ile mümkündür (Harmandar ve Diğerleri, 2000:1).

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması dersleri ile, öğretmen adayları; okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanımakta, okulun yönetimi ve okuldaki işler ile okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olmakta ayrıca sınıf ortamında ve okuldaki diğer faaliyetleri de tanımaktadırlar. Bu ders kapsamında yer alması önerilen başlıca etkinlikler; **Okul Deneyimi dersi çevresinde;** Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim

yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlamadır. **Öğretmenlik Uygulaması;** Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlamadır.

Uygulama sürecinde öğretmen adaylarına, uygulama süreci ile ilgili açıklamalar yapılmalı, adaylar karşılıklı görev ve sorumluluklar hakkında bilgilendirilmeli, karşılaşılan güçlükleri aşmada onlara yardımcı olunmalı, yapabilecekleri yanlışlar karşısında hoşgörülü davranılmalıdır. Ayrıca bu yanlışlıklarla ilgili olarak düzeltme çalışmalarında bulunulmalı, gerektiğinde yönlendirmeler yapılmalı, kendi davranışları ile onlara örnek olunmalıdır. Aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersinden en iyi şekilde yararlanabilmesi için ilgili kişi ve kurumlarla işbirliği yapılmalıdır.

Bu açıklamalar ışığında uygulama yapan kişi olarak öğretmenlik uygulaması dersine katılan öğretmen adaylarının; öğretmen, öğrenci, idareci, danışman ve öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerle sürece başladıkları söylenebilir. Ders sürecinin çağdaş ve bilimsel bir zemine oturtulması ve aday öğretmenlerin bu süreçten en iyi şekilde yararlanabilmeleri, onların beklentilerinin doğru belirlenmesi ve bu beklentilerin olabildiğince karşılanması ile doğrudan ilişkilidir. Ders sürecinin, öğretmen adaylarının beklentileri de dikkate alınarak düzenlenmesi, hem verimliliğin hem de çağdaşlık ve bilimselliğin önemli bir gereğidir. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması dersinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde temel ölçütlerden biri olarak kullanılmak üzere; öğretmen adaylarının öğretim sürecinden beklentilerinin ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerinin doğru olarak belirlenmesi önemlidir.

Bu araştırma genel olarak Öğretmenlik Uygulaması dersinin verimli olarak geçmesi için öğretmen adaylarının bu süreç içerisinde hangi beklentilere sahip olduklarını belirlemek ve bu beklentilerinin ne düzeyde karşılandığını belirlemek üzere yapılmıştır. Bu durumların belirlenmesi uygulama okullarında yürütülen öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için yapılabilecek düzenlemelere yol gösterecektir. Buna göre öğretmen yetiştirme süreci; öğrencilerin bakışı ihtiyaçları ve beklentileri gibi yönlerden değerlendirilmeli ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde yeni düzenlemeler yapılmalıdır.

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi sürecinde; öğretmenlerden, öğrencilerden, idarecilerinden, danışmanlarından ve öğretmenlik uygulaması dersinden beklenti düzeyleri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri nedir?
- 2.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri cinsiyete ve öğretim türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerinin alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik niceliksel ve ilişkisel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri Likert tipi ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t-testi ve Pearson's r değerinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini; 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adayları, örneklemini ise Kırşehir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada, var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan tarama modeli bir çalışma yürütülmüştür. Karasar (1999), tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek olarak tanımlamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanma düzeyini belirlemek için, 2009-2010 öğretim yılında Kırşehir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde okuyan 110 öğretmen adayına "Öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileriniz nedir?" şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevapların içeriği doğrultusunda ölçeği oluşturan maddeler " öğretmenlerden, öğrencilerden, idarecilerden, danışmanlardan ve öğretmenlik uygulaması dersinden" olmak üzere 5 alt başlık altında toplanmıştır. Bu maddeler 5 ayrı başlık altında toplam 46 maddeden oluşan araştırmada kullanılacak olan ölçeği oluşturmuştur. Bu ölçme aracının güvenilirlik analizi uygulaması (n=110) sonucunda testin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,925 olarak bulunmuştur. Buna göre 5 alt başlık altında toplanan ölçekte yer alan maddelerin; 12'si öğretmenlerden beklenti; 6'sı öğrencilerden beklenti; 7'si idarecilerden beklenti; 6'sı danışmanlardan beklenti ve 15'i de öğretmenlik uygulaması dersinden beklentiye aittir.46maddeden oluşan etkinlik ölçeği, 1-5 arası puanlanan Likert tipi bir ölçek olup, elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanmasında; 5- 4,20 "her zaman", 4,19-3,40"sık sık", 3,39-2,60"ara sıra", 2,59-1,80"seyrek ", 1,79-1 "hiçbir zaman" puan aralıkları temel alınmıştır.Araştırmada elde edilen bulgular aynı fakülte ve bölümün 2010-2011 yılında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Beklentilerin karşılanma düzeyini belirleme de ise aynı ölçek kullanılmış olup yalnızca cevap seçenekleri "tamamen karşılandı", "sık sık karşılandı", "ara sıra karşılandı", "seyrek karşılandı" ve "hiçbir zaman karşılanmadı" şeklinde değiştirilmiştir.

Ölçek formunda geçen kavramların daha iyi anlaşılması için aşağıda tanımları verilmiştir.

Aday Öğretmen : Öğretmenlik uygulaması dersi çerçevesinde ilköğretim okullarında uygulama yapanEğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri.

Öğretmen: Uygulama yapılan okullarda öğretmen adaylarına rehberlik eden Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Öğrenci: Uygulama yapılan okullardaki 6,7 ve 8.sınıf ilköğretim öğrencileri

İdareci: Uygulama yapılan okulların müdür ve müdür yardımcıları

Danışman: Aday öğretmenleri,Öğretmenlik Uygulaması dersine götüren ve çalışmalarını denetleyen Eğitim Fakültesinde görevli öğretim elemanı.

Öğretmenlik Uygulaması Dersi: Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin aldıkları ve belirlenen okullara haftanın bir günü gidip uygulama yaptıkları ders.

Beklenti: Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili öğretmenlerden, öğrencilerden, idarecilerden, danışmanlardan ve öğretmenlik uygulaması dersi boyutlarındaki istekleri.

Verilerin Analizi

Ölçek, 90 öğretmen adayına uygulandıktan sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SPSS 15 (Statistical Packet for Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Ölçekte, öğretmen adaylarının beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma derecelerini ortaya koymak amacıyla aritmetik ortalamalar, standart sapmalar ve t değerleri alınmış olup yorumlar aritmetik ortalama üzerinden yapılmıştır. Bu değerlere göre, öğretmen adaylarının beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanma durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Cinsiyet ve öğretim türü değişkenine göre bağımsız t-testine, bakılmıştır. Bu ölçekte bir maddeden alınabilecek en yüksek puan

5, en düşük puan ise 1'dir. Diğer taraftan, anlamlılık testlerinde $p < ,05$ düzeyi anlamlılık için yeterli görülmüştür.

Bulgular

Araştırma grubuna giren öğretmen adaylarına ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

		Bay	Bayan	Toplam
Cinsiyet	<i>f</i>	52	38	90
	%	57,8	42,2	100
		Normal Öğretim	İkinci Öğretim	Toplam
Öğretim Türü	<i>f</i>	60	30	90
	%	66,7	33,3	100

Araştırma grubu, 52 (% 57,8) bay ve 41 (% 42,2) bayan olmak üzere toplam 90 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretim türlerine göre öğretmen adaylarının, 60'ı (%66,7) normal öğretim, 30'u (%33,3) ikinci öğretimde öğrenim görmektedirler.

Araştırmanın birinci sorusuna yanıt verebilmek için, 5 alt başlık altında toplanan beklentiler ve bu beklentilerin karşılanma durumları verilmiştir.

Tablo 2'de öğretmen adaylarının öğretmenlerden beklentilerine ve beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerden beklenti düzeyi $\bar{x}=4,82$ ile 4,31 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının en yüksek beklenti içerisinde oldukları durum "öğretmenlerin güler yüzlü ve güven verici bir şekilde kendileriyle ilişki kurmaları" iken; en düşük beklenti içerisinde oldukları durum "konuya uygun öğretim yöntemi seçmede yardımcı olmaları" olmuştur. Bu beklentilerin karşılanma düzeyine ilişkin ortalama ise $\bar{X}=4,24$ ile 3,36 arasında değişmektedir. Karşılanma düzeyinde en yüksek beklenti "beni, bir öğretmen gibi kabul etmelerini ve kişiliğime saygı duymaları" iken; en alt düzeyde karşılanan beklenti ise "okulda yapılan eğitsel ve sosyal etkinlikleri organize etmede öğretmene düşen roller öğretme konusunda yardımcı olmaları" olmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlerden beklentilerine ilişkin genel ortalama 4,55 iken, karşılanma düzeyine ilişkin genel ortalama ise 3,83'tür.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerden Beklentilerine ve Beklentilerinin Karşılanma Durumuna İlişkin Bulgular

ÖĞRETMENLERDENBEKLERİM	Karşılaştırma Grubu	\bar{X}	Ss	t
1....öğrencilerle ve okul idaresiyle ilişkiler konusunda bizleri bilgilendirmelerini...	Beklenen	4,58	,71	-5,020
	Karşılanan	3,85	1,18	
2....beni, bir öğretmen gibi kabul etmelerini ve kişiliğime saygı duymalarını...	Beklenen	4,73	,53	-3,805
	Karşılanan	4,24	1,09	
3....mesleki sorunlar ve zorluklar hakkında bana bilgi vermede istekli olmalarını...	Beklenen	4,63	,56	-4,911
	Karşılanan	3,94	1,20	

4...güler yüzlü ve güven verici bir şekilde bizlerle ilişki kurmalarını...	Beklenen	4,82	,41	-5,884
	Karşılanan	4,14	1,01	
5...bireysel olarak düştüğümüz hatalara karşı uyarılarını demokratik yollarla yapmalarını...	Beklenen	4,76	,52	-5,378
	Karşılanan	4,14	,96	
6...davranışları ile bize iyi birer örnek olmalarını...	Beklenen	4,64	,62	-4,050
	Karşılanan	4,10	1,11	
7...öğrencilerin eğitim etkinliklerine aktif katılımlarını sağlayacak yöntemleri uygulamamıza imkan tanımalarını...	Beklenen	4,54	,68	-4,189
	Karşılanan	4,03	,92	
8...konuya uygun öğretim yöntemi seçmede yardımcı olmalarını...	Beklenen	4,31	,86	-3,972
	Karşılanan	3,68	1,20	
9...sınıfta zamanı etkili ve doğru kullanma becerisi geliştirmemize yardımcı olmalarını...	Beklenen	4,44	,68	-5,741
	Karşılanan	3,52	1,35	
10...öğretmen-veli görüşmelerini planlamayı, yönetmeyi ve değerlendirme konusunda yardımcı olmalarını...	Beklenen	4,33	,76	-6,120
	Karşılanan	3,50	1,04	
11...okulda yapılan eğitsel ve sosyal etkinlikleri organize etmede öğretmene düşen rolleri öğretme konusunda yardımcı olmalarını...	Beklenen	4,35	,76	-5,179
	Karşılanan	3,36	1,44	
12... bizleri ideal öğretmen profili konusunda yönlendirmesini ve model olmasını...	Beklenen	4,51	,64	-6,634
	Karşılanan	3,45	1,36	
Genel Toplam	Beklenen	4,55	,39	-7,240
	Karşılanan	3,83	,86	

SD:178; p<.05

Tablo 3'te Öğretmen adaylarının öğrencilerden beklentilerine ve beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerden beklenti düzeyi $\bar{X}=4,74$ ile 4,17 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının en yüksek beklenti içerisinde oldukları durum "öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmaları" iken; en düşük beklenti içerisinde oldukları durum "okul ve öğretmenlerle ilgili bize tanıtıcı bilgi vermeleri" olmuştur. Bu beklentilerin karşılanma düzeyine ilişkin ortalama ise $\bar{X}=3,80$ ile 3,50 arasında değişmektedir. Karşılanma düzeyinde en yüksek beklenti "kendilerini tanımamız konusunda bizlere yardımcı olmaları" iken; en alt düzeyde karşılanan beklenti ise "bizleri kendi öğretmenleriymiş gibi kabul etmeleri" olmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenciden beklentilerine ilişkin genel ortalama 4,52 iken, karşılanma düzeyine ilişkin genel ortalama ise 3,66'dır.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Öğrencilerden Beklentilerine ve Beklentilerinin Karşılanma Durumuna İlişkin Bulgular

ÖĞRENCİLERDENBEKLERİM.	Karşılaştırma Grubu	\bar{X}	Ss	t
13...derslerle ilgili sorular sorarak bizlerden yararlanmaya çalışmalarını...	Beklenen	4,55	,68	-6,132
	Karşılanan	3,65	1,21	
14...okul ve öğretmenlerle ilgili konularda bize tanıtıcı bilgi vermelerini...	Beklenen	4,17	1,00	-3,118
	Karşılanan	3,70	1,05	

15...bizleri kendi öğretmenleriymiş gibi kabul etmelerini...	Beklenen	4,41	,88	-5,217
	Karşılanan	3,50	1,40	
16...derslere istekli girmelerini ve öğrenmeye meraklı olmalarını...	Beklenen	4,60	,65	-6,734
	Karşılanan	3,62	1,33	
17...kendilerini tanımamız konusunda bizlere yardımcı olmalarını...	Beklenen	4,56	,63	-5,165
	Karşılanan	3,80	1,25	
18...öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmalarını...	Beklenen	4,74	,57	-7,113
	Karşılanan	3,68	1,28	
Genel Toplam	Beklenen	4,52	,45	-7,407
	Karşılanan	3,66	1,00	

SD:178; p<.05

Tablo 4'de öğretmen adaylarının idarecilerden beklentilerine ve beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde idarecilerden beklenti düzeyi $\bar{X}=4,73$ ile 4,38 arasında değişmektedir.Öğretmen adaylarının en yüksek beklenti içerisinde oldukları durum "bizimle, güler yüzlü ve hoşgörü ile ilişkiler kurmaya istekli olmaları" iken; en düşük beklenti içerisinde oldukları durum "kendilerine karşı görev ve sorumluluklarımız konusunda bizleri bilgilendirmeleri" olmuştur. Bu beklentilerin karşılanma düzeyine ilişkin ortalama ise $\bar{X}=3,92$ ile 3,53 arasında değişmektedir. Karşılanma düzeyinde en yüksek beklenti "teneffüslerde dinlenebileceğimiz bir ortam ayarlamaları" iken; en alt düzeyde karşılanan beklenti ise en az beklenti içinde oldukları durum olmuştur.Öğretmen adaylarının idareciden beklentilerine ilişkin genel ortalama 4,57 iken, karşılanma düzeyine ilişkin genel ortalama ise 3,69'dur.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının İdarecilerden Beklentilerine ve Beklentilerinin Karşılanma Durumuna İlişkin Bulgular

İDARECİLERDEN (MÜDÜR,MÜDÜR YRD.)BEKLERİM.	Karşılaştırma Grubu	\bar{X}	Ss	t
19...okulun yapısı ve işleyişi hakkında bizleri bilgilendirmelerini...	Beklenen	4,46	,81	-5,711
	Karşılanan	3,61	1,16	
20...kendilerine karşı görev ve sorumluluklarımız konusunda bizleri bilgilendirmelerini.	Beklenen	4,38	,80	-5,711
	Karşılanan	3,53	1,17	
21...deneyim sürecinde karşılaştığımız sorunları aşmamızda yardımcı olmaya istekli bulunmalarını...	Beklenen	4,56	,60	-7,103
	Karşılanan	3,55	1,20	
22...bizimle, güler yüzlü ve hoşgörü ile ilişkiler kurmaya istekli olmalarını...	Beklenen	4,73	,49	-6,310
	Karşılanan	3,90	1,15	
23...teneffüslerde dinlenebileceğimiz bir ortam ayarlamalarını...	Beklenen	4,61	,64	-5,290
	Karşılanan	3,92	1,05	
24...öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle iyi ilişkiler kurmamız için gerekli düzenlemeleri yapmalarını...	Beklenen	4,64	,54	-7,120
	Karşılanan	3,63	1,23	
25...öğrencileri aday öğretmenlere nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmesi...	Beklenen	4,62	,69	-5,919
	Karşılanan	3,72	1,26	
Genel Toplam	Beklenen	4,57	,45	-8,179
	Karşılanan	3,69	,91	

SD:178; p<.05

Tablo 5'te öğretmen adaylarının danışmandan beklentilerine ve beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde danışmanlardan beklenti düzeyi $\bar{X}=4,72$ ile 4,40 arasında değişmektedir. Bu beklentilerin karşılanma düzeyine ilişkin ortalama ise $\bar{X}=3,86$ ile 3,57 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının en yüksek beklenti içerisinde oldukları ve bu beklentilerinin karşılanma durumu aynı ifade olup “öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, işleyişi ve kendilerinden beklenen davranışlar hakkında kendilerini bilgilendirmeleri” iken; en düşük beklenti içerisinde oldukları durum ve en alt düzeyde karşılanan beklenti ise aynı olup o da “zaman zaman toplantılar yaparak sorunlarımızı ve beklentilerimizi almaları” olmuştur. Öğretmen adaylarının danışmandan beklentilerine ilişkin genel ortalama 4,54 iken, karşılanma düzeyine ilişkin genel ortalama ise 3,72’dir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Danışmanlarından Beklentilerine ve Beklentilerinin Karşılanma Durumuna İlişkin Bulgular

DANIŞMANIMIZDANBEKLERİM.	Karşılaştırma Grubu	\bar{X}	Ss	t
26...Öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, işleyişi ve bizden beklenen davranışlar hakkında bizleri bilgilendirmelerini...	Beklenen	4,72	,56	
	Karşılanan	3,86	1,20	-6,122
27...belli aralıklarla toplantılar düzenleyerek gidişat hakkında bilgilenmelerini ve bizleri bilgilendirmelerini...	Beklenen	4,44	,78	
	Karşılanan	3,64	1,23	-5,183
28... bu dersten en iyi şekilde yararlanmamız konusunda istekli ve gayretli olmalarını...	Beklenen	4,48	,69	
	Karşılanan	3,77	1,27	-4,641
29...bu dersin bizler açısından önemine inanmalarını ve bizleri inandırmalarını...	Beklenen	4,62	,61	
	Karşılanan	3,72	1,12	-6,684
30...okul idaresi ve öğretmenlerle ilişkiler kurmada öncülük etmelerini...	Beklenen	4,57	,67	
	Karşılanan	3,77	1,13	-5,742
31...zaman zaman toplantılar yaparak sorunlarımızı ve beklentilerimizi almaların...	Beklenen	4,40	,81	
	Karşılanan	3,57	1,18	-5,402
Genel Toplam	Beklenen	4,54	,46	
	Karşılanan	3,72	,94	-7,333

SD:178; p<.05

Tablo 6’da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerine ve beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6’ya baktığımızda öğretmenlik uygulaması dersinden beklenti düzeyi $\bar{X}=4,77$ ile 4,47 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının en yüksek beklenti içerisinde oldukları durum “sınıfta zamanı etkili ve doğru kullanma becerimi geliştirmesini” iken; en düşük beklenti içerisinde oldukları durum “konuya ve derse uygun araç-gereçleri temin etmeyi ve kullanmayı öğrenmeyi” olmuştur. Bu beklentilerin karşılanma düzeyine ilişkin ortalama ise $\bar{X}=4,15$ ile 3,85 arasında değişmektedir. Karşılanma düzeyinde en yüksek beklenti “öğretmen-öğrenci etkileşim örneklerini yerinde görme fırsatı elde etmeyi” iken; en alt düzeyde karşılanan beklenti ise “konuya ve derse uygun material hazırlamayı öğrenmeyi” olmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerine ilişkin genel ortalama 4,64 iken, karşılanma düzeyine ilişkin genel ortalama ise 4,04’tür.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentilerine ve Beklentilerinin Karşılama Durumuna İlişkin Bulgular

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDENBEKLERİM.	Karşılaştırma Grubu	\bar{X}		t
			Ss	
32.... sınıfta zamanı etkili ve doğru kullanma becerimi geliştirmesini...	Beklenen	4,77	,51	-5,753
	Karşılana	4,08	1,01	
33...derse planlı girme alışkanlığı kazanmamı sağlamasını...	Beklenen	4,71	,56	-5,109
	Karşılana	4,10	,98	
34...kendime özgü bir öğretim stili geliştirmeme yardımcı olmasını...	Beklenen	4,72	,51	-5,123
	Karşılana	4,10	1,02	
35...kuramsal bilgileri pratikte kullanma imkanı oluşturmasını...	Beklenen	4,62	,64	-4,139
	Karşılana	4,05	1,06	
36...etkinlikler, konular, üniteler arasında doğru geçiş ve bağlantı kurmam konusunda pratiklik kazanmayı...	Beklenen	4,62	,64	-4,587
	Karşılana	4,01	1,08	
37...Sınıfta karşılaştığım sorunlara mantıklı çözüm önerileri geliştirebilmem konusunda yardımcı olmasını...	Beklenen	4,63	,58	-4,590
	Karşılana	4,07	,98	
38...dersi öğrenciler için ilginç ve zevkli bir etkinliğe dönüştürebilmem için fırsat oluşturmasını...	Beklenen	4,63	,60	-5,040
	Karşılana	3,94	1,14	
39...öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmayı, geliştirmeyi ve sürdürmeyi öğrenmeyi...	Beklenen	4,65	,58	-4,525
	Karşılana	4,08	1,03	
40...sınıf yönetimi konusunda deneyim kazanmayı...	Beklenen	4,68	,48	-4,747
	Karşılana	4,13	,99	
41.konuya ve derse uygun materyal hazırlamayı öğrenmeyi.	Beklenen	4,51	,82	-4,427
	Karşılana	3,85	1,13	
42...konuya ve derse uygun araç-gereçleri temin etmeyi ve kullanmayı öğrenmeyi...	Beklenen	4,47	,85	-3,487
	Karşılana	4,01	,94	
43...okulda öğretmenlerden uymaları beklenen temel ilke ve kuralları öğrenmeyi...	Beklenen	4,71	,58	-5,847
	Karşılana	4,00	,99	
44...lisans düzeyinde aldığım eğitimi gerçek bir ortamda uygulama fırsatı elde etmeyi...	Beklenen	4,66	,54	-5,072
	Karşılana	4,03	1,05	
45...öğretmenlerin mesleki yaşamlarını yakından tanıma fırsatını elde etmeyi...	Beklenen	4,60	,71	-4,577
	Karşılana	4,01	,98	
46...öğretmen-öğrenci etkileşim örneklerini yerinde görme fırsatı elde etmeyi...	Beklenen	4,66	,67	-4,078
	Karşılana	4,15	,98	
Genel Toplam	Beklenen	4,64	,38	-6,176
	Karşılana	4,04	,84	

SD:178; p<.05

Öğretmen, Öğrenci, İdareci, Danışman ve Öğretmenlik Uygulaması Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının en yüksek beklentileri, öğretmenlik uygulaması dersinden (\bar{x} =4,64) iken, en düşük beklenti ise öğrenci (\bar{x} =4,52) boyutundadır. Benzer şekilde, beklenti alanlarından en iyi düzeyde öğretmenlik uygulaması dersi beklentileri (\bar{x} =4,04), en düşük düzeyde öğrencilerden (\bar{x} =3,66) beklentilerin karşılandığı anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle en yüksek beklenti en yüksek düzeyde, en düşük beklenti ise en düşük düzeyde karşılanmıştır.

Tablo 7.*Boyutlar Arası Genel Karşılaştırma*

Beklenti ve Karşılama Düzeyi Boyutları	Beklenti Düzeyi		Karşılama Düzeyi		t
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	
Öğretmen	4,55	,39	3,83	,86	-7,240
Öğrenci	4,52	,45	3,66	1,00	-7,407
İdareci	4,57	,45	3,69	,91	-8,179
Danışman	4,54	,46	3,72	,94	-7,333
Öğretmenlik Uygulaması	4,64	,38	4,04	,84	-6,176

SD:178; p<.05

Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Anlamlılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılama düzeyleri cinsiyete ve öğretim türüne göre farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmişti. Bu amaçla alt boyutlar düzeyinde yapılan karşılaştırmalar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının beklentilerinin alt boyutları cinsiyetlere göre karşılaştırılmıştır. Danışman ve öğretmenlik uygulaması dersi beklentileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Aritmetik ortalamaya baktığımızda anlamlı farklılığın her iki alt boyutta da bayların lehine olduğu görülmektedir (p <.05).

Tablo 8.*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri ile Cinsiyet Arasındaki Farklılığı Gösteren t-testi Sonuçları*

Beklentiler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretmenlerden	Bay	52	3,95	,89	88	-1,271	,207
	Bayan	38	3,67	,80			
Öğrencilerden	Bay	52	3,74	1,07	88	,240	,811
	Bayan	38	3,54	,90			
İdarecilerden	Bay	52	3,93	,76	88	-,792	,431
	Bayan	38	3,36	1,00			
Danışmanlardan	Bay	52	3,88	,89	88	-2,487	,015*
	Bayan	38	3,50	,98			
Öğretmenlik Uygulaması Dersinden	Bay	52	4,24	,62	88	-2,620	,010*
	Bayan	38	3,76	1,01			

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının beklentilerinin karşılama düzeyleri ile alt boyutları cinsiyetlere göre karşılaştırılmıştır. İdarecilerden ve öğretmenlik uygulaması dersi beklentileri karşılama düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Aritmetik ortalamaya baktığımızda anlamlı farklılığın her iki alt boyutta da bayların lehine olduğu görülmektedir (p <.05).

Tablo 9.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentilerin Karşılama Düzeyleri ile Cinsiyet Arasındaki Farklılığı Gösteren t-testi Sonuçları

Beklentilerin Karşılama Düzeyleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																												
Öğretmenlerden	Bay	52	3,95	,89	88	1,512	,134																																												
	Bayan	38	3,67	,80				Öğrencilerden	Bay	52	3,74	1,07	88	,909	,366	Bayan	38	3,54	,90	İdarecilerden	Bay	52	3,93	,76	88	,3,043	,003*	Bayan	38	3,36	1,00	Danışmanlardan	Bay	52	3,88	,89	88	1900	,061	Bayan	38	3,50	,98	Öğretmenlik Uygulaması Dersinden	Bay	52	4,24	,62	88	2,794	,006*
Öğrencilerden	Bay	52	3,74	1,07	88	,909	,366																																												
	Bayan	38	3,54	,90				İdarecilerden	Bay	52	3,93	,76	88	,3,043	,003*	Bayan	38	3,36	1,00	Danışmanlardan	Bay	52	3,88	,89	88	1900	,061	Bayan	38	3,50	,98	Öğretmenlik Uygulaması Dersinden	Bay	52	4,24	,62	88	2,794	,006*	Bayan	38	3,76	1,01								
İdarecilerden	Bay	52	3,93	,76	88	,3,043	,003*																																												
	Bayan	38	3,36	1,00				Danışmanlardan	Bay	52	3,88	,89	88	1900	,061	Bayan	38	3,50	,98	Öğretmenlik Uygulaması Dersinden	Bay	52	4,24	,62	88	2,794	,006*	Bayan	38	3,76	1,01																				
Danışmanlardan	Bay	52	3,88	,89	88	1900	,061																																												
	Bayan	38	3,50	,98				Öğretmenlik Uygulaması Dersinden	Bay	52	4,24	,62	88	2,794	,006*	Bayan	38	3,76	1,01																																
Öğretmenlik Uygulaması Dersinden	Bay	52	4,24	,62	88	2,794	,006*																																												
	Bayan	38	3,76	1,01																																															

*p<.05

Öğretmen adaylarının beklentileri ve beklentilerinin karşılama düzeyleri ile öğretim durumları arasında yapılan t testi analizi sonucunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Anlamlı farklılık olmadığı için makalenin sınırlılığını da dikkate alarak tabloya yer verilmemiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeylerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının beklentilerinin alt boyutları arasında p<.01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. En yüksek ilişki öğretmen ile öğretmenlik uygulaması dersi beklentileri arasındadır ($r_1=,611;p<.01$).Beklentilerin karşılama düzeyindeki alt boyutlar arasında da p<.01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. En yüksek ilişki öğretmen ve öğrenciden beklenenlerin karşılama düzeyleri arasındadır ($r_2=,605;p<.01$)

Tablo 10.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeylerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları

			Öğretmen	Öğrenci	İdareci	Danışman	Öğretmenlik Uygulaması
Öğretmen	Beklenti	r1	1				
	Karşılama	r2	1				
Öğrenci	Beklenti	r1	,434**	1			
	Karşılama	r2	,605**	1			
İdareci	Beklenti	r1	,597**	,306**	1		
	Karşılama	r2	,595**	,490**	1		
Danışman	Beklenti	r1	,597**	,306**	,382**	1	
	Karşılama	r2	,455**	,516**	,520**	1	
Öğretmenlik Uygulaması	Beklenti	r1	,611**	,420**	,351**	,569**	1
	Karşılama	r2	,415**	,411**	,594**	,482**	1

** Korelasyon p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tartışma

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının üç yıllık birikimlerini değerlendirmelerine ve bu birikimleri gerçek yaşantıda pratiğe dönüştürebilmelerine olanak sağlayan bir derstir.Bu ders sürecinde öğretmen adaylarının etkin olarak yararlanabilmeleri için beklentilerinin ve bu beklentilerinin ne düzeyde karşılanabildiğinin belirlenmesi son derece önemlidir.Bu amaçla yapılan çalışmanın sonunda başlıca şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmen adayları, öğretmenlerden,öğrencilerden,idarecilerden,danışmanlardan ve öğretmenlik uygulaması dersinden en yüksek düzeyde beklentilerle öğretmenlik uygulaması sürecine başlamaktadırlar.Öğretmen adaylarının beklentilerinin yüksek olması, üç yıl boyunca öğrenilen bilgiler içerisinde karşılaşacakları durumların en iyi halinin öğretilmiş olması ve uygulama okulundaki kişi ve durumların kendileri için yeni bir durum olmasından dolayı kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen adayları, öğretmenlerden en çok kendileriyle güler yüzlü ve güven verici bir şekilde ilişki kurmalarını beklerken bu beklentileri bir alt düzeyde gerçekleşmiştir.Yeşil ve Çalışkan (2006) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.Beklenildiği gibi karşılanamamasının nedeni öğretmenler tarafından gösterilen iyi niyetin suistimal edilebileceğini düşünülmüş olmasından kaynaklanmış olabilir. Yine öğretmenlerden, okullarda yapılan eğitsel ve sosyal etkinlikleri organize etmede öğretmene düşen rolleri öğretmeleri konusundaki beklenti ise en az düzeyde karşılanmıştır.Bunun nedeni de bu görevin idareciler tarafından yapılması gerektiğinin düşünülmüş olmasından kaynaklanmış olabilir.Paker (2005) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının çoğunun (%85) uygulama öğretmeninden yeterli ve ayrıntılı dönüt alamamış olması ve alınan dönütlerin de çoğunlukla, "iyi, fena değil, bir dahaki sefere daha iyi olur" gibi dönütler olması dönüt konusunda öğretmen adaylarının ne kadar muzdarip olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adayları "Ders işledikten sonra uygulama öğretmenimle 10 dakikalık teneffüste ayaküstü bir iki dakika görüşebildiğini bunun da hiç yeterli olmadığını ve hem uygulama öğretmenin hem de danışmanlarının deneyimlerini kendilerine aktaracağı ve performanslarını tartışmak için düzenlenmiş görüşme saatleri istediklerini belirtmektedir".Sılay ve Gök (2004) ile Can (2001) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adayları, öğretmenlerin ilgisiz tavırlarının kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler.

Öğretmen adayları, öğrencilerden en çok öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmalarını beklerken bu beklentileri bir alt düzeyde karşılanmıştır. Öğrencilerden, kendilerini öğretmenleriymiş gibi kabul etmeleri beklentisi ise en az düzeyde karşılanmıştır. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin öğretmen adaylarını öğretmen gibi görmemeleri ve onların kendilerinin değerlendirilmesinde etkisinin olmadıklarını ve yaptırım gücü olmadıklarını bilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca bunun başka bir nedeni olarak da öğretmen adaylarının davranışları da gösterilebilir.Bu beklentinin tam olarak istenilen düzeyde karşılanabilmesi için öğretmenler tarafından öğrencilere gerekli uyarılar yapılabilir.Yeşil ve Çalışkan(2006) tarafından yapılan çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir.İngiltere'de ortaokul öğretmenliği için lisansüstü öğrenim gören adaylar, programı terk etme nedenleri arasında okullardaki rollerinin ciddiye alınmamasını göstermişlerdir (Campers ve Roper, 2000:25).

Öğretmen adayları, idarecilerden en çok öğretmenlerden bekledikleri davranışa benzer olup kendileriyle,güler yüzlü ve hoşgörü ile ilişkiler kurulmasında istekli olmalarını beklerken bu beklentileri bir alt düzeyde karşılanmıştır.Benzer durum öğretmenlerden de beklenilmekte olup sonuç aynı olmuştur.Bunun nedeni de öğretmenlerle idarecilerin aynı şekilde düşünmüş olmalarından kaynaklanmış olabilir.İdarecilerden, kendilerine karşı görev ve sorumlulukları konusunda kendilerini bilgilendirmeleri konusundaki beklentileri en az düzeyde karşılanmıştır. Bu beklentinin düşük düzeyde karşılanmasının nedeni olarak Ünver(2003) tarafından yapılan çalışmada elde edilen "

uygulama okulu yöneticileri öğretmen adayına okulu tanıtmaya ve onu yönetim işleri hakkında bilgilendirme konularında kendilerini sorumlu tutmamaktadır” bulgusu gösterilebilir. Sılay ve Gök (2004) ile Can (2001) tarafından yapılan çalışmada elde edilen “Adayların, okulda yürütülen çalışmalar hakkında bilgilendirilmemesi ve okul yönetiminin adaylara öğretmen gibi davranmaması” bulguları bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmen adayları, danışmanlarından en çok, öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, işleyişi ve kendilerinden beklenen davranışlar hakkında kendilerini bilgilendirmelerini beklerlerken bu beklentileri yine bir alt düzeyde karşılanmıştır. Yeşil ve Çalışkan (2006) tarafından yapılan çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Danışmandan, zaman zaman toplantılar yaparak sorunların dinlenilmesi ve beklentilerinin dikkate alınması beklentisi ise en az düzeyde karşılanmıştır. Beklentinin düşük karşılanmasının olarak, öğretim elemanın ders yükünün fazlalığı ve akademik yayın çalışması yoğunluğundan kaynaklanmış olabilir. Parker (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun (%74) dersi planlama aşamasında uygulama öğretmeninden veya uygulama öğretim elemanından yeterli yardım alamamış olması bulguyu destekler niteliktedir. Azar (2003) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adayları kendilerinin yetişmelerinden sorumlu olan fakülte öğretim elemanlarının yeterince ilgilenmediklerini vurgulamaktadırlar. Bu durumu, öğretmen adaylarının şu sözleri çalışmayı destekler niteliktedir. *“Danışman öğretmenlerin gerçekten öğretmen adaylarının her sorunuyla ilgilenmesini isterim. Bu konuda danışman öğretmenler bizim ile yeterince ilgilenmiyorlar. Fakültedeki danışman hocalarımız öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle bizlerle ilgilenemiyorlar. Bizlerle daha fazla ilgilenmeleri, bizlerin öğretmen olarak yetişmelerinde daha çok katkı sağlayacağını düşünüyorum.”* Beklenti düzeyinin yüksek olmasını destekleyen başka bir çalışma da Duran ve Kuzu (2008) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada uygulama teması altında toplanan görüşler incelendiğinde “uygulamanın iyi olabilmesi için sürekli danışmanlık yapılabilir” görüşünün katılımcıların tamamı tarafından dile getirildiği görülmektedir. Katılımcılar uygulamalarının sorunsuz gerçekleşmesi için gerek uygulama yaptıkları okuldaki danışmanları, gerekse dersi aldıkları uygulama öğretim elemanlarından sürekli danışmanlık beklemekte ve uygulamalarının ancak bu şekilde etkili olabileceğini düşünmektedirler. Ünver (2003) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adayları, danışmandan kendilerinden ziyade uygulama öğretmenini öğretmen adayının hazır bulunuşluk düzeyi ve kişisel özellikleri (sağlık sorunu vb.) konusunda bilgilendirmelerini beklemektedirler.

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinde en yüksek düzeyde sınıfta zamanı etkili ve doğru kullanma becerilerini geliştirmesini beklemek olmuşken, bu beklenti yine bir alt düzeyde karşılanmıştır. Azar (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bu beklentisini desteklemektedir. Konuya ve derse uygun şekilde materyal hazırlamayı öğrenme beklentisi en az düzeyde karşılanmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin dersi işlerken materyal kullanmamalarına ve fazla vakit alması ve öğrencilere butür çalışmalar yaptırılmamaktan kaynaklanmış olabilir. Sekizinci döneme konulan öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayları için hayati bir öneme sahip olan KPSS sınavı öncesine denk geldiği için öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasına yeterince önem verememelerinden de kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen adaylarının tüm alt boyuttaki beklentileri en yüksek düzeyde olmasına karşılık, beklentilerin karşılanma düzeyi beklenenin bir alt düzeyinde gerçekleşmiştir. Beklenti düzeyinin en yüksek olduğu alt boyut öğretmenlik uygulaması dersi iken, beklentilerin en az düzeyde karşılandığı boyut ise öğrenciler olmuştur. Sılay ve Gök (2004) tarafından yapılan çalışmada elde edilen “öğretmen adaylarının isteklerine karşı duyarsız olunması” bulgusu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinden ve danışmandan beklentileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkide baylar, bayanlardan daha fazla beklenti içerisindedirler. Öğretmenlik uygulaması

dersinden ve idarecilerden beklentilerin karşılanma durumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkide de bayların beklentileri bayanların beklentilerinden daha yüksek düzeyde karşılanmıştır. Ayrıca alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına ilişkin önerilerin geliştirilmesi boyutunda sadece araştırma grubundan elde edilen verilere bağlı kalınmamıştır.

- ✓ Uygulama öğretmenlerine, idarecilere fakülte tarafından bu konuyla ilgili seminer döneminde(Eylül ayı içerisinde) bir hizmet içi eğitim veya seminer verilebilir.
- ✓ Öğretmen adaylarına toplu olarak genel bir toplantı yapılarak bilgilendirme yapılabilir.
- ✓ Okul Deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin daha da verimli olabilmesi için uygulama okulundaki bir rehber öğretmene düşen öğretmen aday sayısı azaltılabilir.(en fazla 3)
- ✓ Okul Deneyimi Dersleri ve Okullarda Uygulama Çalışmalarının sadece merkezi okullarda değil, merkez köy ya da özellikle kırsal yerleşim birimlerindeki köy ilköğretim okullarında yaptırılabilir. Bunun için öğretmen adaylarının ve fakülte öğretim elamanlarının bu okullara gidiş geliş ücretleri Millî Eğitim Müdürlüklerince karşılanabilir.
- ✓ Bu dersleri yürüten ve uygulamadan sorumlu fakülte öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı daha da azaltılabilir.

Kaynakça

Azar, A.(2003), *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları*, Milli Eğitim Dergisi Sayı:159

Campers, Gary N. &Roper,T(2000). "Why Students With draw from Initial Teacher Training". **Journal of Education for Teaching**, 26(1), 25.

Can,N.(2001) *Öğretmenlik Uygulamasının Yönetimi İle İlgili Yeni Düzenlemenin Getirdikleri ve Yaşanan Sorunlar*,Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 11 Bahar

Dursun, Ö.ve Kuzu,A(2008) *Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri* Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi 25, 159-178

Harmandar, M ve Diğerleri(2000). *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde "Okul Deneyimi" Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi*, Millî Eğitim Dergisi, Sayı 148.Ankara.

Paker,T.(2005) *Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi DENİZLİ

Sarıtaş,M.(2007) *Okul Deneyimi I Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XX(1), 121-143.

Sılay,İ. ve Gök, T.,(2004) *Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Ünver,G.(2003).*Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: Bir Durum Çalışması* G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23(1), 87-100

Yeşil, R. ve Çalışkan, N. (2006). Okul Deneyimi I Dersinden Öğrencilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeyi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 55-72.

YÖK, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*, Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5

Expectations of Preservice Social Studies Teachers from the Lesson of Teaching Practice and Fulfilment Levels of These Expectations **Tekin ÇELİKKAYA**

SUMMARY

School applications, an essential element of pre-service teacher training. Application of the new acquisition of professional knowledge and skills are extremely effective. Because the teachers' theoretical knowledge gained from faculty, the school environment, effective, efficient and correct way to use a service before, but it is possible to find sufficient opportunity to practice (Harmandar and others, 2000:1).

School Experience (1/4/3), and Teaching Practice (2/6/5) students through the lessons, pre-service training process, are introduced to the teaching profession more closely. These include school experience of observing a day of the lesson the teacher and student, the practical instructive lesson Teaching Practice.

School experience and teaching practice with classes, teachers, the school's organizational structure, operation, and a systematic approach to teacher recognizes the school's management and the school works with the school becomes a knowledge of the sources also recognize all other activities in the classroom and at school.

Purpose

This research, in general, Teaching Practice course for teacher candidates to pass efficiently, which in this process and determine that they have all been made to determine how well these expectations. Determine the application of these cases carried out in schools teaching-learning process more effective and efficient way to make the arrangements will be made. Accordingly, the process of teacher education students' view, such as the needs and expectations of the new arrangements should be made within the framework of directions and the results are evaluated.

The study sought answers to the following questions:

1. Social Studies Teachers' Teaching Practice Teaching in the process, teachers, students, executives, consultants and the expectations of meeting the expectations and level of course is teaching practice?
2. Social Studies Teachers' Teaching Practice course of meeting the expectations and these expectations vary significantly with the type of education levels, gender, and Is?
3. Social Studies Teachers' Teaching Practice course of meeting the expectations and the expectations of lower levels is there a significant difference between the dimensions?

METHOD

The population of the study; 2010-2011 academic year studying at the University of Kırşehir Ahi Ervan, the senior teachers, the sample of Kırşehir Education Faculty, Department of Education Department of Elementary Social Studies teachers are receiving education and is the last class. In the research, aiming to describe a situation in which there is a working model of screening was carried out. Teachers' expectations of teaching practice and research course to determine the level of meeting the expectations of the 2009-2010 academic year studying at the Department of Kırşehir Education Faculty of Social Studies Education 110 prospective teachers' teaching practice lesson What are your expectations? "In the form of an open-ended question was asked. Students' responses to their content

of substances that make up the scale in line with "teachers, students, administrators, consultants, and the teaching practicum course," the 5 sub-grouped under the title. These substances are 5 different under the hood of a total of 46 items created a scale to be used in research. This measurement tool reliability analysis application (n = 110) Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the test result, 925, respectively. According to this scale, the items collected under 5 sub-topics and 12 teachers' expectations, expectations of students, 6 and 7 for the expectation idarecilerden, 6, and 15 consultants in the teaching practicum course expectations are no expectations.46-item scale of activity, 1-5 Likert-type scale and scored, the grading and interpretation of the scores obtained from the average, 5 to 4.20 is "always", 4.19 to 3.40 "frequently", 3.39 -2.60 "occasionally", 2.59 to 1.80 "sparse", 1.79 to 1 "Never" points based on intervals. The findings of the research department of the same faculty and senior students who study in 2010-2011 were obtained from the same scale used in determining the level of meeting expectations, and the answer options only "fully met", "frequently met", "occasionally met with," "rarely met "and" never met "as amended.

FINDINGS & RESULTS

Pre-service teachers, teachers in the high expectation that the situation "of teachers to establish a friendly relationship with them and reassuring manner," While the situation they are in low-expectation "to help in deciding on the method appropriate to the teaching has been". If the average level of meeting these expectations varies between 4.24 and 3.36.

High expectations of their status in pre-service teachers öğrencilerden.en "actively participate in learning activities", whereas the situation they are in the lowest expectations "about the school and the teachers give us the identifying information has been". If the average level of meeting these expectations varies between 3.80 and 3.50.

The high expectations that the situation in pre-service teachers idarecilerden "with us, they are willing to establish friendly relations with, and tolerance," While the situation they are in low-expectation "they inform us about the duties and responsibilities" has been. If the average level of meeting these expectations varies between 3.92 and 3.53.

Teacher candidates and consultants are in the highest expectation of meeting the expectations of the situation is the same expression, "The aim of teaching practice, to inform themselves about the functioning and behavior expected of them," While the situation they are in low-expectation and expectation is the same whether he met the lower level of the "held meetings from time to time to take our problems and our expectations" has become. Advisor regarding the expectations of teacher candidates, while the overall average of 4.54, the level of meeting the overall average of 3.72 is.

The students were in the high expectations of student teachers teaching practice status "Our ability to use class time effectively and to develop" While the situation they are in the low expectation "issue and to provide lessons and learn to use appropriate tools and supplies has been". If the average level of meeting these expectations varies between 4.15 and 3.85.

Education levels and expectations of meeting the expectations of prospective teachers and between states as a result of the t-test analysis, no significant difference was found.

Pre-service teachers' expectations of lower dimensions $p < .01$ level, significant associations were found. The relationship between the teacher with the highest expectations of teaching practice lessons ($r_1 = .611; p < .01$). Expectations of meeting at the level of sub-dimensions in the $p < .01$ level, significant associations were found. The relationship between teachers and students to meet their expectations for the highest ($r_2 = .605; p < .01$)

DISCUSSIONS & CONCLUSIONS

Teachers' lesson evaluations, and three years of teaching practice, this accumulation of knowledge into practice in real life, is a course that allows dönüştürbilmelerine. Benefit from this course as an effective process for teacher candidates' expectations and what the expectations of this level is extremely important in determining karşılanabildiğinin. For this purpose, the following main results have been obtained at the end of the study.

Student teachers, teachers, students, administrators, consultants, and teaching practice lesson will begin the process of teaching practice at the highest level expectations. Pre-service teachers have high expectations, the information learned during the three years in the face in the best situations to be taught in state schools and the application of a new situation for people and situations they might have originated due to the .

Student teachers, teachers, the most cheerful and reassuring to them to establish a relationship with a lower level of these expectations was waiting for. Yesil and Caliskan (2006) Paker (2005), Can (2001), and Silay and Gök (2004) study conducted by the teachers, indifferent attitudes of the teachers state that they have negative affects.

Student teachers, students to actively participate in learning activities while waiting for most of a lower level of these expectations were met. Students are expected to accept themselves as öğretmenleriymiş met the minimum level. Yeşil and Caliskan (2006) made by the study also lends support to this finding. UK secondary school teacher candidates studying for the graduate program, among the reasons to leave the schools have demonstrated the role of receiving them seriously (Campers and Roper, 2000:25).

Student teachers, administrators most teachers expect them-like behavior, while waiting to be willing to establish friendly relations with and tolerance of a lower level of these expectations were met. Unver (2003), Can (2001), and Silay and Gök (2004) obtained from the study conducted by "the candidates, not informed about the studies carried out at the school and the school administration to act as teachers of candidates," this finding supports the findings of

Teacher candidates, most advisors, The aim of teaching practice, to inform themselves about the functioning and behavior expected of them waited in a still lower level of these expectations were met. Yesil and Caliskan (2006), Paker (2005), Azar (2003), Duran and Kuzu (2008) supports this finding on the studies.

Teacher candidates, the highest level of teaching practice lessons in the classroom scenes while waiting to develop their skills in using time efficiently and accurately, a lower level, this expectation was met again. Azar (2003) supports the finding made by the study

Teacher candidates are all the sub-dimension corresponds to the highest level of expectations, a lower than expected and reached the level to meet the expectations.

Course in teaching practice and a significant relationship between gender adviser with the expectations of the relationship vardır. Bu ladies and gentlemen are involved with more expectation. The students and administrators, the state of teaching practice of meeting expectations, there is a significant relationship between gender. This higher level of expectations in the relationship of women met the expectations of the males. In addition, no significant relationship was found between the sub-dimensions.



Türkiye’de Coğrafi İşaretlerin Tespiti ve Tescil Edilmesinin Önemi

Murat TANRIKULU*

Öz

İnsan ve mekân ilişkilerini çeşitli boyutlarıyla ele alan, sentez yapan, ilişkiler kuran coğrafya, kültür ile yakından ilgilidir. Mekânın farklılığı kültüre yansımakta, kültür hem mekânı ve toplumu etkilemekte hem de bunlardan etkilenmektedir. Farklı çevrelerde farklı kültürlerin ortaya çıkması ise kültürel zenginliği oluşturmaktadır. Kültürel zenginliği oluşturan maddi ve manevi öğeler küreselleşen dünyada yeni değerler kazanmıştır. Bu yeni durum maddi ve manevi kültürel değerlerin korunması için önlemler alınmasını gündeme getirmiştir. Bu önlemlerden biri milleti oluşturan fertlerin kültürü benimsemesi ve ona sahip çıkmasıdır. Diğeri de kültürel değerlerin bulunduğu yer adına tescil edilmesidir. Tüm dünyada kültürel değerlerin korunmasına yönelik çalışmalar, çıkarılan yasalar son yıllarda Türkiye’de de karşılığını bulmuş ve çok sayıda kültürel değer koruma altına alınmıştır. Belirtilen nedenlerle kültürel coğrafya araştırmalarında ve kültürel değerlerin korunmasında patentleştirme çalışmalarına dikkat çekmek, çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Ayrıca coğrafi işaret tespitinde kültürel coğrafya ve coğrafyacidan yararlanma gerekliliğini göstermek araştırmanın amaçları arasındadır.

Anahtar kavramlar: Kültürel coğrafya, kültür, coğrafi işaret, patent, tescil.

Abstract

The aim of the study, the determination of the geographical point is to show the need to benefit from cultural geography and geographer. Kültürel geography, a sub-branch of human geography. Addressing the various dimensions of human and space relations, the synthesis, establishing relations of geography, culture, and are closely related. Reflected in the difference of space culture, space and society affect the culture and is influenced by both of them. The emergence of the cultural richness of different cultures in different environments are. Tangible and intangible elements that make up the richness of cultural values in a globalized world has gained new. This new situation for the protection of tangible and intangible cultural values has brought actions be taken. One of the individuals forming the nation to embrace the culture of these measures and the emergence with him. The other is registered in the name of the cultural value is the location. Cultural geography research efforts to secure patent protection of cultural values to draw attention, is the basic purpose of the study. Studies, especially for the protection of cultural values around the world, the laws enacted in recent years have found value in our country, and a number of cultural value are preserved.

Key words: Cultural Geography, culture, geography signs, patent.

Giriş

Bilim dallarının ortak özelliği farklı bakış açıları ve amaçlar doğrultusunda değişik araştırma yöntemlerini kullanarak elde ettikleri verileri kendi bilimsel disiplinleri içinde değerlendirmeleri ve sunmalarıdır. Coğrafya da insan-doğa etkileşimini kendine özgü yöntemlerle ve çeşitli alt dallarda inceleyen bu bilimlerden biridir. Doğanın yarattığı ancak insan tarafından özellikle son iki yüzyıldır hızla değiştirilen dünya üzerinde coğrafi çalışmalar yoğunlaşmaktadır (Tümertekin, Özgüç,1997). Yaşanılan mekânın fiziksel özelliklerini fiziki coğrafya, insanın mekânda oluşturduğu faaliyetleri, şekilleri ise beşerî coğrafya incelemektedir.

İnsan ile çevrenin karşılıklı olarak birbirini ne şekilde etkilediği coğrafyanın ve coğrafyacının temel çıkış noktasıdır (Erinç, 1973). Bu çıkış noktaları arasında kültür de yer almaktadır. Çünkü “İnsan ve mekân ilişkilerini çeşitli boyutlarda ele alan, sentez yapan, ilişkiler kuran coğrafya, birçok bilim dalına göre avantajlı bir konuma sahiptir (Özçağlar, 2003)” ve kültür ile yakından ilişkilidir.

* Dr., MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, murattanrikulu67@mynet.com

“Kültür insanın doğa karşısında doğayla birlikte yaşamını sürdürebilmesi için ürettiği her şeydir (Güvenç,1994, 48).

İnsanın mekânı kullanma ve düzenlemesinde ekonomik, toplumsal ve siyasal faaliyetlerin etkili olduğu bu nedenle beşerî coğrafyanın oldukça dinamik ve güncel bir çalışma konusu olduğu bilinmektedir. Önceki yüzyıllarda yerbilimi (fiziki coğrafya) ile gelişen coğrafya günümüzde kültür-çevre ya da insan-çevre konuları ile dikkat çekmektedir (Doğanay, 1993). Coğrafya, kültürel faaliyetleri beşerî coğrafya içinde bir alt dal olan Kültürel coğrafya ile inceler.

Kültür, bir ulusun kimliği, çimentosu, onu ulus yapan değerlerin bütünüdür. Dil, din, örf ve adetler (ataya, büyüğe saygı, kız isteme, oğlan evlendirme, vatan ve millet sevgisi, giyim-kuşam, takılar, baş bağlama vb.), gelenek ve görenekler (misafirperverlik, düğün, nişan, sünnet, asker uğurlama törenleri vb.), halk oyunları, yazılı ve sözlü edebi eserler (destan, masal, türkü, hoyrat, mani, ninni, atasözleri, deyimler vb.) yemekler, mimari, el sanatları (halı- kilim dokumacılığı, çinicilik, kakmacılık, demircilik vb.) yaşamımızı şekillendiren ve kültürümüzü oluşturan yüzlerce başlıktan birkaçıdır. Burada genellikle yazısız olanlar ve duygu boyutunda yaşayıp davranışa dönüştürdüklerimiz manevi, varlık boyutuna taşıdıklarımız ise maddi kültür öğelerini oluşturmaktadır. Kültür, binlerce yıl içerisinde oluşur, ulusla birlikte yaşar, ortak duygu, düşünce ve yaşamla şekillenerek anlam kazanır. Kuşaktan kuşağa aktarılır. Hiçbir zaman durağan değildir. Zaman içerisinde gelişerek bazen de değişerek devam eder. Ancak bu değişim, insan ömrüyle sınırlanamaz ve ölçülemez. Yüzlerce yıl içinde ve yavaş gerçekleşir.

“Kültür ile coğrafyayı birleştiren kültürel coğrafya, kültür grupları ve toplumun mekânsal işleyişi bakımından ortaya çıkan mekânsal çeşitlilikleri coğrafi bir yaklaşımla ortaya koymaktadır. Dil, din, ekonomi, yönetim ve diğer kültürel olguların bir yerden diğerine değişme ya da aynı kalma yollarının tasvir ve analizi kültürel coğrafyanın inceleme konusudur” (Arı, 2005, 320). Diğer bir ifadeyle kültürel coğrafya, dünya kültürlerinin coğrafi yaklaşımlarla incelenmesini ifade eder. Ülkelerin ve bölgelerin, alışkanlık ve geleneklerinin, yeme içme, giyim kuşam, müzik, mimari, din ve dil gibi özelliklerinin incelenmesini içine alır. Yeryüzüyle ilişkisi bağlamında, toplumsal yaşamın her yönü kültürel coğrafyanın ilgi alanı içine girebilir.

Kültürel coğrafya bakımından, kültürün mimarı olan ulusun yaşadığı coğrafi mekân çok önemlidir. Kültürün doğduğu yere o kültürün “kaynak alanı” yani “kültür ocağı” denir. Bu anlamda Orta Asya ve Anadolu, Türk kültürünün kültür ocaklarıdır. Bu büyük coğrafyada (ocakta), oluşturulan kültürel değerler şekil ve öz olarak aynı olsa da alan, yöre, bölge veya ülkeye özgü küçük farklılıklar arz edebilmekte, o mekânlar için coğrafi işaret olarak belirginleşebilmektedir. Coğrafi işaretlerin korunması, yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılması gerekmektedir. Bu konuda kültürel coğrafyaya da önemli görevler düşmektedir. Günümüzde kültür ve onun ürünü olan coğrafi işaretler bir marka olarak da ortaya çıkabilmektedir. Burada coğrafi işaret nedir? Sorusu akla gelmektedir. Harita işaretlerinden farklı olarak coğrafi işaret; belirgin bir niteliği, ünü veya diğer özellikleri itibariyle kökenin bulunduğu bir yöre, alan, bölge veya ülke ile özdeşleşmiş bir ürünü gösteren ad veya işaretlere denir. Coğrafi işaretler “menşe adı (*designation of origin*)” ve “mahreç işareti (*geographical indication*)” olmak üzere ikiye ayrılır. Coğrafi işaret korumasına konu edilen ürünün üretimi, işlenmesi ve diğer işlemlerinin tamamı sınırları belirlenmiş coğrafi alanda gerçekleşmek zorunda ise bu durumda bulunan coğrafi işaretlere “menşe adı” denir. Ürünün üretimi, işlenmesi ve diğer işlemlerinden en az biri sınırları belirlenmiş coğrafi alanda gerçekleşmek zorunda ise bu durumdaki coğrafi işaretlere de “mahreç işareti” denir (Coğrafi İşaretler Başvuru Kılavuzu, 2009).

Öte yandan kültürel değerler, turizmi doğrudan etkilemekte ve turizm coğrafyasını araştırma alanına giren kültür turizmini oluşturmaktadır. Avrupa Turizm Enstitüsü (ETI), kültürel turizmin bölge için sağladığı ekonomik, toplumsal, kültürel yararları şöyle sıralamaktadır;

* “Bölgeye özgü doğal ve kültürel mirasın, geleneklerin kültürel turizm kaynağı olarak kullanılmasını sağlar, Kültürel turizme katılanlar yüksek satın alma gücü nedeniyle bölge için yüksek katma değer sağlar,

* Talep çeşitliliği yaratarak turizm kaynaklarının aşırı kullanımı önler,

* Yeni iş olanakları yaratır. Var olan talepleri geliştirerek geleneksel turizm faaliyetlerine ek katkılar sağlar(Fuchs, Gasser, ve Weiermair, 1998, 26).

* Kültür turizmi sayesinde; “Maddi-manevi kültürel değerler maddi değer kazanır. Kültürel turizmin kendisi bir propaganda ve reklâm aracıdır. Turistik ürün çeşitlendirilmesinde dünya markası yaratmada en etkili rolü kültürel kaynaklar oynar. Diğer bir ifadeyle, talep yaratma, talep çeşitlendirme, turistik ürün yaratma, ürün çeşitlendirmede kültürel turizm ayrıcalıklı bir yere sahiptir (Richards, 1996).

Yukarıda sayılan nedenlerden dolayı “günümüzde maddi ve manevi değerlerden oluşan kültür mirası üzerindeki çalışmalar ve koruma yönündeki antlaşmalar-sözleşmeler giderek önem kazanmaktadır. Kültür ve tabiat varlıklarından, tarihi, arkeolojik, kentsel ve doğal sitler, anıt, ören yeri, höyük, tümülüs, külliye, cami, kilise gibi maddesel kültür kalıntıları kültürel mirası oluşturan unsurlardır ve bu unsurlar yasalarda korunması gereken yerler olarak belirtilmektedir” (Doğaner, 2003, 2).

A. Kültürel değerlerin korunmasında tarihi seyir

Kültürel miras içinde yaralan tarihi mekân ve çeşitli sit alanlarının korunması başka bir çalışmanın konusu olduğundan burada değinilmeyecektir. Ancak icat ve buluşlar ile diğer kültürel değerlerin korunmasına yönelik çalışmaların çok eski tarihlere kadar uzandığı bilinmektedir. Koruma uygulamalarının en başında “patent” ve “tescil” gelmektedir. İngilizce bir sözcük olan patent, imalat imtiyazı ya da ihtira beratı olarak da ifade edilir. Denizcilik, kuyumculuk ve metalürji gibi çeşitli alanlarda ve farklı anlamlarda kullanılan patent, ticaret hukuku açısından daha önce benzeri olmayıp bulunan, yaratılan, türetilen ya da icat edilen bir şeye verilen berattır. Başka bir ifadeyle sanayi alanında bir icat yapan (keşifte bulunan) kimsenin, belirli bir süre bu icattan yalnız kendisinin yararlanmasını, ya da başkalarının bundan yararlanmasının kendi iznine bağlı olmasını sağlayan resmi hukuksal belgedir (Ana Britannica, 1989, 455). Tescil ise köken olarak Arapçadır ve herhangi bir şeyi resmi olarak kaydetme, kütüğe geçirme anlamındadır (Türkçe Sözlük, 1998, 2203). Tescil, dilimize yine aynı kökten gelen “müseccel” ve “müseccel marka” kelimeleriyle de yerleşmiştir.

İlk patent uygulamasının 15. yüzyılda İtalya’da ortaya çıktığı görülmektedir. İtalya’da başlayan bu gelişme, yaklaşık 200 yıl içinde diğer Avrupa ülkelerine yayılmıştır. Resmi patent tescili ise 1790’da Amerika’da, 1791’de Fransa’da başlamıştır. Sonraki yıllarda birçok ülkede patent kanunları çıkarılmıştır. AB’nin kurulmasından sonra da hem geçmiş anlaşmalara atıflar yapılarak hem de yeni düzenlemelerle süreç devam ettirilmiştir. AB’ye üye devletler, buluşların korunması konusunda Avrupa Devletleri arasındaki işbirliğini güçlendirmek için; bu tür korumanın, üye ülkelerde patentlerin tescilinin tek bir prosedürle sağlanması ve verilen patentler için standart kuralların oluşturulması amacıyla; Avrupa Patent Organizasyonu’nu kurmuştur. 20 Mart 1983 tarihinde Paris’te imzalanan ve en son 14 Temmuz 1967’de düzeltilen Sınai Mülkiyetin Korunmasına ilişkin Paris Sözleşmesinin 19 uncu maddesinin amacı dâhilindeki özel bir anlaşmayı ve 19 Haziran 1970 tarihli Patent İşbirliği Anlaşması’nın 45 inci maddesinin 1. paragrafı uyarınca bir bölgesel patent anlaşması oluşturmak için; aşağıdaki hükümler üzerinde anlaşmışlardır: Bu hükümlerden ilki (Madde 1) Patentlerin Verilmesine İlişkin Avrupa Hukuku “Tüm üye ülkeler(AB) için ortak olan bu hukuk sistemi, buluşlara patent verilmesi amacıyla oluşturulmuştur”. biçimindedir (URL-1, 2011).

Türkler, sınai haklar alanında dünyada ilk düzenleme yapan uluslardandır. Sınai mülkiyete ilişkin düzenlemelerin başlangıcı Anadolu Selçukluları döneminde (13. yüzyıl) "ahilik müessesesi" içinde yer almaktadır. Ahilik sistemi Batıdaki lonca sisteminden farklı olarak buluşa dayanmakta, böylece yenilikçilik teşvik edilmekteydi. Ahilik sistemine göre esnaf birliği kurmak için yeni bir ürün geliştirmek ya da teknolojide bir yenilik ortaya koymak gerekmekteydi. Geliştirilen yenilik için günümüzde patentlerde olduğu gibi bir tekel hakkı verilmekteydi. Yeni tekniği geliştiren ve uygulayan esnaf birliğinin başına "Pir" denilmekteydi. "Pir'e" verilen fikri hak, sadece sınırlı bir bölgede geçerliydi ve yeni ustalar yetiştirmesi şartıyla verilirdi. Farklı bir bölgede o ürünü veya tekniği kullanmak ise mümkündü (URL-1, 2011).

Osmanlı Devleti de, sınai haklar alanında düzenlemeler yapmaya önem vermiştir. Sınai mülkiyet alanında Avrupa ile benzer hukuki düzenlemeler 1871 tarihli "Eşya-i Ticariyeye Mahsus Alamet-i Farikalara Dair Nizamname" ve 1879 tarihli "İhtira Beratı Kanunu" ile yapılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında da sınai mülkiyet haklarının korunmasına önem verilmiş ve sınai mülkiyetin korunması için uluslar arası bir birlik oluşturulması hakkındaki Paris Sözleşmesi'ne 1925'de katılım sağlanmıştır. 1965 yılında 551 sayılı Marka Kanunu'nun yürürlüğe girmesi ve 1976 yılında "Dünya Fikri Mülkiyet Teşkilatı (WIPO) Kuruluş Anlaşması"na katılım, ülkemizde sınai mülkiyetin korunması anlamında atılan önemli adımlar içerisinde yer almıştır. Ayrıca Türkiye çeşitli tarihlerde Patent İşbirliği Antlaşması (PCT), Patentlerin Uluslararası Sınıflandırılmasına İlişkin Strasburg Anlaşması (IPC), Markaların Uluslararası Tesciline İlişkin Madrid Anlaşması, Markaların Figuratif Elemanlarının Sınıflandırılmasına İlişkin Viyana Anlaşması, Endüstriyel Tasarımların Uluslararası Tesciline İlişkin Lahey Anlaşması, Dünya Ticaret Örgütü Kuruluş Anlaşması (DTÖ), DTÖ Kuruluş Anlaşması'nın Eki Olan Trips Anlaşması (İlaç Patentleri Konusunda) gibi çok sayıda uluslararası anlaşmayı imzalayarak Sınai Mülkiyet Haklarının korunmasına taraf olmuştur (URL-1, 2011).

Ülkemizde 24 Haziran 1994 tarihinde, 544 sayılı KHK ile Sanayi ve Ticaret Bakanlığına bağlı, idari ve mali özerkliğe sahip Türk Patent Enstitüsü'nün (TPE) kurulması, sınai mülkiyet hakları alanında bir dönüm noktası olmuştur. 544 sayılı KHK'nin günümüz koşullarına uygun hale getirilmesi ve kanunlaştırılması amacıyla 19 Kasım 2003 tarihinde 5000 Sayılı "Türk Patent Enstitüsü Kuruluş ve Görevleri" hakkındaki kanun yürürlüğe girmiştir. TPE, bu tarihten itibaren 1995 tarih ve 555 sayılı Kanun Hükmünde Kararname kapsamında coğrafi işaret ve marka tesciline başlamıştır.

B. Türk Patent Enstitüsü(Tpe)'Nce Yürütülen Tescil İşlemleri

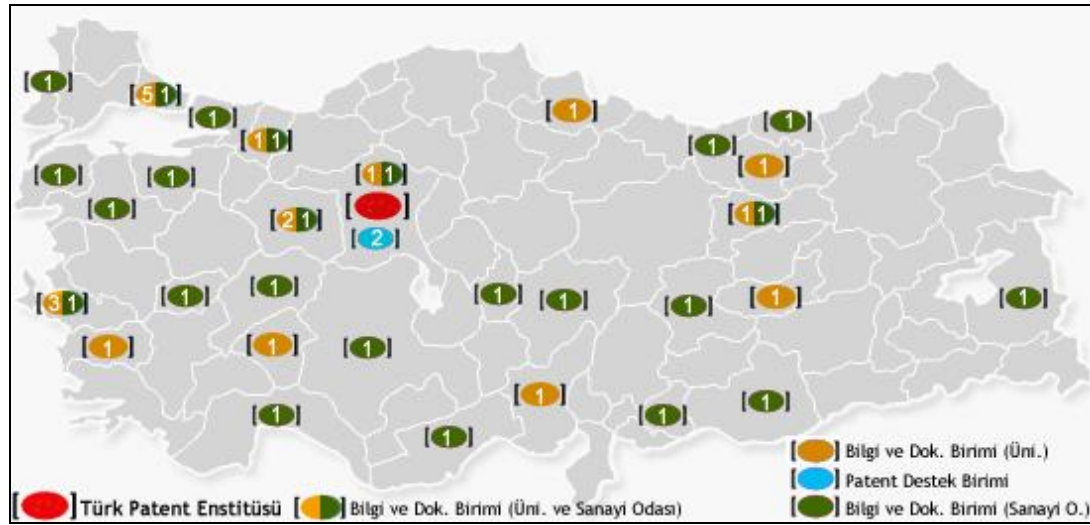
Türkiye'de coğrafi işaretler, 1995 tarih ve 555 sayılı Kanun Hükmünde Kararname kapsamında Türk Patent Enstitüsü (TPE) tarafından tescil edilerek korunur (5.11.1995 tarihli ve 22454 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 555 sayılı Coğrafi İşaretlerin Korunması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname).

TPE'ye coğrafi işaret tescil başvurusuna bulunulmadan önce sürdürülebilir kalitenin sağlanması için coğrafi işaretlerin kullanımının etkin biçimde denetlenmesi yapılmalıdır. Bu nedenle tamamen tarafsız ve objektif özelliklere sahip olacak şekilde denetim mekanizmasının oluşturulması ve coğrafi işaret denetiminin başvuru sahibi dışında bağımsız kuruluşlarca denetlenmesi öngörülmektedir. Bu bağlamda, coğrafi işaret tescil başvurusunda bulunulan ürünün üretimi, işlenmesi veya ilgili diğer işlemleri (Ürünün yetiştiği bölgenin iklim koşulları (sıcaklık, yağış, nem, hakim rüzgar vb.), ürünün yetiştiği toprağın yapısı, toprağın genel eğimi, ürünün yetiştiği yerin güneşe göre yönü, ürünün yetiştiği coğrafi yöreler, ürünün yetiştiği ağacın/bitkinin özellikleri (tanımı, yetiştirilmesi, bakımı, ömrü), ürünün tanımı, fiziksel ve kimyasal özellikleri ve tanıma uygun varsa çeşitleri, denetim kuralları, kriterleri, denetimi yapacak kişiler ve kurumlar/kuruluşlar.) hakkında yeterliğe sahip, yasal kuruluş biçimine bakılmaksızın dernekler, birlikler veya benzeri örgütlerden oluşan yeterli personel, ekipman ve diğer olanaklara sahip tarafsız bir denetim sisteminden geçirilmelidir. Ardından

müracaatı yapan özel ya da tüzel kişilerce, elde edilen bilgilerle Coğrafi İşaret Başvuru Formu doldurulmalıdır. Bu formda;

- Ürünün tanımı ve ayırt edici özellikleri,
- Ürünün üretim tekniği,
- Ürünün menşe adı ya da mahreç işareti tanımının hangisine uyduğunu gösterir bilgi ve belgeler,
- Üretim alanının sınırlarını açıkça tanımlayan bilgi, belge ve gerekiyorsa harita,
- Coğrafi işaretin kullanım biçimi,
- Denetim biçimini ayrıntılı olarak açıklayan bilgiler yer almalıdır.
- Coğrafi işaret tanımına uymayan adlar ve işaretler; ürünlerin adları; bitki türleri, hayvan soyları veya benzeri adlar; kamu düzeni ve genel ahlaka aykırı işaretler coğrafi işaret olarak tescil edilemez.
- Ürünün üreticisi olan gerçek veya tüzel kişiler, tüketici dernekleri ile konu ve coğrafi yöre ile ilgili kamu kuruluşları coğrafi işaret başvurusunda bulunma hakkına sahiptirler.

Enstitü, kendisine yapılan coğrafi işaret başvurularını inceler. Bilgi ve belgelerinde eksik bulunan başvurulara, eksikliklerini gidermesi için 3 ay süre tanır. Süresi içinde eksiklikler giderilmezse başvuru reddedilir. 555 sayılı KHK koşullarını taşıyan coğrafi işaret başvurularından menşe adları Resmi Gazete ile yerel gazetede, mahreç işaretleri ise Resmi Gazete ve yerel gazetenin yanı sıra yurt çapında dağıtımı olan en yüksek tirajlı günlük gazetelerden birinde bilgi ilanı biçiminde yayımlanır ve ilgili ürünün tescili resmîyet kazanır (URL-1, 2011). TPE Ankara’da bulunan genel müdürlüğü dışında ülke geneline dağılmış bilgi ve doküman birimleriyle hizmet vermektedir (Harita 1).



Harita 1: TPE Bilgi ve Doküman Birimleri (URL-1, 2011).

TPE'ce şu ana kadar 147 coğrafi işareti tescil altına almıştır ve 133 coğrafi işaret ise inceleme aşamasındadır (URL-1, 2011). Ancak ülkemizde coğrafi işaret sayılabilecek binlerce ürünün olabileceği göz önüne alındığında tescil ve müracaat sayısının çok az olduğu görülmektedir. Tescil edilen ürünler; Hereke halısı, Pazırık el halısı, Salihli kirazı, Antakya künefesi, geleneksel Türk gül likörü, Çarşibaşı Keşeni, Tarsus yayla bandırması, Finike portakalı, Kırkağaç kavunu, Elâzığ öküzgözü üzümü, Şanlıurfa Çiğ köftesi, Yuntdağı el halısı, Develi cıvıklısı, Diyarbakır karpuzu, Karnavas dut pekmezi, Kayseri mantısı, Afyon kaymağı, Afyon mermeri, Erzurum civil peyniri, Burdur ceviz ezmesi, Zile pekmezi, Bafra pidesi, Sümer Kars el halısı, Mardin sembüsek, Mardin ikbebet, Mardin kibe, Mardin kaburga dolması, Mardin imlebes (badem şekeri), Bartın işi tel kırma, Boyabat çemberi, Oltu çağ kebabı, Edirne tava ciğeri, Terme pidesi, Kula el halısı, İskilip dolması, İskilip turşusu, Akçaabat köftesi, Hellim, Denizli leblebisi, Taşköprü sarımsağı, Rakı, İznik çinisi, Yamula patlıcanı, Kale biberi, Bergama el halısı, Sivas köftesi, İspir kuru fasülyesi, Konya etli düğün plavı, Karamürsel sepeti, Safranbolu safranı, Bergama kozak çam fıstığı, Geleneksel Türk vişne likörü,

Geleneksel Türk çilek likörü, Geleneksel Türk ahududu likörü, Milas el halısı, İskoç viskisi, Döşeme el halısı, Yağcıbedir el halısı, Yahyalı el halısı, Çanakkale el halısı, Gördes el halısı, İnce Isparta el halısı, Jürkan kilimi, Eşme Yörük kilimi, Süper ince kilim, Türk rakısı, Eskişehir lüle taşı, Antep fıstığı, Bozdağ kestane şekeri, Bayat Türkmen kilimi, Hereke yün el halısı, Erzincan tulum peyniri, Giresun tombul fındığı, Malatya kayısı, Şanlıurfa biberi, İzmit pişmaniyesi, Kayseri sucuğu, Kayseri pastırması, Çimin üzümü, Erzincan bakır imalat ve el işlemeciliği sanatı, Gemlik atı, Simav el halısı, Kars Türk çoban köpeği, Türk tazısı, Çorum leblebisi. Maraş biberi, Mersin cezeryesi, Ödemiş patatesi, Kangal balık kaplıcası, Kangal koyunu, Damal bebeği, Mustafa Kemal Paşa tatlısı, Bünyan el halısı, Mustafa Kemal Paşa peynir tatlısı, Kemal Paşa tatlısı, Akbaş Türk çoban köpeği, Osmaniye yer fıstığı, Anamur muz, Siirt battaniyesi, Siirt perde pilavı, Pervari balı, Sivas el halısı, Tavşanlı leblebisi, Ege sultan üzümü, Gümüşhane kömesi, Gümüşhane dut pestili, Soğanlı bebeği, Adana kebabı, Çelikhane tütününü, Ege pamuğu, Siirt büryan kebabı, Tarsus beyazı üzüm topacık, Taşpınar el halısı, Görece nazar boncuğu, Devrek bastonu, Afyon pastırması, Afyon sucuğu, Gemlik zeytini, Kütahya çinisi, İnegöl köfte, Güney Ege zeytinyağı, Kars el halısı, Ege inciri, İsabey çekirdeksizi, Maraş dondurması, Isparta gülü, Tarsus şalgamı, Siirt fıstığı, Ezine peyniri, Edremit körfez bölgesi zeytinyağı, Ayvalık zeytinyağı, Kalecik karası, Türkmen el halısı, Aydın inciri, Çay ilçesi vişnesi, Mut kayısı, Edirne beyaz peyniri, Trabzon telkariye ve hasırı, Antep baklavası, Arapkir köhnü üzümü, Salihli odun köftesi, Rize bezi, Çubuk turşusudur (URL-1, 2011). Müracaatı yapılan ürünlere ise henüz tescilleri tamamlanmadığı için burada yer verilmemiştir.

C. Coğrafi İşaret Tesciliyle Amaçlanalar Ve Kazanılan Haklar

Coğrafi işaret tescilinin temel amacı; leblebi için Çorum ibaresinin, halı için Isparta ibaresinin, kaymak için Afyon ibaresinin belirli bir kalitenin işareti olarak ortaya çıkması ve bunun sürdürülebilirliği gibi, coğrafi kaynak gösteren ürünlerin adlarının koruma altına alınmasını sağlamaktır. Tescilin diğer amaçları arasında ise; coğrafi işaret konusu, yörede üretim yapan üreticilerin, tescilin sağladığı korumadan öncelikli olarak yararlanmalarının sağlanması; coğrafi işarete konu ürünün kalitesinin korunması ve bu vasıta ile tüketici tercihleri için “garanti sunan” bir yol gösterici olması yer almaktadır.

Coğrafi işaret başvurusu yapma hakkına sahip kişiler ile tescil edilmiş coğrafi işareti kullanma hakkına sahip kişiler, üçüncü kişiler tarafından aşağıda sayılanların yapılmasını önleme hakkına sahiptirler.

* Tescilli adın ününden herhangi bir biçimde yarar sağlayacak kullanımlar veya tescil kapsamındaki ürünleri andıran ya da çağrıştıran ürünlerle ilgili olarak tescilli adın dolaylı veya dolaysız olarak ticari amaçlı kullanımı,

* Sözcük olarak gerçek coğrafi yeri ifade etmekle birlikte halkta haksız biçimde ürünün başka yer kaynaklı olduğu izlenimini bırakan kullanımı veya korunan adın tercümesinin kullanımı veya “stilinde”, “tarzında”, “tipinde”, “türünde”, “yöntemiyle”, “orada üretildiği biçimde” veya benzeri diğer açıklama veya terimlerle birlikte kullanımı,

* Ürünün iç veya dış ambalajında, tanıtım ve reklamında veya ürünle ilgili herhangi bir yazılı belgede doğal veya esas nitelik ve özellikleri ile menşei konusunda yanlış veya yanıltıcı herhangi bir açıklama veya belirtiyeye yer verilmesi,

* Ürünün menşei konusunda halkı yanıltabilecek biçimde ambalajlanması veya yanlış olarak yaratabilecek diğer herhangi bir biçimde sunulmasıdır.

Bu tür olumsuz fiillere iştirak veya yardım eden veya teşvik eden nitelikteki kullanımlar coğrafi işaret hakkına tecavüz sayılan fiiller arasında yer almaktadır. Böyle durumlarda sınai mülkiyet hakları

alanında görev yapan İhtisas Mahkemeleri devreye girmektedir. Cezalar ise eylemin kapsamına göre iki ila dört yıl arasında hapis; 15 bin 570 ile 51 bin TL arasında para; bir yıldan az olmamak kaydıyla iş yerinin kapatılması ve ticaretten men edilmesini içermektedir. Ayrıca gerek iç gerekse uluslararası hukuk yoluyla tescilli ürünün başka ülkeler tarafından istismarı da hukuksal yolla önlenmektedir (www.turkpatent.gov.tr).

Ç. Coğrafi İşaret Tescilinin Önemi

Kültürel değerlerin ulusların adeta kimliklerini oluşturduğuna yukarıda değinilmişti. Yakın geçmişte ülkemizi ziyaret eden turistlere sorulduğunda alınan cevaplar çoğunlukla şöyleydi; "İstanbul güzel, rakı güzel, şiş kebab güzel." Burada rakı olumsuz bir örnek olmakla birlikte coğrafi bir işaret olarak tescil edilmiş kültürel değerler arasındadır. Bunun gibi Türk kahvesi ve lokumunun ülke tanıtımına katkısı küçümsenemeyecek boyutlardadır. Bu ve benzeri kültürel değerlerimiz tescil edilmezse başka ülkeler tarafından istismar edilmeleri hatta çalınmaları söz konusudur. Yakın zamanda Nasreddin Hoca, Hacivat ve Karagöz ile lokum ve baklavanın komşu ülkeler tarafından sahiplenilmeye çalışılmasıyla ulus olarak yaşanan kızgınlık ve üzüntü tazeliğini korumaktadır. Bu girişimler günümüzde de devam etmektedir. İçinde bulunduğumuz dönemde ortaya çıkan iki örnek konunun önemini anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bunlardan ilki Gazeteci Yavuz Semerci'nin ABD gezisinde karşılaştığı ve 25.8.2011 tarihinde Haber Türk'te köşesine taşıdığı "Yunanistan'a kaptırdığımız ürün" başlıklı yazısıdır ve aşağıdaki gibidir.

"Yunanlıların ekonomik kriz nedeniyle adalarını satmasını bekleyenlere üzücü bir haberim var. Onlar adalarını satarlar mı bilmem ama bize ait olmasıyla övündüğümüz bir ürün artık onların adıyla anılıyor Amerika'da. Ürünün tanıtımı şöyle yapıyor: "Kadınlar açısından vazgeçilmez besin kaynağı. Kalsiyum içerir. A ve D vitaminiyle vitamin kaynağıdır. Sindirimi güçlendirir. Çocuklara mutlaka yedirilmeli." Ürünün jenerik adı ne: Yunan Yoğurdu. Diğer adıyla Greek Yogurt. Markette "yoğurt" aradığımızda karşınızdaki "yoğurt" kutusunun üzerinde kocaman Greek yazıyor. Çok sinir bozucu bir durum. Dünyada konuşulan tüm dillere geçmiş tek Türk kelimesini Yunanlılara kaptırdığımızı üzülenek söylemeliyim. Televizyon reklamlarında bile firmalar jenerik olarak Greek Yogurt ismini kullanıyor. Günümüz dünyasında övünmek yetmiyor. En nihayetinde sahipsiz kalan her şeye sahiplenilen birileri çıkıyor (URL-3, 2011).

Konuyla ilgili ünlü arama motoruna bu adla girildiğinde 2.280.000, görsellerle zenginleştirilmiş 5.650.000 sonuçla karşılaşmaktadır Aşağıda bu fotoğraflardan ikisi yer almaktadır (Fotoğraf 1).



Fotoğraf 1:Çoban Grek Yoğurdu ve Grek Tanrılarını Geleneksel Grek Yoğurdu

İkinci örnek de aynı ülke tarafından Türk kültürüne ait bir başka coğrafi işaretin benzer bir uygulamayla gasp edilmesidir. Bu konudaki 3.9.2011 tarihli Hürriyet gazetesindeki haber ve fotoğraf aşağıdadır (Fotoğraf 2).

“Yunanlılar, şimdi de Türk izci köpeği zağarı sahiplendi. Yunanistan’ın, çok özel bir ırk olan zağar köpeğini ‘Uluslararası Hayvan Irkları Federasyonu’na (FCI) ‘Ellenikos Ichnilatis’ adıyla kabul ettirmesi tepkilere neden oldu.

Zağar köpekleriyle ilgili iki kitap yazan köpek uzmanı ve araştırmacı Doğan Kartay, Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın harekete geçmesi gerektiğini söyledi.

Daha önce kangal köpekleriyle ilgili kitaplar yazan Doğan Kartay, Oğuz Boyları’nın Orta Asya’dan getirdiği izci köpeği zağarların tüm Balkanlara yayıldığını söyledi. Kartay, Osmanlı’nın çok özel bir ırk olan zağar köpeklerini egemen olduğu tüm Balkanlara taşıdığını, Bulgaristan, Romanya Sırbistan, Arnavutluk, Makedonya, Kosova ve Bosna Hersek’te bu köpek ırkının Osmanlı mirası olarak bilindiğini vurguladı. Ancak, 400 yıl boyunca Osmanlı sınırları içinde kalan Yunanlıların bu gerçeği görmek istemediğini belirten Doğan Kartay, "Komşumuz Yunanistan’da yozlaşarak günümüze ulaşabilen pek az sayıda zağar var. Yunanistan, Trakya bölgemizden yasadışı yollarla kaçırdıkları damızlık zağarları kullanmak suretiyle kendi zağar ırklarını ıslah ederek bu ırkın Osmanlı mirası olduğunu görmezden ve bilmezden geliyor. Gen kaynağını da sahiplenerek bu muhteşem, çok özel ırkı, Uluslararası FCI federasyonuna ‘Ellenikos Ichnilatis’ tanımıyla kabul ettirmeyi başardılar" dedi.

Kartay, Yunanistan’ın kendi zağar ırkını ıslah için yasadışı olmasına rağmen bizim zağarlarımızı kaçırmasının da kabul edilebileceğini ancak gen kaynağını sahiplenmesine izin verilemeyeceğini belirtti. Doğan Kartay, "Gen kaynağı bizim olan, bu çok özel ve değerli, günümüze safkan olarak ulaşabilmiş birkaç ırktan biri olan zağarları Yunanistan’ın sahiplenmesini hiçbir şekilde kabul edemeyiz. Bu dayanaksız iddiayı, uluslararası arenada herkes ile tartışmaya hazırım. Bu konuda Kültür ve Turizm Bakanlığı uluslararası platformlarda ve uluslararası mahkemelerde hakkımızı aramalıdır" diye konuştu (URL-2, 2011).



Fotoğraf 2: Zağar köpeği ve Yunanca adlandırması

Sonuç ve Öneriler

Sonuçta buraya kadar anlatılanlar coğrafya ve kültür arasındaki ilişkinin ne denli önemli ve güçlü olduğunu göstermektedir. Coğrafya kültüre kaynak oluşturduğu kadar, kültürün alansal etkilerini yönlendirmede, mekânı şekillendirmektedir. Coğrafya ve kültür birbirlerinden etkilenen ve diğer bilim dallarını da etkileyen bir güce sahiptir. Herhangi bir doğal çevrede kültür ve sanat ürünlerinin ortaya çıkarılması, değerlendirilmesi, korunması, coğrafya ile kültür arasındaki ilişkinin boyutu, ancak kültürel coğrafya yaklaşımları ile açıklanabilir. Bir yöreyi diğerlerinden farklı yapan coğrafi işaretlerin hem belirlenmesi hem tanımlanması hem de korunmasının sağlanmasında, hangilerinden ne şekilde yararlanılacağı ve hangi amaçla kullanabileceğinin saptanmasında kültürel coğrafyaya önemli görevler düşmektedir. Makro ve mikro ölçekteki kültürel planlamalarda coğrafya, onun bir dalı olan kültürel coğrafya ve coğrafyacının dikkate alınmadığı bölgelerde coğrafi işaretlerin tümüyle göz ardı edildiği, coğrafi işaretlerin başka kültürlerce istismar edilmeye çalışıldığı, bu şekilde kültürün erozyona uğratıldığı, istenen sonucun alınmadığı görülmüştür. Öte yandan uluslararası rekabet üstünlüklerinin analizinde coğrafi verilere gereksinim vardır. Bu anlamda kültürel kaynak envanteri oluşturma, bunların yönetimi ve değerlendirilmesinde coğrafyaya ve coğrafyacılar ihtiyacı duyulduğu da bir gerçektir.

Yöresel değerleri ekonomiye kazandıran ve daha da önemlisi bunları yaşatarak gelecek nesillere aktarmayı sağlayan coğrafi işaretler önemli bir sınaî mülkiyet hakkıdır. Ancak 150'ye yakın coğrafi işaretin tescil edilmesi ve bir o kadarının da değerlendirme aşamasında olmasına rağmen, tescil sayılarının Türkiye'deki mevcut potansiyeli yansıttığı söylenemez. Bunun başlıca nedenleri; coğrafi işaretin ön araştırma ve tespitini yapan özel tescil firmalarında ve TPE' de uzman, uzman yardımcısı, vb. çalışma seviyelerinde coğrafyacılardan hiç yararlanılmaması, tescilin önemini anlatılamaması ve yeterli tanıtımın yapılmaması ile Türkiye'de uygulanan tescil prosedürünün nispeten zahmetli ve maliyetinin yüksek oluşudur.

Ülkemizde kültürel değerlerimizin korunması için coğrafi işaret tescilinin önemsenmesi ve başarıya ulaşmasında aşağıdaki önerilerin göz önüne alınması faydalı olacaktır.

Coğrafi işaret tescilinin önemini anlatılması ve yeterli tanıtım için TPE'ce reklam kampanyaları düzenlenmeli, tanıtım filmleri çekilmeli, kamuya yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenmelidir.

Türkiye'de uygulanan coğrafi işaret tescil prosedürü ve başvurusu kolaylaştırılmalı, maliyet düşürülmelidir.

Bir yöreyi diğerlerinden farklı yapan coğrafi işaretlerin hem belirlenmesi hem tanımlanması hem de korunmasının sağlanmasında, hangilerinden ne şekilde yararlanılacağı ve hangi amaçla kullanabileceğinin saptanmasında coğrafya ve coğrafyacılardan yararlanılmalıdır. Bunu sağlayabilmek için TPE ve özel tescil birimlerinde uzman statüsünde coğrafyacılar çalıştırılmalıdır.

Üniversitelerin coğrafya, coğrafya eğitimi bölümleri ile buralardan mezun olan öğretmenler (değişik birimlerde çalışan coğrafyacılar) birer gönüllü coğrafi işaret avcısı olarak çalışmalı, tespit ettikleri coğrafi işaretler konusunda girişimlerde bulunmalı ve yetkilileri bilgilendirmelidir.

İl ve ilçelerde (valilik ve kaymakamlıklar) coğrafi işaret belirleme komisyonları kurulmalı, bu komisyonlar belirledikleri işaretlerin başvurularını kurumsal olarak yapmalıdır.

Son olarak ülkemizde tescili yapılan coğrafi işaretlerin uluslar arası düzeyde korunmasının sağlanması, AB ve diğer birliklerce de tescilinin yapılması için gerekli olan girişimler (kurumsal ya da bireysel) hızlandırılmalı ve kolaylaştırılmalıdır.

Kaynakça

Arı, Y., 2005. 'Amerikan Kültürel Coğrafyasında Peyzaj Kavramı', *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13 (1), 311-340.

Ana Britannica Ansiklopedisi, 1992, Gelişim Yayınları, İstanbul

Doğanay, H., 1993. Coğrafyada Metodoloji, Milli Eğitim Bak. Yay. Öğretmen Kitapları Dizisi, 187, İstanbul.

Doğaner, S., 2003. 'Miras turizminin coğrafi kaynakları ve korunması', *Coğrafi Çevre Koruma Turizm Sempozyumu (16-18 Nisan 2003) Bildiri kitabı*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fak. Yay., 1-8, İzmir.

Erinç, S., 1973. 'Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye'de Coğrafya, Elli Yılda Coğrafya', *Kültür Müsteşarlığı, Cumhuriyetin 50. Yıldönümü Yay.*, 11-62, Ankara.

Fuchs, M., Gasser, R., Weiermair, K., 1998. 'Cultural tourism as a segment of growth: The role and importance of events and event management', *IV. Turkish-Austrian Management Seminar*, İstanbul.

Güvenç, B., 1994. İnsan ve Kültür, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Özçağlar, A., 2003. Coğrafyaya Giriş-Sistemik, Kavramlar Yöntemler, Hilmi Usta Matbaacılık, Ankara.

Richards, G., 1996, Cultural Tourism in Europe, First printed U.K, Cab International.

Şahin, S.-Karabağ, S., 2006, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Gazi Kitabevi, Ankara.

Tümertekin, E., Özgüç, N., 1997. Beşeri Coğrafyada İnsan Kültür Mekan, Çantay Kitabevi, İstanbul.

Türk Patent Enstitüsü, 2009. Coğrafi İşaretler Başvuru Kılavuzu, Ankara.

Türkçe Sözlük, 1998. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara.

URL-1, www.turkpatent.gov.tr. 04.09.2011

URL-2, www.hurriyet.com. 04.09.2011

URL-3, www.haberturk.com. 04.09.2011

Summary

The aim of the study, the determination of the geographical point is to show the need to benefit from cultural geography and geographer. Kültürel geography, a sub-branch of human geography. Addressing the various dimensions of human and space relations, the synthesis, establishing relations of geography, culture, and are closely related. Reflected in the difference of space culture, space and society affect the culture and is influenced by both of them. The emergence of the cultural richness of different cultures in different environments are. Tangible and intangible elements that make up the richness of cultural values in a globalized world has gained new. This new situation for the protection of tangible and intangible cultural values has brought actions be taken. One of the individuals forming the nation to embrace the culture of these measures and the emergence with him. The other is registered in the name of the cultural value is the location.

Cultural geography research efforts to secure patent protection of cultural values to draw attention, is the basic purpose of the study. Studies, especially for the protection of cultural values around the world, the laws enacted in recent years have found value in our country, and a number of cultural value are preserved.

Central Asia and Anatolia, the Turkish culture, the culture quarries. This is a large geographical area (stove), and self-created cultural values of the same shape even though the local, regional or country-specific small differences, are able to supply, as he pointed to geographic locations belirginleşebilmektedir. Protection of geographical indications, and future generations should be kept alive. In this regard the important responsibility in the cultural geography. Today, the cultural and geographical indications that its product may occur as a brand. Culture, identity of a nation, cement, making it the nation a set of values. Language, religion, customs and traditions (ancestors, to large respect, the girl ask the boy marriage, love of country, clothing, jewelry, head covering, etc.), Customs and traditions (hospitality, weddings, engagements, christenings, soldiers send-off ceremonies, etc.), folk dances, written and oral literary works (legend, fairy tales, folk songs, vulgar, mania, lullabies, proverbs, idioms and so on.) food, architecture, handicrafts (carpet-rug-weaving, pottery-making, marquetry, blacksmiths, etc. .) that shape our lives and our culture that make up the title a few of hundreds. Usually live here, no captions, size, behavior and emotion dönüştürdüklerimiz spiritual ones, carry in asset size are the elements of material culture.

Today, the cultural and geographical indications that its product may occur as a brand. What is the geographical point here? The question comes to mind. Unlike signs point to the geographical map; significant nature, where the origin of the reputation or other characteristics of a region, area, region or country, or a product identified with signs showing the name is called. Geographical indications "designation of origin (designation of origin)" and "geographical indication (geographical indication)" is divided into two. The product is subject to the protection of a geographical sign, production, processing and other operations to take place in the entire geographic area designated boundaries of geographical indications in this case the "origin" is called. Manufacture of the product, processing and other operations, must be accomplished at least one of the boundaries of the geographic area designated geographical indications in this case the "geographical indication" is called

Studies on the cultural heritage of today's material and spiritual values and protection agreements-agreements that are of increasing importance. Cultural and natural assets, historical, archaeological, urban and natural sites, monuments, historical sites, mounds, tumuli, complex of buildings, mosques and churches, the remains of material culture, and these elements are elements that make up the cultural heritage protection of the law is stated as the place to be.

In our country, on June 24, 1994, 544 of Decree of the Ministry of Industry and Trade, administrative and financial autonomy for the Turkish Patent Institute (TPI) was founded, was a turning point in the field of industrial property rights. Brought into line with today's conditions, the enactment of Decree Law No. 544 and No. 5000 on November 19, 2003 to the Establishment and Duties of the "on"the Turkish Patent Institute has entered into force. TPI, 1995, and since then the scope of the Decree No. 555 has started the registration of geographical indication and trademark.

Turkey, geographical indications, under Decree Law No. 555, 1995, and the Turkish Patent Institute (TPE) by a registered and protected (published in Official Gazette No. 22454 dated 11.05.1995 No. 555 Decree Law on the Protection of Geographical Indications).

649

The institute, he examines the geographical indication applications. Information and applications with incomplete documents, and allows for 3 months to correct deficiencies. Deficiencies in the application is rejected is not resolved within the time period. With the terms of Decree No. 555 in the Official Gazette the names of geographical indication of origin of applicants in the local newspaper, as well as geographical markers in the Official Gazette and local newspaper with nationwide distribution of information in one of the highest-circulation daily newspapers published in the form of declaration and registration of the product becomes a formality.

The main objective of the registration of a geographical sign; chickpea Corum to the phrase, the phrase carpet for the Isparta, Afyon to scroll the phrase as a sign of a certain quality, such as the emergence and sustainability of the geo-referencing the names of the products is to be taken under protection.

Cultural values constitute the identity nations literally been mentioned above. When the tourists who visit Turkey are close to the answers received in the past often was as follows: "Istanbul is a beautiful, nice rack, nice shish kebab." Here is an example of raki together with the negative cultural values have been registered as a geographical point between. Considerable contribution to the promotion of Turkish coffee and delight as this country dimensions. This and similar cultural values, is not registered or even stolen by other countries there is to be exploited.

The result so far described the relationship between geography and culture and how important it is that powerful. Formed by the source to the culture of Geography, culture, the effects of spatial orientation, shaping the space. Geography and culture are affected by each other and has the power to influence other disciplines. Any discovery of the natural environment, cultural and artistic products, evaluation, conservation, geography and culture of the relationship between the size, but can be explained by cultural approaches to geography. Different from the others engaged in a local area as well as the protection of geographical indications and the provision of identification and definition, which ones and how to benefit from their use in determining the cultural geography of the purposes for which the hospital. Macro-and Micro-level planning stages we cultural geography, cultural geography, which is a branch of its regions, geographical indications are not taken into account and coğrafyacının been totally overlooked, geographical indications is to try to exploit other cultures, in this way uğratıldığı erosion of culture, the desired result was not taken.