

millî Eğitim

National Education

Yaz/summer 2016 • yıl/year 45 • sayı/number 211

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Education and Social Sciences
Üç Ayda Bir Yayınlanır / Published Quarterly
Hakemli Bir Dergidir / A Refereed Journal
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi / The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
Dr. İsmet YILMAZ

Yayın Yönetmeni / General Director
Bahattin GÖK

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü / Editor in Chief
Ercan ŞEN

Yayın Kurulu / Editorial Board
Doç. Dr. Yusuf TEKİN
Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
Dinçer ATEŞ
Ercan ŞEN
Doç. Dr. Erol YILMAZ
Dr. Necmettin TÜRİNAY

Editör ve Ön İnceleme Kurulu / Editorial and Pre-evaluation Board
Arif BÜK
Adem KARAFİLİK

İngilizce Danışmanı / English Adviser
Nurcan ŞEN

İletişim ve Koordinasyon / Communication
Arif BÜK (arifbuk@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design
Ekrem ACAR

Dizgi / Composition
Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Adres / Address
Millî Eğitim Bakanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat
Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: (0312) 413 19 13 - 413 19 17 Fax: (0312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Ministry of National Education Publications: 6204
Süreli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series: 326

22/12/2015 tarih ve 13210228 sayılı Makam Oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed as 5000 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 22/12/2015 and the number of 13210228.

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Cemal AVCI

Prof. Dr. Meral UYSAL

Prof. Dr. Serap BUYURGAN

Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

Doç. Dr. Abdullah İŞIKLAR

Doç. Dr. Ahmet YILDIZ

Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR

Doç. Dr. Atilla YILDIRIM (İki makale hakemi)

Doç. Dr. Aynur GEÇER

Doç. Dr. G. Alev ÖZKÖK

Doç. Dr. Ömer BEYHAN

Doç. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ

Doç. Dr. Salahaddin BEKKİ

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA

Yrd. Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN

Yrd. Doç. Dr. Fahri KILIÇ

Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN

Yrd. Doç. Dr. Mustafa YADİGAROĞLU

Yrd. Doç. Dr. Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU

Milli Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL 'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası
TR 88 000 100 25 32 054 95 21 35 063 nolu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin
Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat
06648 Kızılay / ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.
İletişim: (0312) 413 19 13

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler/Table of Contents

Yansıtıcı Düşünme ve Öğretimi *Reflective Thinking and Its Teaching*

Canan CENGİZ
Faik Özgür KARATAŞ • 5

Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi
Ödül Süreci ve Sonrası Üzerine Nitel Bir
Değerlendirme *A Qualitative Evaluation over the Ministry
of Education's Total Quality Management,
Rewarding Process and Afterwards*

Nail YILDIRIM • 29

Yaşamın İçinden Etkinliklerle Sosyal Bilimler
Temelli Derslerin Öğretimi: Almanya,
Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya
Örnekleri *Real Life Activities in Social Studies Education:
Examples from Germany, United States and Japan*

İrem KAB
Mehmet AÇIKALIN • 45

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü
Profili ve Örgütsel Güvene İlişkin Algıları
Arasındaki İlişki *Relationship Between Secondary School Teachers'
Perceptions on School Culture Profile and
Organizational Trust*

Niyazi ÖZER
Mustafa AKBAŞ • 63

Yer Değişikliği Yapan Eğitim Yöneticilerinin
Örgütsel Güven Algıları *Perceptions of Organizational Trust of Education
Managers Who Are Relocated*

Fatih EROĞLU • 87

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bilgi ve
İletişim Teknolojisi Dersinin İçeriği ve
Yöntemiyle İlgili Beklentileri *Nine Grade Students' Expectations on Content
and Teaching Methods of Information and
Communication Technologies Class*

Hüseyin YAŞAR
Özcan Erkan AKGÜN • 97

Bir Matematik Sınıfındaki Yazma
Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının
Öğrencilerin Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri

*The Effects of an Instruction Practice Based on the
Writing Activities on Students' Learnings
in a Mathematics Class*

Çiğdem TEKİN AYTAŞ
Işıkhan UĞUREL • 113

Yetişkin Eğitiminde Meslekleşme Sorunları

Professionalisation Problems in Adult Education

Ayşe Seza KARAMAN • 147

Çocuk Edebiyatında Tarihi Metinlerden
Yararlanma:
Âşık Paşa'nın Garibnâme'si

*Making use of Historical Texts in Children's
Literature: Garibname By Âşık Paşa*

F. Süreyya KURTOĞLU • 161

Sanat ve Tasarım Eğitimi Alan Üniversite
Öğrencilerinin Popüler Görsel Kültüre
Yönelik Eleştirel Yaklaşımları

*Critical Approach of Undergraduate Students
of the Departments of Arts and Design Towards
Popular Visual Culture*

Rukiye DİLLİ
Nuray MAMUR
Ali Osman ALAKUŞ • 187

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 211

YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖĞRETİMİ

Canan CENGİZ*
Faik Özgür KARATAŞ**

Öz: Bilginin hızla arttığı günümüzde bireylerden bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri ve ileri düzey düşünme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu amaçla eğitim sistemi çağın gereklerine uygun olarak öğrencileri geliştirecek şekilde yapılanma gerçekleştirir. Yürürlükte olan öğretim programları da bunu destekler bir anlayışa sahiptir. Bu çalışmada öğretmen, öğretmen adayları ve araştırmacılara rehberlik etmesi amacıyla ileri düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik faydalı ve pratik bir derleme yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca örnek teşkil etmesi amacıyla 8. sınıf fen bilgisi dersinde uygulanabilecek bir etkinlik örneğine yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yansıtıcı düşünme, yansıtıcı öğrenme, yansıtıcı öğretim, 21. yüzyıl becerileri, günlük

* Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Trabzon.

** Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Trabzon.

REFLECTIVE THINKING AND ITS TEACHING

Canan CENGİZ*
Faik Özgür KARATAŞ**

Abstract

As a result of rapid increase in knowledge generation in recent decades, individuals are required to obtain, manipulate, apply and even contribute knowledge generation by employing higher order thinking skills. As a respond to the recent changes, educational systems should contribute to this reformation by supporting students to gain higher order thinking skills. In this study, reflective thinking and its implications for teaching and learning were examined by compiling related literature. An illustrative activity for 8th grade science class was also developed based on the theories behind reflection and reflective thinking for teachers and other concerned individuals.

Key Words: Reflective thinking, reflective learning, reflective teaching, 21st century skills, journal

Giriş

‘Düşünme nasıl gerçekleşir?’ ‘İnsanlar nasıl öğrenir?’ soruları önceleri felsefenin, günümüzde ise özellikle psikolojinin cevap bulmak amacıyla sorguladığı ve araştırdığı sorulardır (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004). Yapılan araştırma ve sorgulamalar, bilginin yapılandırılması ile düşünme şekli ve eğitim sistemi arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Kemankaşlı, 2010). Aynı zamanda bu tartışmalar bilginin doğasına yönelik yeni kabullerin oluşmasına sebep olmuştur. Günümüzde bilgi ve öğrenmeye yönelik yeni gelişmeler, genellikle yapılandırmacı kuram çerçevesinde yapılanmaktadır (Moon, 2010).

Bu kuram ile bilginin bireyden bağımsız olduğunu savunan görüş, yerini bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşüne bırakmıştır (Arslan, 2007). Öğrenme ve öğretmeye yönelik geleneksel yaklaşım, bilginin birikimine vurgu yapmakta ve öğretmeni bu birikimi aktaran kişi olarak öğretimin merkezine almaktaydı. Başka bir ifadeyle, içeriğe vurgu yapan, bu yaklaşım, bilginin öğrenci tarafından bir değişikliğe

* Dr., Karadeniz Technical University, Faculty of Education, Department of Secondary Science and Mathematics Education, Trabzon.

** Assistant Prof. Dr., Karadeniz Technical University, Faculty of Education, Department of Secondary Science and Mathematics Education, Trabzon.

uğramadan adım adım eklenerek kazanıldığını savunmaktaydı (Moon, 2010). *Yapılandırmacı kuram (constructivist theory)* ise bilginin, öğrencinin ön bilgileri doğrultusunda yapılandırıldığını savunan ve öğrenmede öğrenciyi ve onun çevresi ile etkileşimini merkeze alan bir yaklaşımdır (Cobb, Yackel ve Wood, 1992; Brooks ve Brooks, 1999; Driscoll, 2000; Kabapınar, 2006). Ayrıca bu kuram, bilginin kazanılması, anlamlandırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde *üst düzey düşünme becerilerinin (higher order thinking skills)* işe koşulduğu anlayışına sahiptir (Yurdakul, 2010).

Türk Dil Kurumunun [TDK] sözlüğünde düşünme; “zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ise düşünmeyi “...bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir” şeklinde tanımlamıştır (MEB, 2007: 5). Üstünoğlu (2006), üst düzey düşünme becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme olarak beşe ayırmıştır. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme öğrenmenin özünde olup (Murphy, 1998), yapılandırmacı anlayış bağlamında daha ön plana çıkmaktadır (Baş ve Kivılcım, 2012). Bu çalışmanın konusunu üst düzey düşünme türlerinden biri olan yansıtıcı düşünme oluşturmaktadır.

Yansıtıcı düşünmenin ne anlama geldiğini ya da gelmediğini açıklamak için Cengiz, Ayas ve Çimer'in (2011) fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada yer verdikleri bir katılımcı alıntısı iyi bir başlangıç olabilir. Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarından düzenli bir şekilde haftalık olarak iki kolonlu yazılar yazmalarını istemişlerdir. Bunun için öğretmen adaylarından bir sayfanın sol tarafına dersten edindikleri bilgileri özetlemeleri, sağ tarafına ise kendilerini/neler öğrendiklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilere “yansıtma” kavramı tanıtılmamış olsa da bir öğrenciye süreç sonunda uygulamayla ilgili görüşleri sorulduğunda öğrenciden alınan cevap şu şekilde olmuştur: “*Öğrenme seviyesi ile kağıdın sağ tarafı arasında ilişki kurabiliyorum. Yani, değerlendirme basamağında neleri öğrendiğini, neler yapıp yapamıyacağına öğreniyor kısacası kendini bir aynanın yansımaları gibi görüyorsun...*” Bu ifadeler bu beceri türüne verilen adın (yansıtıcı düşünme) anlamlılığını göstermektedir. Bununla birlikte yine fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütülen bir çalışmada öğretmen adaylarına yansıtıcı günlük tutma ile ilgili eğitim verilmiş ardından düzenli olarak her hafta günlük tutmaları istenmiştir (Cengiz, 2014). Sürec sonunda, yansıtıcı günlüklere yönelik görüş bildiren bir öğretmen adayı *yansıtmayı* şöyle açıklamıştır: “*(yansıtma) düşünceleri başkalarına aktarmak(tır)*” Çalışmada bu yanılığın sebebi yansıtma fiilinin sözlük anlamının iletme, duyurma ve aktarma olmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir. Ülkemizde popüler bir araştırma konusu olmasına rağmen pratikte uygulanmayan yansıtıcı uygulamalara yönelik bir öngörü kazandırmak amacıyla derlenen bu çalışmada yansıtıcı düşünme, yansıtıcı öğrenme ve öğretim konuları açıklanmış ardından da yansıtıcı öğretimin fen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir etkinlik örneği sunulmuştur.

Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünce kavramının temellerini, yarırcılık felsefenin ve ona dayanan ilerlemecilik akımının öncülerinden, John Dewey atmıştır (Alp ve Taşkın, 2008).

Kafamızdan geçen aklımıza gelen her şey düşünce olarak adlandırılır... Bazı durumlarda bir inanç belli belirsiz bir şekilde ya da onu destekleyen temellerin belirtilmesi girişiminde bulunulmadan kabul edilir. Diğer durumlarda bir inancın temelleri veya kaynağı kasıtlı olarak aranır ve bu inanın desteklerinin yetkinliği irdelenir. Bu süreç yansıtıcı düşünme olarak adlandırılır... (Dewey, 2010: 5)

Dewey, yansıtmayı bir konuya çözüm bulmak amacıyla her bir düşüncenin kendisinden önceki düşünceye bağlanarak, düşüncelerin düzenlendiği bir çeşit özel problem çözme yöntemi olarak değerlendirmiştir (Hatton ve Smith, 1995). Öğrenmenin her yönü ile ilişkili bir kavram olan yansıtma, gerçekleşen olaylar ile ilgili analiz yapma ve karar verme süreçlerini içerir. Yansıtıcı düşünebilen bir birey geçmişteki, şu andaki ve gelecek için tahmin edilen fikirler arasında bağlantı kurabilir, kendisini sorgulayabilir ve kendisini ve olayları değerlendirebilir (Wilson ve Jan, 1993). Benzer şekilde Dewey (1933), bireylerin yansıtıcı olabilmeleri için onlarda üç önemli tutumun bulunması gerektiğini belirtir. Bunlar; açık fikirlilik, isteklilik ve sorumluluktur (aktaran: Ekiz, 2006).

Yansıtmanın yüksek seviyede kişisel ve bilişsel bir süreç olduğunu ileri süren Daudelin (1996) ise yansıtma sürecini dört basamakta incelemiştir:

1. Problemin tanımlanması
2. Problemin analiz edilmesi
3. Problemi açıklamak için geçici bir teorinin formülasyonu ve test edilmesi
4. Eylem

Bu süreçte yansıtmanın gerçekleşmesinde soruların güçlü bir etkisi vardır. Yansıtmayı güçlendirmede en etkili soru tipini ise yansıtmanın basamağı belirler. Problemin tanımlanması aşamasında “ne” sorusu durumu tanımlamak için etkilidir. Bu aşamada “ne gerçekleşti?”, “ne gördün, düşündün, hissettin?”, “en önemli şey neydi?” gibi sorular yöneltilebilir. Problemin analiz edilmesi basamağında ise “neden” soruları önem kazanır. Bu aşamada “o neden önemliydi?”, “onun niye gerçekleştiğini düşünüyorsun?”, “neden o şekilde düşünüyordun?” gibi sorular yöneltilebilir. Hipotez oluşturma sürecinde ise “nasıl” sorusu etkilidir. Bu aşamada sorulabilecek sorular ise şöyledir: “Bu durum nasıl diğer problemlere benzer veya farklıdır?”, “başka hangi şekilde yapabilirdin?”. Eylem sürecinde ise tekrar “ne” soruları önem kazanır: “Bundan geleceğe yönelik ne gibi çıkarımlar yapabiliriz?”, “Şimdi ne yapmalısın?” gibi sorular yöneltilebilir (Daudelin, 1996).

Yansıtma, öğrenme hedeflerini ve yöntemlerini ve kişinin kendisinin ve diğer insanların eylemlerini ve fikirlerini dikkate almasını gerektirir. Diğer insanların bakış

açıları anlamayı ve olayları kendininkinden ziyade farklı bakış açılarından incelemeyi gerektiren bir beceridir. Bireylerin kendilerini anlamasını, başarıları için veya eksik oldukları noktaları kabullenmeleri için güçlü noktaları ve sınırlılıkları üzerinde çalışmalarını içerir (Zuckerman, 2004).

Yansıtma yönelik bir yaklaşım Moon (2004) tarafından, sağduyu yansıtma (common sense reflecting) olarak adlandırılmıştır (aktaran: Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013). Bu anlayışta yansıtmanın günlükdelik manası yani günlük yaşamımızda karşılaştığımız ve belli durumlar sonucunda ortaya çıkan düşüncelerimiz kastedilmektedir. Bu duruma örnek olarak problemlili bir öğrenci ile geçirilmiş zor bir dersin ardından öğretmenin yaptığı yansıtma örnek verilebilir. Yansıtma yönelik bir diğer yaklaşım ise yansıtıcı uygulamadır (reflective practice). Yansıtıcı uygulama ise düşünmenin daha düzenli bir şekilde organize edilmiş halidir. Yansıtıcı uygulama kişisel gelişim amacıyla kullanılır. Örneğin performansın kişisel olarak, sosyal olarak ve psikolojik olarak değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilir (Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013).

Sağduyu yansıtma ile yansıtıcı uygulama arasındaki farklar Tablo 1’de özetlenmiştir (Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013: 9):

Tablo 1. Sağduyu Yansıtma ile Yansıtıcı Uygulama Arasındaki Farklar

Sağduyu Yansıtma	Yansıtıcı Uygulama
Organizasyon yapılmamıştır	Yansıtıcı uygulama çemberi kullanılır (Kolb’un öğrenme halkası)
Tanımlayıcı yazma vardır	Analitik yazma vardır
Geçmiş yansıtma ile bağlantı azdır veya yoktur	Önceki düşüncelerle bağlantılıdır
Genellikle kaydedilmez	Formal olarak kaydedilebilir
Bireysel bir süreçtir. Başkalarının okuması istenmez	Genel olarak bireysel bir süreçtir fakat fikirler diğerleriyle paylaşılır
Gelişim aracı olarak kullanılmaz	Gelişimseldir
Gelecekteki ziyade geçmişini dikkate alır	Sıklıkla istek uyandırıcı bir doğası vardır
Kendini özümsemeyi içerir	Profesyonel gelişimle açık bağı vardır
Gelecek uygulama göz önünde tutulmaz	Aksiyon planı uygulanmasını sağlar

Tablo 1’de görüldüğü gibi yansıtıcı uygulama ile gelişim amaçlanır. Bu sebeple yansıtıcı düşünme günümüzde en fazla mesleki gelişim, öğretmen eğitimi ve aksiyon (eylem) araştırmalarında “yansıtma” olarak karşımıza çıkmaktadır (Ekiz, 2006; Moon, 2010). Bu bağlamda Schön (1983; 1987), yansıtmanın, uygulayıcıların eylemlerini sorgulamalarını kapsadığını belirtmiştir. Uygulamam işe yaradı mı? Neden işe yaradı? Neden işe yaramadı? Başka ne yapılabilir? vb. sorular doğrultusunda yapılan yansıt-

ma ile uygulayıcılar uygulama üzerinde yeniden düşünür ve gelecekteki uygulamalarına yön verirler (aktaran, Kozan, 2007: 16).

“Schön (1987) yansıtmayı, yansıtma eyleminin zamanını göz önünde bulundurarak, “eylemde yansıtma” (reflection-in-action), “eylem üzerine yansıtma” (reflection on-action) ve “eylem için yansıtma” (reflection-for-action) olmak üzere üç kategoride incelemiştir. Eylemde yansıtma, bir eylem devam ederken bireyin beklenmeyen bir durumla karşılaştığında, o anda ve sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesidir. Eylemde yansıtmanın gerçekleşebilmesi için bireyin, bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı hareket etme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eylem üzerine yansıtma, eylem sona erdikten sonra geriye dönüp değerlendirme yapma ve eylemler üzerine tekrar düşündürmektir. Eylem için yansıtma ise bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır.” (Alp ve Taşkın, 2008: 312).

Schön (1983) yansıtıcı uygulama için bir model veya yapı önermemiştir. Bir başka teorisyen, David Kolb öğrenmenin dört basamaklı halka (ya da çember de denebilir) modelini önermiştir. Bu basamaklar; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif uygulamadır. Model her türlü etkinliğe uyarlanabilecek şekilde düzenlenmiştir (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 2001).

Tablo 2’de bir bireyin bir eylemi dikkate alınarak, modelin her bir basamağı bir örnek üzerinden açıklanmıştır (Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013). Eylem olarak bir öğretmenin sınıf uygulamaları seçilmiştir.

Tablo 2. Öğrenmenin 4 Basamaklı Modeli

Aşamalar	Eylem
Somut Deneyim (Do it)	Öğretmen ders planını sınıfta uygular. Sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesi beklenen eylem gerçekleştirilir.
Yansıtıcı Gözlem (Reflect on it)	Dersin ardından planın uygulanması sürecinde iyi giden ve gitmeyen hususlar belirlenir ve bunların sebepleri üzerinde düşünülür.
Soyut Kavramsallaştırma (Read up on it)	Değerlendirilen hususlar farklı kaynaklar ışığında incelenerek, bilgi toplanır. (Bilgi, kütüphaneden, internette veya öğretmen veya akranla konuşarak elde edilebilir)
Aktif deneyim (Plan the next stage)	Edinilen bilgiler ışığında bir sonraki derse yönelik plan yapılır.

Yansıtıcı Öğrenme ve Öğretim

Yansıtıcı düşünme olumlu duygular oluşturma ve geliştirmeyi amaçlar (Sönmez, 2010). Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumluluk almalarını sağlar. Yansıtıcı düşünme yoluyla öğrenciler deneyimleri üzerinde düşünür, yaptıklarının farkına varır ve böylece deneyimleri yoluyla öğrenirler (Cengiz ve Karataş, 2015). Tok (2008) yansıtıcı düşünmenin öğrencileri eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmeye teşvik ettiğini ileri sürmektedir.

Yansıtıcı öğretim, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımıdır (Doğan-Dolapçioğlu, 2007; Kozan, 2007). Wilson ve Jan (1993) geleneksel ve yansıtıcı öğretimin özelliklerini Tablo 3'te verildiği gibi karşılaştırmışlardır.

Tablo 3. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğretimin Özelliklerinin Karşılaştırılması

Öğretim	Geleneksel Öğretim	Yansıtıcı Öğretim
Özellikler		
Başlangıç noktası	Bilgi aktarımı	Öğrencilerin yeterlik ve yetersizlikleri
Hedef	Değişim	Gelişme Sorumluluk duyan öğrenciler
Öğrencinin rolü	Edilgen alıcı	Etkin karar alıcı
Öğretmenin rolü	Bilgi verici	Kolaylaştırıcı
Başarı göstergesi	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklama becerisi Kendi hedeflerini planlayabilme
Öğrenme	Sıkı kurallar koyar	Risk almayı destekler
Ortam	Öğretmence yönetilir	İşbirlikli kümeler
Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim	Öğretmen hataları düzeltir	İki yönlü, olumlu, tutarlı, açık
Soru sorma yaklaşımları	Kapalı uçlu sorular	Açık uçlu sorular
Dönüt	Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir	Yüreklendirir/ Över
Yapı	Süreye ve rutinlere bağlıdır	Esnek-öğrenci katılımı

Tablo 3'te görüldüğü gibi geleneksel öğretimde edilgen alıcı olan öğrenci, yansıtıcı eğitim sisteminde ise etkin karar alıcı rolündedir. Geleneksel eğitim sisteminde, öğretmenin bilgi verici rolü öğrencilerin öğretmene güvenmesini sağlar ve dolayısıyla öğrenciler öğrenme sürecinde karar alıcı rolüne katılmazlar. Yansıtıcı eğitim sisteminde ise, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilirler ve kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyabilirler. Geleneksel eğitim sisteminde, öğretmen öğrencilerin yanlışlarını düzeltmeye çalışır. Sürekli olarak yanlışların söylenmesi, öğrencilerin kendilerine duydukları güveni azaltarak kendileri için düşünmelerini engeller. Yansıtıcı eğitim sisteminde ise öğrenciler olumlu davranışlarının ve yanlışlarının farkına varıp, kendilerini ona göre yönlendirirler. Ayrıca yansıtıcı eğitim sistemi, öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilmelerine ve işbirlikli küme çalışmalarına katılmalarına imkân tanır (Ünver, 2003). Yansıtıcı öğretim öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlar ve sosyal/aktif bir öğrenme ortamı oluşturulmasını destekler (Şahin, 2010).

Kazu ve Demiralp (2012) yansıtıcı öğretimde öğretmenin rolünü şöyle açıklamaktadır:

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemler öğretmenin, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde yardımcı olabilmektedir. Örneğin, bu yöntemler ile öğretmen, öğrencinin öğrenme ihtiyacına, ilgisine, yeteneğine, tutumuna ilişkin bilgi edinebilmektedir. Öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayarak, öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilmektedir. Öğrenciyi öğrenme ve karar alma sürecine katabilmektedir. (s.135)

Yansıtıcı öğretimde öğrenci ve öğretmen arasında olumlu ve etkili bir iletişim mevcuttur. Öğretmen öğrenciye geribildirim verdiği gibi öğrenci de öğretmene geribildirim verebilir. Öğretmen, dönütleri, öğrenciyi yüreklendirerek verir, bunun için övücü ifadeler kullanır (Sönmez, 2010; Cengiz ve Karataş, 2015).

Öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilere verilen görevler sürecinde ve sonunda öğrencilere aşağıdaki sorulara benzer sorular sorarak onların yansıtıcı düşüncelerini uyandırabilirler (Kozan, 2007: 27):

1. Bu görevi nasıl gerçekleştirdin/yaptın?
2. Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?
3. Bu yaklaşım/yöntemi vb. neden seçtin?
4. Bu görevde izlediğin bütün adımları açıklayabilir misin?
5. Bunu yeniden yaparsan ne gibi bir değişiklik yaparsın? Neden?

Yansıtıcı düşünme sadece öğrencilere değil öğretmenlere de çeşitli yararlar sağlar (Murphy, 1998; Ünver, 2003):

1. Öğrenmeyi arttıran öğrenme yaşantılarını yansıtmaya yönlendirir.
2. Sınıftaki olayları çözümleme ve anlama yeteneğini geliştirir.

◆ Canan Cengiz / Faik Özgür Karataş

3. Öğretmenin çekici, yordamalar yapabilen ve düşünebilen bir öğrenme ortamı oluşturmasına yardım ederek sınıf yaşamını geliştirir.

4. Öğretmenin, kendi mesleki gelişimini denetlemesine olanak tanır.

5. Öğretmenin kişilik ve mesleki gelişimini sağlar ve öğretimi ve okul kültürünü yeniden düzenlemesi için destekler.

Başka bir ifadeyle yansıtıcı düşünme becerisi yüksek öğretmenler kendi öğretim süreçlerini sürekli ve amaçlı olarak düşünürler. Eğitimin hedeflerini, araç-gereçlerini ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirirler. Açık düşüncelidirler yani görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı gelebilecek soru, eleştiri ve tepkilere açıktırlar. Öğrencilerinin bireysel, eğitsel ve duygusal gereksinimlerinin sorumluluğunu alırlar. Karşılaşılan problemleri mesleki anlayışlarını değiştirmek ve geliştirmek için kullanırlar (Ünver, 2003). Bu öğretmenlerin kendilerini değerlendirebilmeleri için sınıflarında da araştırmacı rol almaları gerekmektedir. Var olan uygulamalarını değerlendirip alternatif yollar bulmalı, bunları denemeli ve sonuçları izlemelidirler. Böylelikle kendilerini keşfeden öğretmenler, araştırmacılar tarafından kabul görmüş tanımların kendi bağlamlarına uygunluğunu sorgular, bilgi ve inançlarını gözden geçirmiş olurlar (Atay, 2003; Cengiz ve Karataş, 2015).

Hem öğretmen hem de öğrenci için çeşitli faydaları ile üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünmeye yönelik uygulamaları planlamak için Wilson ve Jan (1993) altı basamaktan oluşan bir etkinlik tasarımı sürecini önermişlerdir. Aşağıda bu tasarıma ait her bir basamak ve yapılması beklenenler sunulmuştur.

1. Hazırlık Aşaması: Bu basamağın amacı öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek, öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini tespit etmek, sonraki basamakları planlamak için çizilecek yolu belirlemek ve öğrencilerin temel etkinliğe hazır olmalarını sağlamaktır.

2. Temel Odaklanma Deneyimi: Bu basamağın amacı bazı öğrencilerin başlangıçta sordukları sorulara cevap vermek, öğrencilerin konu ile ilgili farklı sorular üretmelerini sağlamak, konuya ilgi çekmek ve öğretmen ve öğrencilerin bilgilerini genişleteceği ortak bir deneyim yaşamalarını sağlamaktır.

3. Verileri Organize Etmek ve Sunmak: Bu basamağın amacı öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi analiz etmelerini ve yorumlamalarını sağlamak ve elde edilen bilginin farklı şekillerde organize edilerek sunulmasını sağlamaktır.

4. Başka Etkinlikler ve Deneyimler: Bu basamağın amacı konunun genişletilmesi, konu ile ilgili daha fazla bilginin toplanmasına ve öğrencilerin konu ile ilgili tartışmalar yapmasına fırsat sağlamaktır.

5. Yansıtma ve Eylem: Bu bölüm etkinlik süresince gerçekleşmelidir. Bununla amaçlanan, elde edilen bilgi, beceri, değer ve/veya tutumları pratikte uygulamak, gelecek deneyimleri planlamak ve yansıtıcı ve üstbilişsel davranışları izlemektir.

Bu basamakta öğrenciler şu sorulardan yararlanabilirler:

- Konu ile ilgili öğrendiklerimi arkadaşlarımla nasıl paylaşabilirim?
- Ne öğrendim?
- Başka ne öğrenmeye ihtiyacım var?
- Öğrenme yöntemlerim ile ilgili ne öğrendim?

6. Öğretmen Değerlendirmesi ve Planlama: Bu basamak süreç boyunca aktif olmalıdır. Bu basamağın amacı öğretme ve öğrenme deneyimleri hakkında yansıtma yapmak, gelecek etkinliği planlamak ve yansıtıcı ve üstbilişsel davranışı izlemektir. Örneğin bu basamakta öğretmen uygulamasını değerlendirmek amacıyla (profesyonel gelişimi için) uygulamasından edindiği bilgiler doğrultusunda yansıtıcı günlük tutabilir.

Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yöntemler

Yansıtıcı düşünme çeşitli yöntemlerden yararlanılarak geliştirilebilen bir beceridir (Wilson ve Jan, 1993). Aşağıda bu yöntemlerden öğrenme yazıları, öğrenme günlükleri ve yansıtıcı günlükler, kendini değerlendirme, sorgulama, zihin haritalama, kavram haritaları ve ürün seçki dosyaları hakkında bilgi verilmiştir.

Öğrenme Yazıları, Öğrenme Günlükleri ve Yansıtıcı Günlükler

Yazma eylemi öğrencilerin öğrenmelerine pozitif etki yapmaktadır. Öğrenciler yazma yoluyla ön bilgileri ile yeni karşılaştıkları bilgiler arasında nasıl uyum sağlanacağını görür ve ne bildikleri hakkında düşünürler (Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap, 2009). Öğrenciler yazarken öğrenme süreci üzerinde düşünme fırsatı elde ettikleri için bu yolla yansıtma becerisi kazanırlar ve öğrenmeye daha etkin olarak katılırlar (Kozan, 2007).

Değişik amaçlar için kullanılacak değişik yazma etkinlikleri ve yazı türleri vardır; bunlar kişisel yazılar, iki kolonlu yazılar, karşılıklı konuşma (diyalog) yazıları, küme/sınıf yazıları, belirli konu alanı yazıları olarak özetlenebilirler (Ünver, 2003). Aşağıda bu yazı türleri hakkında daha detaylı bilgi verilmiştir:

1. Kişisel yazılar: Kişisel yazılar her konu alanında kullanılabilir. Bu yazılar öğrencilerin öğrenmeye yönelik tüm yansıtma içerir ve yalnızca öğrencilerin geribildirme ihtiyaçları olduğunda paylaşılırlar (Wilson ve Jan, 1993).

2. İki kolonlu yazılar: İki kolonlu yazılarda bir sayfa ikiye ayrılır. Sayfanın sol tarafı not tutmak içindir. Buraya ödevler, alıntılar, gözlem notları, listeler, şekiller, modeller, olayların betimlenmesi veya özet yapılabilir. Sayfanın sağ tarafında ise sayfanın sol tarafında bahsedilen materyale yönelik yansıtma yapılır. Materyalden öğrenilenler, materyale yönelik yorumlar ve duygulardan bahsedilir. Örneğin iki kolonlu yazı derste okunan bir metne yönelik hazırlanabilir. Böylece öğrenciler derste aktif olurlar ve

öğrenme sorumluluğunu üstlenirler. Öğrenciler neyi öğrenip öğrenemediklerini değerlendirmiş olurlar (Hughes, Kooy ve Kanevsky, 1997).

3. Karşılıklı konuşma (diyalog) yazıları: Diyalog yazıları öğrenci ve öğretmen veya öğrenci ve akranı arasında yazılı diyalog oluşturmaya yönelik olarak hazırlanan yazılardır (Gifford, 1993). Öğretmen ve öğrenci arasında hazırlanan diyalog yazıları düzenli zaman aralıklarıyla yazılırlar. Öğretmen bu yazılarda öğrencilerin hatalarını düzeltmekten ziyade öğrencinin yazısında belirttiği görüşlerine, sorularına cevap verebilir, yeni sorular sorabilir ve öğrenciyi yeni bir konu ile tanıştırabilir. Öğretmen, öğrenci yazılarının içeriği ile ilgili zaman zaman bir takım düzeltmeler yapsa da bu yazılarla amaçlanan iletişim kurmaktır (Peyton, 2000).

4. Küme/Sınıf Yazıları: Bu yazılar grup veya sınıf yansıtmaları için düzenlenmiş etkinliklerdir veya grup değerlendirme etkinlikleridir (Wilson ve Jan, 1993).

5. Belirli Konu Alanı Yazıları: Bu yazılar belirli bir konu alanı için belirli formatta hazırlanabilirler. Örneğin öğrenciler okudukları alanyazına yönelik görüşlerini bir yazıda bildirebilirler veya matematiksel bir prosedürü anlatmak için yazı yazabilirler (Wilson ve Jan, 1993).

Yazma eylemi olarak sıklıkla kullanılan öğrenme günlükleri yansıtma için bir araçtır (Moon, 2007). Öğrenciler öğrenme günlüklerine öğrenme süreci veya içeriğine yönelik kişisel cevaplarını, duygularını, değişen fikirlerini, düşüncelerini ve bilgilerini kaydedebilirler (Wilson ve Jan, 1993). Öğrenme günlüklerinde öğrencilere zaman zaman yansıtma yapmalarını sağlayacak sorular sorulabilir veya zaman zaman da öğrenciler yazma konusunda serbest bırakılabilirler (Moon, 2007). Öğrenme günlüklerine yalnızca bilgiler ve günlük etkinlikler not edilmez, öğrenme günlükleri öğrencilerin öğrenmeye ve öğrenme durumlarına yönelik yaptıkları yansıtmaları ve analizleri de içerir (Wilson ve Jan, 1993). Günlükler odaklanma ve düşünceleri düzene sokmaya yarar. Böylece birey bilgiden anlam çıkarabilir (Moon, 2007).

Öğrencilerin, öğrenmeleri üzerine yapacakları yansıtma planlama, yönetme ve kontrol gibi üst bilişsel öğrenme stratejilerini kullanmalarında etkili olabilir. McDonald ve Dominguez (2009: 48) öğrenme günlüklerine eklenecek yansıtmanın etkisini şöyle açıklamaktadır:

Öğrenci günlükleri yalnızca verilerin toplandığı çalışma kâğıtlarından oluşursa hedef araştırma ve öğrenmeye yönelik uygulama yapmaktan çıkıp, boşlukları doldurmaya döner. Öğrenciler tarafından oluşturulmuş sorular, ne öğrendiğine yönelik ifadeler, sonuçların tahmini, başarı ve başarısızlığa yönelik eleştirilerden oluşan yansıtma eklenmesi öğrencilerin öğrenme deneyimlerinden anlam çıkarmalarını sağlar. Günlüğün ayrılmış bir parçası bu yansıtmalara ayrılabilir.

Yansıtıcı günlüğü, günlükten ayıran özellik, belirli bir yapıya sahip olmasıdır (Cengiz ve Karataş, 2014). Yansıtıcı günlükler Kolb (1983) tarafından önerilen modeli

temele alır; deneyim gerçekleştirilir, deneyim üzerinde yansıtma yapılır, deneyimden öğrenme gerçekleşir, sonuca varılır ve bir sonraki basamak planlanır. Bu süreç bir dönüğü halinde devam eder (aktaran: Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013, s.6).

Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine yansıtma yapmaları ve bunları günlüklerine kaydetmeleri öğrenme sürecinde uyguladıkları işlemleri belirlemelerine yardımcı olur (Wilson ve Jan, 1993). Bununla birlikte öğretmenler uyguladıkları öğretime ilişkin dönütleri öğrencilerin öğrenme yazılarından elde edebilirler. Böylece süreçte kullanılacak etkinlikleri daha doğru planlayabilirler. Ayrıca öğretmenler de kendi uygulamalarına ilişkin yazılar yazarak çalışma hakkında yansıtma yapabilirler (Kozan, 2007).

Moon (2007) günlüklerin çeşitli amaçlar için kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar şöyle sıralanabilir: deneyimi kaydetmek; deneyimden öğrenmeyi arttırmak; anlamayı ve anlamının sunumunu desteklemek; eleştirel düşünmeyi veya sorgulayıcı davranış geliştirmek; üstbilişi teşvik etmek; aktif katılımı arttırmak; yansıtma yeteneğini geliştirmek; problem çözme becerilerini geliştirmek; kişisel gelişimi sağlamak; tedavi etmek veya davranış değişikliğini desteklemek; yaratıcılığı arttırmak; yazmayı geliştirmek; kendini ifade etmeyi geliştirmek; grup içerisinde iletişimi arttırmak; araştırma veya proje planlama ve sürdürmeye yönelik destek sağlamak; öğrenen ve bir başkası arasında iletişim sağlamak.

Yansıtma yeteneğini geliştirmek amacıyla kullanılan günlükler aynı zamanda bireyin yaptığı yansıtmanın da bir kanıtıdır ve günlüklerde yer alan yansıtmanın derinliği değişebilir. Moon (2009) günlüklerdeki yansıtmanın dört farklı seviyede değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bunlar tanımlayıcı yazma, bir miktar yansıtma içeren tanımlayıcı yazma, yansıtıcı yazma ve ileri seviye yansıtıcı yazmadır. Tanımlayıcı yazılar çok az miktarda yansıtma içerirken, diğer yazı seviyelerinde yansıtıcı örneklere rastlanmakta ve ileri seviye yansıtıcı yazılarda ise yansıtmanın derinliği artmaktadır. Aşağıda dört farklı yansıtma seviyesine uygun örnekler verilmiştir.

Örnek 1: "Deneye başlamadan önce hoca sorular yöneltti. Bu sorulara cevap veremedim. Ardından deneyin yapılmasına geçtik."

Bu örnekte öğrenci başından geçen olayı tanımlamış, herhangi bir detaya girmemiş ve olay üzerinde yoğunlaşmamış olduğu için örnek 1 tanımlayıcı yazma seviyesindedir.

Örnek 2: "Deneye başlamadan önce hoca sorular yöneltti. Bu sorulara cevap veremedim. Bunun üzerine hoca 'arkadaşlar neden çalışmadınız?' diye sordu". Eksi not almış olabilirim.

Bu örnekte ise öğrencinin örnek 1'dekine benzer şekilde genel olarak başından geçenleri tanımladığı görülmektedir. Fakat öğrenci olay üzerine daha fazla yoğunlaşmıştır. Bu sebeple örnek 2, bir miktar yansıtma içeren tanımlayıcı yazma kategorisine dâhil edilebilir.

Örnek 3: "Deneye başlamadan önce hoca sorular yöneltti. Bu sorulara cevap veremedim. Moralim çok bozuldu. Şimdi düşünüyorum da aslında bazılarında biraz olsun cevap verebilir-

dim. Mesela molaritenin formülünü biliyordum, molaritenin formülünden yararlanarak molariteyi tanımlayabilirdim. Hoca bu şekilde yapıyordu, bunu fark ettim.”

Örnek 3'te öğrenci başından geçen olayı tanımlamanın ötesine geçerek bu olayın duyguları üzerindeki etkisini düşünmüş, kendisini ve başkalarını inceleyerek değerlendirmiştir. Bu sebeple bu yazı yansıtıcı yazma seviyesindedir.

Örnek 4:“Deneye başlamadan önce hoca sorular yöneltti. Bu sorulara cevap veremedim. Moralim çok bozuldu. Şimdi düşünüyorum da aslında bazılarına biraz olsun cevap verebilirdim. Mesela molaritenin formülünü biliyordum, molaritenin formülünden yararlanarak molariteyi tanımlayabilirdim. Hoca bu şekilde yapıyordu. Şunu fark ettim ki eğer bir sorunun cevabını tam olarak bilmiyorsam soru üzerinde düşünmüyorum bile, halbuki bildiklerimden yola çıkarak bir şeyler üretebilirim. Bu şekilde belki soruya tam cevap vermiş olmam ama en azından bir takım bilgilerim olduğu ortaya çıkmış olur. Hocanın arkadaşlarının yarım cevaplarından da hoşnut olduğunu fark ettim.”

Örnek 4'te öğrencinin bir olay üzerine yoğunlaşarak düşündüğü ve kendisini kapsamlı bir şekilde değerlendirdiği görülmektedir. Öğrencinin yaptığı değerlendirmeler sonucunda bir öğrenme gerçekleşir. Bu sebeple bu yazı ileri seviye yansıtıcı yazı seviyesindedir.

Daha önce yansıtıcı günlük tutmamış öğrencilere yansıtıcı günlüklerin tanıtılması amacıyla eğitim verilmesi önemlidir. Bu eğitimlerde öğrencilere yansıtıcı düşünme kavramını tanıtmak, öğrenmeleri üzerine yansıtıcı günlük tutmanın ne gibi faydaları olacağı üzerine konuşmak ve çeşitli seviyelerde yansıtıcı içeren günlük örneklerini incelemeleri için fırsat vermek etkili bir yoldur. Yansıtıcı günlük tutma süreci boyunca öğrencilerin yazıları üzerinde değerlendirmeler yapmak ve öğrencilerin daha ileri seviyede yansıtıcı düşüncelerini sağlamak konusunda öğrencileri sözlü ve yazılı geribildirimlerle desteklemek, zaman zaman toplantılar düzenlemek ve kendi yazılarını analiz etmelerini istemek etkili yöntemlerdir (Cengiz, 2014; Cengiz ve Karataş, 2015).

Kendini Değerlendirme

Kendini değerlendirme; değerlendirme sürecinde öğrencilerin aktif olarak rol almalarını sağlamaktır (Çiğdem, 2012). Kendini değerlendirme sürecinde öğrenciler nasıl öğrendikleri hakkında, güçlü ve zayıf yönleri konusunda bilgi sahibi olurlar (Ersözlü, 2008). Öğrencileri değerlendirme sürecine dâhil etmek için, uygun hedefler konusunda öğrencilere beyin fırtınası yaptırma, kendilerini nasıl değerlendirecekleri konusunda karar sürecine dahil etme, birbirlerini gözlemlemeleri konusunda öğrencileri destekleme, öğrencilerden öğrenme programını değerlendirmelerini isteme gibi yollar kullanılabilir. Ayrıca öğrenciler, bir konuya yönelik bilgi edinme sürecine ilişkin, yansıtıcı yapmaları konusunda teşvik edilmelidirler. Bu amaçla öğrencilere, Ne keşfettim? Sorularına cevap bulabildim mi? Hangi metotları kullandım? Neyi iyi yaptım? Neyi geliştirdim? Ne yapmaya ihtiyacım var? gibi soruların kendilerine yardımcı ola-

cağı belirtilmelidir. Uygulamalar, öğrencilerin soruları içselleştirmelerini sağlayacaktır. Bunlarla birlikte öğrencilerin gelişimlerine yönelik tartışmalar yapmak, öğretmenin kendi gelişimini öğrencileriyle paylaşması, öğrencilere grup olarak düşünmeleri ve öğrenmeleri üzerinde düşünebilecekleri ortamların tasarlanması, öğrencilerin yanıtlarına olumlu geribildirimlerin verilmesi ve öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımlarının önemsendiğinin kendilerine hissettirilmesi, öğrencileri öz değerlendirme yapma konusunda teşvik edecektir (Wilson ve Jan,1993).

Sorgulama

Soru sormak yansıtmanın merkezindedir (Haigh, 2000). Sorgulama süreci öğrencilerin ve öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmeyi, anladıklarını açıklamalarını, öğretme ve öğrenme üzerine geribildirim elde etmeyi, gözden geçirme stratejileri sağlamayı, fikirler arasında bağlantılar kurmayı ve merakı arttırmayı sağlar (Wilson ve Jan, 1993). Bununla birlikte etkili sorgulama, bireyin kendi eylemleri ve deneyimleri üzerine sahip olduğu ilk düşüncelerinin ötesine gitmesini, problemlerinin temelinde yatan inançları, varsayımları, değerleri eleştirel olarak incelemesini ve problemlerine yönelik oluşturduğu çözüm yollarını değerlendirmesini sağlar (Haigh, 2000). Sorgulama sürecinde farklı soru türleri kullanılmaktadır:

Kapalı uçlu sorular: Sadece bir doğru cevabı olan sorulardır. Bunlar bilgiyi hatırlamak ile ön ve son bilgiyi değerlendirmek için kullanılır.

Açık uçlu sorular: Farklı birçok cevabı içerebilen türdeki sorulardır. Bilgiyi yapılandırmak, daha fazla tartışma ve sorgulama sağlamak amacıyla kullanılır.

Tümce değerli sorular: Belli bir cevabı olmayan sorulardır. Bu sorular genellikle bölüm başlarında sorulur ve amacı öğrenciyi konu alanı hakkında düşünmeye yönlendirmektir (Wilson ve Jan, 1993).

Sorular, cevapları için gerekli olan düşünme seviyesine göre sınıflandırılabilir. Böyle bir sınıflandırma Benjamin Bloom ve arkadaşları (1956) tarafından yapılmıştır. Bloom taksonomisine göre bilgi, kavrama, uygulama alt düzey; analiz, sentez ve değerlendirme ise üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada etkilidir (aktaran: Ersözlü, 2008). Bloom taksonomisi 2001 yılında revize edilmiştir (Bümen, 2006).

Wragg ve Brown (2001) öğretmenlerin soru sorarken yapabilecekleri hatalar olduğu belirtmişlerdir. Bu hataların en önemlileri arasında bir seferde çok fazla soru sormak, bir soru sormak ve ardından cevabını vermek, soruları sadece parlak ve sevimli öğrencilere yöneltmek, olaylar birbiri ardına gerçekleşirken zor bir soruyu erkenden sormak, ilişkisiz sorular sormak, her zaman aynı tip sorular sormak, düşünmeye yöneltecek yardımcı sorular (probing questions) kullanmamak, öğrencilere düşünmeleri için yeterli zaman vermemek, yanlış cevapları düzeltmemek ve öğrencilerin cevaplarını önemsememek yer almaktadır.

Öğretmenler öğrencilerden soru hazırlamalarını isteyebilirler (Wilson ve Jan, 1993). Öğrenciler tarafından oluşturulmuş sorular öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir

parçasıdır. Öğrenci tarafından oluşturulan sorular öğrenciyi anlamlı öğrenmeye motive eder. Bununla birlikte öğrencinin düşünme kalitesini, kavramsal anlamasını ve ne öğrenmek istediğini açığa çıkarır (Albergaria Almeida, 2011). White ve Gunstone (1992) öğrencilerin soru hazırlamaları için 5 farklı strateji önermiştir:

1. Öğrencilerden soruya özel bir şekilde başlamaları istenebilir. Örneğin 'Eğer...', 'Neden...', 'Nasıl...' gibi.

2. Öğrencilere bir bilgi verilerek, buna dayalı olarak sorular oluşturmaları istenebilir. Bu bilgi bir alıntı, veriler içeren bir tablo, bir harita veya bir şema olabilir.

3. Öğrencilere sorunun cevabı verilerek, soruyu onların hazırlamaları istenebilir.

4. Öğrencilerden konu ile ilgili kafa karıştırıcı buldukları noktalardan sorular hazırlamaları istenebilir.

5. Öğrencilerden belli bir çalışmaya yönelik başarı soruları oluşturmaları istenebilir.

Zihin Haritalama

Zihin haritalama tekniği ilk olarak matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir (Gür ve Bütüner, 2006). Zihin haritalama farklı bir not tutma türüdür (Buzan, 1991a). Zihin haritalama tekniğinde merkeze bir kavram yerleştirilir. Merkezi kavramdan ayrılan kıvrımlı dallar üzerine bu kavram ile ilgili en temel kavramlar sıralanır (BOIs-Basic Ordering Ideas). Zihin haritasının merkezine aldığımız kavramı bir kitap olarak düşünecek olursak bahsedilen temel fikirler, bu kitabın bölümleri olarak düşünülebilir. Her bir temel fikir bir takım çağrışımlar oluşturarak zihin haritasına yeni dalların eklenmesini sağlar ve bu, bu şekilde devam eder. Zihin haritalarının hafızada daha etkili olabilmesi kavramların sözel olarak ifadesinden ziyade kavramları zihinde çağrıştıran resimlerin dallar üzerine çizilmesi ile mümkün olur (Buzan ve Buzan, 1996). Klasik not tutma ile karşılaştırıldığında zihin haritalarında temel fikir ve ilişkili fikirler üzerine daha fazla vurgu yapılır. Zihin haritaları ile hatırlama ve yeni bilginin eklenmesi kolaylaşır. (Buzan, 1991b). Basit ve güçlü bir teknik olan zihin haritası kelime, şekil, sayı, mantık, ritim, renk ve uzaysal farkındalık gibi çok çeşitli becerilerden yararlanır. Böylelikle beyinin sonsuz enginliğinde gezinme imkânı tanır (Buzan ve Buzan, 1996). Zihin haritaları bilgiyi organize etmeye ve yeni bilgiyi önceki bilgiyle ilişkilendirmeye yardımcı olur. Ayrıca öğrencilerin kendi bilgilerinin farkına varmalarına ve yaratıcılıklarını göstermelerine imkân verir (Brinkmann, 2003).

Kavram Haritaları

İki boyutlu grafiksel bir şema olan kavram haritaları, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri değişik seviyelerde, görsel olarak düzenlemeye ve temsil etmeye yararlar (Yılmaz ve Çolak, 2011). Kavram haritalama her yaşta öğrenciye öğretilbilir ve

çok çeşitli disiplinlerde kullanılabilir. Kavram haritalama, öğrencilere düşüncelerini organize etme ve sunma imkânı verir. Öğrencilerin kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler konusunda neler bildiklerini, neler bilmediklerini ve yanlış anlamalarını sergiler (Wilson ve Jan, 1993). Kavram haritalama, bilginin nasıl öğrenildiğini ve anlamlandırıldığını göstermeye yarayan üstbilişsel bir strateji olma özelliğine sahiptir (Yılmaz ve Çolak, 2011). Kavram haritalama sürecinde öğrenciler kavrama ilişkin bilgilerini değerlendirirler, kavramlar arasındaki ilişkiler üzerinde düşünürler, kavramı nasıl öğrendikleri üzerine düşünürler ve kavram öğrenmeye yönelik plan yaparlar. Bu yönleriyle kavram haritalama öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini sağlar (Ünver, 2003).

Ürün Seçki Dosyası

Çetin (2005: 177) ürün seçki dosyasını “öğrencinin katılımıyla seçilmiş, öğrenme durumlarını kapsam ve derinlik olarak yansıtan ve zaman içerisinde öğrencinin gelişimini gösteren çoklu veri kaynaklarından elde edilmiş bilgilerin amaçlı bir şekilde toplanması” şeklinde tanımlamaktadır. Ürün seçki dosyaları özellikle yansıtma becerisi kazandırma konusunda etkili öğretim araçlarıdır (Paris ve Ayres, 1994; Demirören, Koşan ve Palaoğlu, 2009). Ürün seçki dosyaları öğrenmeyi yüzeysel olmaktan derin olmaya doğru yönlendirir (Demirören ve diğ.,2009). Ürün seçki dosyası öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini, kendi kendilerini değerlendirmelerini, kendilerine güven inşa etmelerini, öğrenme ilgilerinin artmasını ve kendileri hakkında daha çok şey öğrenmelerini sağlar (Tezci ve Demirli, 2004). Öğretmenler açısından bakıldığında ise ürün seçki dosyası öğrencilerin neler öğrendikleri, öğrenirken nasıl bir yol izledikleri, nasıl düşündükleri, nasıl soru sordukları, nasıl analiz yaptıkları, bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ve diğer insanlarla nasıl iletişim kurdukları konusunda bilgi vermektedirler (Murphy,1998; Öncü, 2009).

Barret (2000) ürün seçki dosyasını uygulanma aşamasını 5 basamakta ifade etmiştir:

1. Toplama (Collection): Bu aşamada öğrenciler gelişimlerini ve başarılarını gösteren çalışmalarını toplarlar.
2. Seçme (Selection): Toplanan çalışmalar gözden geçirilir ve değerlendirilir, bu doğrultuda seçim yapılır.
3. Yansıtma (Reflection): Öğrenciler zaman içerisindeki gelişimlerini ve elde ettikleri başarıyı değerlendirirler.
4. Tahmin (Projection): Öğrenciler geleceğe yönelik yeni hedefler ortaya koyarlar.
5. Sunma (Presentation): Öğrenciler ürün seçki dosyalarını akranlarıyla paylaşırlar.

Bir ürün seçki dosyasının taşıdığı özellikler ise şu şekilde sıralanabilir (Wade ve Yarbrough, 1996; aktaran: Chang, 2001):

1. Gelişimsel (Developmental): Ürün seçki dosyası öğrencilerin belirli bir süre içerisindeki gelişimlerini ve öğrenmelerini temsil eder. Ürün seçki dosyası uzun süreli

◆ Canan Cengiz / Faik Özgür Karataş

öğrenme çıktıları ile ilgilenir ve bu sebeple ürün seçki dosyasının geliştirilmesi sürekli bir özelliğe sahiptir.

2. Çift değerli (Dual-valued): Ürün seçki dosyası öğrenenlere öğrenme süreçlerini yansıtma imkânı sağlarken, öğretmene de öğrencilerin gelişimini ve başarılarını değerlendirme imkanı sağlar.

3. Seçici (Selective): Ürün seçki dosyası öğrencilere seçme imkanı tanır. Öğrenciler ürün seçki dosyası içeriğini belirler ve organize ederler.

4. Özgün (Authentic): Ürün seçki dosyası öğrencilerin kendi çalışmalarını ve performanslarını sergiler. Geleneksel testler öğrencilerin gelişimini ve potansiyelini her yönüyle sergileyemezken ürün seçki dosyası özgün bir öğrenme imkanı sağlar.

5. Yansıtıcı (Reflective): Ürün seçki dosyası öz yansıtmanın kanıtını sağlayabilir. Öğrenenler çalışmalarını gözden geçirir bu doğrultuda yeni hedefler ortaya koyarlar. Önceki çalışmalarıyla sonrakileri karşılaştırarak kendilerindeki gelişimi izleyebilirler.

6. Bireysel (Individual): Ürün seçki dosyası bireysel seçimlere göre hazırlanmıştır.

7. Etkileşimli (Interactive): Ürün seçki dosyaları öğretmen ve arkadaşlarla paylaşılır böylelikle öneriler ve rehberlik alınır.

Araştırmacılar, yansıtmanın ürün seçki dosyalarının tanımlayıcı bir özelliği olduğunu belirtmektedirler (Murphy, 1998). Yani ürün seçki dosyalarına eklenen her bir ürüne yönelik yansıtma yapılmalıdır. (Bu ürünlerin güçlü ve zayıf yanlarının değerlendirilmesi, daha etkili ürünler ortaya koyabilmek için dikkate alınması gerekenler üzerinde derin düşünülmesi gibi) Bu süreçte, yansıtma, eğer bireysel olarak değil de öğrenciler arasında küçük gruplarda, öğretmen ve öğrenci veya aile ve öğrenci arasında yapılırsa daha etkili olacaktır (Murphy, 1998).

Burada yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için verilen yöntemler ve teknikler tek tek ya da birlikte kullanılabilirler (Cengiz, 2014). Ürün seçki dosyası birlikte kullanım için uygun bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etkinlik

Ders: Fen Bilgisi

Sınıf: 8

Ünite: 8.3. Maddenin Yapısı ve Özellikleri

Konu: 8.3.4. Asitler ve Bazlar

Süre: 2 ders saati (40+40 dakika)

Hedef/Kazanımlar:

8.3.4.3. Asit ve bazların çeşitli maddeler üzerindeki etkilerini gözlemler.

8.3.4.4. Asit ve bazların temizlik malzemesi olarak kullanılması esnasında oluşabilecek tehlikelerle ilgili tedbirleri alır.

Etkinlik Gerçekleştirme Süreci/Akışı

Hazırlık Aşaması

Bu basamakta öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak amacıyla öğrencilere asit ve bazların özelliklerinin neler olduğu sorulur ve asit ve bazlara örnekler vermeleri istenir. Ardından öğrencilere aşağıda verilen haber dağıtılır ve okumaları istenir. Haber bir ilkokulda çamaşır suyu ve tuz ruhunun karıştırılarak temizlik yapılması sonucu öğrencilerin zehirlenmesi ile ilgilidir.

27 Şubat 2015 Cuma, 13:07:30 Güncelleme: 13:09:53

Şanlıurfa'da, ilkokulda yapılan temizlik sonrası 46 öğrenci, zehirlenme şüphesiyle hastaneye kaldırıldı. Aileler önce okula, sonra hastaneye akın ederken, okulda ise öğleden sonra eğitime ara verildi

Olay, öğle saatlerinde Şehitlik Mahallesi'nde bulunan Şehitlik İlkokulu'nda meydana geldi. İddiaya göre, okul görevlileri tuvalet ve koridorları çamaşır suyu ve tuz ruhuyla temizledi. Bu sırada teneffüs için dışarı çıkan öğrenciler yeniden sınıfa girdiklerinde mide bulantısı ve kusma şikayetiyle öğretmenlerine başvurdu. Öğretmenler de çok sayıda öğrenciden benzer şikayetin gelmesi ve çamaşır suyu ile tuz ruhu kokusundan etkilendiklerini anlamaları üzerine sağlık ekiplerinden yardım istedi. Öğretmen ve idarecilerinin şikayeti üzerine okula çok sayıda ambulans sevk edilirken, sınıftaki öğrenciler de tedbir amaçlı bahçeye çıkarıldı. Zehirlenme şikayeti baş gösteren 46 öğrenci ambulanslar ile kentteki çeşitli hastanelere götürülürken, olayı duyan veliler de okula akın etti. Korku ve paniğin yaşandığı olayda öğrenciler gözyaşlarına boğulurken, velileri ise çocuklarının durumuna ilişkin bilgi almaya çalıştı.

Yetkililer, hastaneye götürülen ve yapılan kontrolde kokudan etkilendikleri belirlenen 46 öğrencinin genel durumlarının iyi olduğunu bildirdi.

<http://www.haberturk.com/gundem/haber/1047862-sanliurfada-sehitlik-ilkokulunda-yapilan-temizlik-46-ogrenciyi-zehirledi>

Bu haber ile öğrencilerin dikkati konuya çekilebilir ve dersin kazanımlarıyla ilgili neler bildikleri araştırılabilir. Bu amaçla öğrencilere şu sorular sorulur:

- Öğrenciler neden zehirlenmiş olabilirler?
- Çamaşır suyu ve tuz ruhu gibi maddeler hakkında neler biliyorsunuz?
- Asitler ve bazlar farklı maddelerle etkileştiğinde ne gibi etkiler gözlenir?

Bilgi ve görüşlerini sınıfla paylaşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verilir. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda takip soruları sorulabilir (Çamaşır suyu ve tuz ruhu karıştırıldığında ne meydana gelmektedir? gibi). Açıklamalar, öğretmen tarafın-

dan yapılmaz. Öğretmen dersin sonunda bu bilgileri edineceklerini belirterek bir sonraki aşamaya geçer. Böylece öğrenciler etkinliğe hazırlanmış olur (15 dakika).

Temel Odaklanma Deneyimi

Bu aşamada öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini genişletmeleri amacıyla “asitlerin ve bazların maddeler üzerindeki etkilerini ve maddeler üzerindeki olumsuz etkilerine karşı alınabilecek önlemleri araştırmaları” istenir. Bir sonraki basamakta elde ettikleri bilgileri organize edip, sunacakları araştırmalarını bu doğrultuda yapmaları belirtilir (Araştırmalar ders kitabı ve diğer kitaplardan yararlanılabilir, öğrencilere kitaplarının üzerine küçük notlar almaları, önemli gördükleri yerlerin altını çizmeleri önerilir). Bunun için öğrencilere 25 dakika zaman verilir. Öğretmen öğrencilere çalışmalarını sırasında akıllarına takılan hususları kendisine sorabileceklerini belirtir ve bu amaçla sınıfta gezilir.

Verileri Organize Etmek ve Sunmak

Öğrencilerden edindikleri bilgileri organize etmeleri istenir. Bunun için zihin haritası yapabilecekleri, arkadaşlarına mektup yazabilecekleri veya kendi tercih ettikleri bir yöntemi kullanabilecekleri belirtilir. Bu amaçla öğrencilere 20 dakika zaman verilir. Ardından öğretmen öğrencilere konu ile ilgili sorular sorar ve öğrencilerin ne gibi bilgiler edindiğini belirler, zaman zaman da açıklamalarda bulunur. Öğretmenin soracağı sorulara örnek olarak şunlar verilebilir:

1. Asitlerin maddeler üzerindeki olumsuz etkileri nelerdir?
2. Asitlerin olumsuz etkilerine karşı ne gibi önlemler alınabilir?
3. Bazların maddeler üzerindeki olumsuz etkileri nelerdir?
4. Bazların olumsuz etkilerine karşı ne gibi önlemler alınabilir?

Öğrencilerden alınacak cevaplar doğrultusunda sorular detaylandırılır (Cam gibi bazı eşyaların bulaşık makinesinde yıkanmasının önerilmemesinin sebebi nedir?) ve öğrencilerin soru-cevap yöntemiyle kazanımları edinmeleri sağlanır. (10 dakika)

Başka Etkinlikler ve Deneyimler

Bu basamakta öğrencilerden dersin başında okudukları habere benzer haberleri ve çamaşır suyu ile tuz ruhunun neden karıştırılmaması gerektiğini araştırmaları istenir. Bu araştırma ev ödevi olarak verilir ve bir sonraki dersin başında bu konu ile ilgili konuşacakları söylenir.

Yansıtma ve Eylem

Dersin son 10 dakikasında öğrencilerden yansıtıcı günlük tutmaları istenir. Günlüklerinde neler öğrendikleri, hangi konularda eksiklikleri olduğu ve dersle ilgili belirtmek istedikleri başka duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir.

Öğretmen Değerlendirmesi ve Planlama

Öğretmen de derste öğrencilere sorduğu sorulara aldığı cevaplar ve derste öğrencileri gözlemleyerek edindiği bilgiler doğrultusunda öğretimi daha etkin kılmak adına yansıtıcı günlük hazırlar. Ayrıca öğrencilerin yazdığı yansıtıcı günlükleri ve edindikleri bilgileri organize ettikleri kağıtları toplar, inceler ve geribildirim yazarak bir sonraki ders öğrencilere geri verir.

Kaynakça

- Albergaria Almeida, P. (2011). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 634-638.
- Alp, S. ve Taşkın, Ş. Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.
- Atay, D. (2003). Öğretmen adaylarına yansıtıcı öğretmek: Portfolyo çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9 (36), 508-527.
- Barret, H. C. (2000). The electronic portfolio development process. <http://electronicportfolios.com/portfolios/EPDevProcess.html> adresinden 06.07.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Baş, G. ve Kuvılcım, Z. S. (2012). Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1-17.
- Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display – mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review*, 16, 35-48.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Buzan, T. (1991a). *Use both sides of your brain*. New York: Plume.
- Buzan, T. (1991b). *Use your perfect memory*. New York: Plume.
- Buzan, T. ve Buzan, B. (1996). *The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. New York: Plume.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Cengiz, C. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarı dersinde hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme ve akademik başarıları üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

◆ Canan Cengiz / Faik Özgür Karataş

- Cengiz, C., Ayas, A. ve Çimer, S. (2011). An investigation of the relationship between pre-service teachers' reflectivity and academic performance. In *Ebook Proceedings of the Esera 2011 Conference: Science learning and Citizenship* (pp. 8-15). Lyon: France.
- Cengiz, C. ve Karataş, F. Ö. (2014). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme: Fen Bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yansıtıcı günlük tutma uygulamasının etkileri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 120-129.
- Cengiz, C. ve Karataş, F. Ö. (2015). Examining The Effects of Reflective Journals on Pre-service Science Teachers' General Chemistry. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 125-146.
- Laboratory Achievement. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10).
- Chang, C. C. (2001). A study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 435-458.
- Cobb, P., Yackel, E. ve Wood, T. (1992). A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23, 2-33.
- Çetin, B. (2005). Portfolyo değerlendirme: Tanımı, özellikleri, uygulanması, üstünlükleri ve sınırlılıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 175-187.
- Çiğdem, H. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-49.
- Demirören, M., Koşan, A. M. A. ve Palaoğlu, Ö. (2009). Bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak "Portfolyo". *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62(1), 19-24.
- Dewey, J. (2010). *How we think*. Boston: Heath.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ersözlü, Z. N. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gifford, P. J. B. (1993). Dialogue journal writing: a tool for critical reflection in the adult ESL learner. Unpublished master dissertation, Brock University, St. Catharines.
- Günel, M., Kabataş-Memiş, E. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ve analogi kurmanın üniversite düzeyinde mekanik ünitesini öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 401-419.

- Gür, H. ve Bütüner, S. Ö. (2006). Matematik derslerinde kullanılan zihin haritalama tekniğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 5(2), 61-74.
- Haigh, N. (2000). Teaching teachers about reflection and ways of reflecting. *Waikato Journal of Education*, 6, 87-98.
- Hatton, N. ve Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Hughes, H. W., Kooy, M. ve Kanevsky, L. (1997). Dialogic reflection and journaling. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(4), 187-190.
- Kabapınar, F. (2006). Öğrenme Anlayışlarının Işığında Ders Kitabı Hazırlama. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed.), Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kazu, H. ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elazığ ili örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 131-145.
- Kemankaşlı, N. (2010). 10. Sınıflarda geometri öğrenme ortamı tasarımı: Üçgenler ünitesi örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. ve Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1, 227-247.
- Kozan, S. (2007). Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Malthouse, R. ve Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective practice in education and training* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- McDonald, J. and Dominguez, L. (2009). Reflective writing. *Science Teacher*, 76(3), 46-49.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Moon, J. A. (2007). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd edition). New York: Routledge.
- Moon, J. (2009). The use of graduated scenarios to facilitate the learning of complex and difficult-to-describe concepts. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 8(1), 57-70.
- Moon, J. (2010). Learning journals and logs. In UCD Teaching and Learning Resources. <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdta0035.pdf> adresinden 01.05.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Murphy, S.M. (1998). Introduction: Reflection-In portfolios and beyond. *The Clearing House*, 72(1), 7-9.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Portfolyo değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 103-130.
- Paris, S. ve Ayres, L. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.

◆ Canan Cengiz / Faik Özgür Karataş

- Peyton (2000). Dialogue journals: Interactive writing to develop language and literacy. http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/dialogue_journals.html adresinden 05.02.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarına öğretim tekniklerinin yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 9(1).
- TDK. (2014). Türk Dil Kurumu Online Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53e931082ed485.88786145 adresinden 10.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Tezci, E. ve Demirli, C. (2004, Eylül). Bir performans değerlendirme modeli: bireysel gelişim dosyası, XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Tok, Ş. (2008). The impact of reflective thinking activities on student teachers' attitudes toward teaching profession, performance and reflections. *Education and Science*, 33 (149), 104-117.
- Ünal, S., Coştu, B. ve Karataş, F.Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.
- White, R.T. ve Gunstone, R.F. 1992. *Probing understanding*. The Falmer Press: London.
- Wilson, J. ve Jan, L.W. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Wragg, E. C. ve Brown, G. (2001). *Questioning in the secondary school*. London: Routledge Falmer.
- Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: Kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 15(1), 185-204.
- Yurdakul (2010). Yapılandırıcılık. Ö. Demirel (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 9-18

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ÖDÜL SÜRECİ VE SONRASI ÜZERİNE NİTEL BİR DEĞERLENDİRME*

Naif YILDIRIM**

Öz: Kalite insanların, örgütlerin yaşamlarında sürekli istedikleri bir yaşam biçimi olarak durmaktadır. Bir yönetim yaklaşımı olarak ortaya çıkan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) bu isteğin teorik alt yapısını oluşturmaktadır. TKY felsefesine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler bulunmaktadır. Türkiye’de TKY felsefesi Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda yasal mevzuat çerçevesinde 1999 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu çerçevede her öğretim yılında ekip ve kurum bazlı ödül yarışmaları düzenlenmiştir. Bu çalışmada TKY felsefesine yönelik olumlu/olumsuz tartışmaların ötesinde ödül süreci araştırılmıştır. Ödül alan kurumlar açısından ödül öncesi, ödül süreci ve ödül sonrası çalışmaların ödül alanlar açısından nitel bir değerlendirilmesi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak incelenmiştir. Bu amaçla maksimum çeşitleme örnekleme çerçevesinde Türkiye’de yedi okul/kurum temsilcisiyle görüşme yapılmıştır. İçerik analizi yöntemiyle yapılan çözümlemede TKY ödül sürecinin kurumlara iç ve dış yansımalarının olumlu olduğu görülmektedir. Ödül sonrasında çalışmaların devam ettiği dolayısıyla başarının sürdürülme eğilimi görülmektedir. Eğitim gibi insana yönelik hizmette niteliğin artırılması için TKY ödül sürecine devam edilmesi, farklı adlarla da olsun yaşatılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplam kalite yönetimi, ödül süreci

* Bildiri 10. Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç.Dr; Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Tokat.

A QUALITATIVE EVALUATION OVER THE MINISTRY OF EDUCATION'S TOTAL QUALITY MANAGEMENT, REWARDING PROCESS AND AFTERWARDS

Nail YILDIRIM*

Abstract

Quality reminds itself in the lives of people and organizations as a lifestyle which is always demanded. Total Quality Management or TQM, (TKY in Turkish) emerging as a management approach, creates the infrastructure of this demand. There are either positive or negative views about Total Quality Management philosophy. In Turkey, TQM philosophy has been applied since 1999 in institutions dependent to Ministry of Education under legal regulations. Under these regulations, rewarding competitions have been organized for crews in the workplaces or institutions. In this study the rewarding process was investigated rather than the positive or negative discussions about the TQM philosophy. The qualitative evaluation of before, during and after the rewarding process for the rewarded institutions consist of the subject of this study. The study was applied by using one of the qualitative research designs, the "situational study design". For this purpose, in the framework of maximum variation sampling, interviews with representatives of seven schools/institutions were made. By the analysis made according to the content analysis method, the inside and outside reflections of the rewarding process of TQM are seen to be positive. The efforts are seen to be continued afterwards the rewarding process and also the success is seen to be so. For the purpose of the increasing the quality of the services such as the education which is aimed for the people, the TQM rewarding process should be continued and kept alive no matter how it is named.

Keywords: Total quality management, rewarding process.

Giriş

İnsan yaşamının kendisi nicel anlamda sınırlı bir zaman diliminde geçmektedir. Sınırlı, yaş, sınırlı yıl vb. yaşam sürecinde kaliteli yaşam insanın aradığı ve beklediği bir durumdur. Herhangi bir şeyin görelî iyiliği, yetkinlik derecesi olarak tanımlanan (Öncül, 2000) kalite, insanı çevreleyen tüm sistemlerin (doğal, mekanik, sosyal) aradığı ve varlığını borçlu olduğu bir kavramdır. Kalite arayışları insan yaşamında olduğu gibi örgüt yaşamında da önemli görülmektedir. Bu öneminden dolayı kalitenin yönetim

* Assoc.Prof.Dr.; Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Educational Science, Turkey.

◆ Nail Yıldırım

süreci olduğu ve bu süreçlerin tamamının yönetilmesiyle toplamda kalite yakalanabileceği üzerinde durulmaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), *sürekli gelişme ve iyileşme* (Kaizen), müşteri memnuniyeti (müşteri odaklılık), yönetsel liderlik, sürekli eğitim, katılım ve takım çalışması, hatasız üretim (sıfır hata) içeren yönetim anlayışıdır (Şentürk ve Türkmen, 2009).

TKY'nin tarihine bakıldığında, Feigenbaum'un 1961 yılında ilk olarak kullandığı kavramın 1970'li yıllarda Japonya'da başarılı sonuçlar alınmasıyla 1980'li yıllarda ürünlerde kalite önem kazanmıştır (Bozkurt ve Odaman, 1995). Türkiye'de TÜSİAD ve KALDER'in 1990'lı yılların başlarında oluşmasından sonra kalite süreci yayılmaya başlamıştır (Özen, 2002: 47-90). İşletmelerdeki başarılı sonuçlar ABD, Avrupa ve Japonya'da olduğu gibi Türkiye'de de eğitim yönetiminde TKY anlayışının uygulandığı görülmektedir (Özdemir, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı okul ve kurumlardaki Toplam Kalite Yönetimi uygulaması çalışmalarını 1999 yılında başlatmış ve 2001 yılında "MEB Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi"yle (MEB, 2002) yürütülmektedir. Uygulamada EFQM Mükemmellik Modelini temel alan öz değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu modelde beşi girdi, dördü sonuç olmak üzere dokuz kriter yer almış ve her kriter puanlanmıştır. En ağırlıklı puan süreç yönetimi ve sonuç göstergeleridir (Üstün, 2006). TKY anlayışının okul yönetiminde uygulanışı, güçlü öğretim liderliğini, destekleyici örgüt iklimini, sürekli gelişmeyi, yönetime etkinlik kazandırmayı hedefleyen bir anlayış (Ayдын ve Şentürk, 2007) şeklindedir.

TKY anlayışına olumlu yaklaşımlar olduğu gibi olumsuz eleştiriler de bulunmaktadır. Olumsuz eleştiriler dikkate alındığında şu noktalar plana çıkmaktadır:

Kamu örgütleri mal yerine hizmet üretmektedir. Mal üreten işletmelerde başarılı olan anlayışın hizmet üretme anlayışıyla uyuşamayabilir (Balci, 2005). Hizmetin ölçülmesi de ayrı bir sorun (Walsh, 1991: 506-507) oluşturabilir. Ayrıca kamu sektörüyle özel sektörün de kültüründen kaynaklı problemler olabilir (Balci, 2005). Kamudaki örgüt anlayışında kalite yoksa TKY anlayışının uygulanması kolay olmayacaktır (Hunt, 1993). Radin ve Coffee'ye göre kamu örgütlerinin çok büyük olmasına bağlı olarak değişimin başarılı olamaması TKY anlayışını uylamada sorunlar oluşturmaktadır (Akt. Türk, Kingır ve Sucubaşı, 2004).

Yapılan bazı araştırmalarda TKY anlayışının olumsuzluğu vurgulanmaktadır; Şentürk ve Türkmen'in (2009) araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarındaki TKY uygulamalarını yöneticiler kısmen başarılı bulurken, öğretmenler tümüyle yetersiz görmektedirler. Okay'ın (2009) çalışmasında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında TKY uygulamalarının öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına etkilerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir.

Mal üretmedeki sıfır hatanın eğitim örgütlerinde tam öğrenmeyle eşdeğer tutulabilirse (Özden, 2002) sorun gözükmemektedir. Bu durum Schelechty'nin (2005) ürünü öğrenme çıktıları olarak ele alınırsa TKY'ye olumlu bakılabileceği anlayışıyla örtüşmektedir. Ayrıca sürecin kısa sürede sonuç alınamayacağı gerçeğiyle TKY anlayışının başarılı olması için içselleştirilmiş bir kalite anlayışına sahip tarafların/katılımcıların olması (Dağlı, 2003) gerektiği vurgulanmaktadır.

Mili Eğitim Bakanlığının Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi'nde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasıyla İlgili Temel İlkeler incelendiğinde, plan, proje, insan memnuniyeti, ekip çalışması, sürekli gelişme, öğrenen örgüt, çözüm odaklı olma, iş doyumunu, denge, değişme kavramlarını içeren bir anlayışın olduğu görülmektedir (MEB, 2009). Ödül süreci incelendiğinde, planlı ve takvime bağlı, her kuruma açık, rekabet ortamı oluşturmayı, kalite bilinci kazandırmayı amaçlayan tarafsız ve kuruma katkı sağlayıcı değerlendirme sürecinin olduğu bir anlayışla gerçekleştiği (MEB, 2009) anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte TKY anlayışının eğitim örgütlerinde uygulanmasının yararlı olacağı tezleri de bulunmaktadır: Spanbauer ve Hillman, öğretmen, yönetici, öğretim programı, yoğunlaşma ve değerlendirme boyutlarında TKY öncesi ve sonrasını Tablo 1'de karşılaştırmaktadır (Spanbauer ve Hillman, 1994, akt: Okay, 2009):

Tablo 1. Okullarda TKY Uygulama Sürecindeki Değişimler

	TKY'den Önce	TKY'den Sonra
Öğretmen	Bilgi yayıcısı	Öğrenmeyi kolaylaştıran
Öğretmen	Sınıfa ilişkin tek karar verici	Başkalarıyla birlikte takım üyesi
Öğretmen	Denetleyici	Destekleyici, hizmet sunucu
Yönetici	Denetleyici	Destekleyici, hizmet sunucu
Öğretim Programı	Tek metne dayalı	Yetişkin yaşamının sorumlulukları ile tanımlanmış yeterlilikler
Yoğunlaşma	Kendisi üzerinde	Öğrenci ve ilgililer üzerinde
Değerlendirme	Normal dağılıma dayalı	Tam öğrenme ölçütüne dayalı

Kaynak: (Spanbauer ve Hillman, 1994, akt: Okay, 2009).

Tablo 1 incelendiğinde TKY anlayışının öğrenci merkezli, öğrenme üzerine, destekleyici denetim gibi alanların çağdaş eğitim anlayışı ile örtüştüğü görülmektedir. Köksal (1998) ve Yahyağıl'de (1997) TKY'nin eğitim sistemine uygulanmasının sistemi geliştireceği, parçalar arasında uyum sağlanabileceği, öğrenciyi merkeze alınabileceği, sonuca değil sürece önem verileceği, insanların değişime ve yeniliğe açık hale geleceği gibi yararlar sağlayabileceği görüşündedirler. Ancak Beer'de (2003) teori ile uygulama arasındaki problemlerden dolayı TKY uygulamalarının başarısız olduğundan söz etmektedir.

◆ Nail Yıldırım

Yukarıda görüldüğü gibi TKY anlayışına yönelik olumlu bakıldığı gibi eleştiriler de bulunmaktadır. Bu araştırmada TKY anlayışından ziyade MEB'in ödül süreci konu olarak ele alınmaktadır. Bilindiği üzere MEB yukarıda belirtildiği gibi okullarda kaliteli süreçler için yapılan çalışmaları kurum veya ekip bazlı ödül sürecinde değerlendirmeye alarak rekabet ortamı oluşturmayı amaçlamıştır. MEB 2014-2015 öğretim yılında ödül sürecini ilgili yönetmeliğe rağmen uygulamaya koymamıştır. Bu konuda bir belirsizlik söz konusudur. Bu bağlamda ödül sürecinin ödül alanlar açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi araştırmanın amacıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okullarda/kurumlarda uygulanan ödül süreci öncesi neler yaşanmaktadır?

Okul/kurum temsilcilerine göre ödül süreci nasıl işlemektedir?

Okul/kurum temsilcilerine göre ödül sürecinin yansımaları nasıl olmuştur?

Okul/kurum temsilcilerine göre ödül süreci sonrası gelişme hangi durumdadır?

Okul/kurum temsilcilerine göre ödül sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) yürütülen TKY ödül süreci hakkında okul temsilcisinin görüşleri nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak incelenmiştir. "Durum çalışması "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. "İç içe geçmiş durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilir" (Patton, 1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada kurumun TKY ödül öncesi, ödül, ve sonrası durumlarına ilişkin süreçler incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinde TKY ödüllü (kurum, ekip) almış 7 kurum ve temsilcileri (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen) oluşturmaktadır. Nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak eğitim çalışanlarından örneklem seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemeindeki amaç, görelî olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek tarafların çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Bu amaçla çeşitlilik; okul/kurum türlerine (anaokulu, ilköğretim okulu, lise), devlet okulu, özel okul olarak, okulun bulunduğu yer (il, ilçe merkezi), alınan ödüller (ekip, kurum, 1.2.3. lük, mansiyon) değişkenleri açısından da ele alınmıştır.

Çalışma grubuna ilişkin diğer ayrıntılar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. TKY ödül alan okullara/kurumlara ait bilgiler

S.N. Kod No	Okulun Türü	Okulun yerleşim yeri	Öğr. say	Personel Sayısı	Alınan ödülün derecesi ve yılı	Görüşme yapılan kişi
1	İlköğretim / Özel	İl	1020	89	1. 2007 Yılın Kaliteli Okulu Türkiye Üçüncülüğü 2. 2007 Yılın Kaliteli Ekibi Kalite Teşvik Ödülü 3. 2008 Kalder Kalite Çemberi Finalist Ödülü 4. 2009 Yılın Kaliteli Ekibi Yarışması Türkiye 2.si	Müdür
2	İlköğretim / Özel	İl	950	167	Türkiye 2.ligi 2008	Müdür
3	İlköğretim / Devlet	İlçe	390	38	3.lük 2008-2009	Müd. Yard.
4	İlköğretim / Devlet	İl	750	47	Türkiye 1. Ligi 2008-2009	Müdür
5	Ortaöğretim / Devlet	il	1200	81	2007 mansiyon 2008 mansiyon 2009 Türkiye 1.si , ekipte ise mansiyon	Öğretmen
6	Bilim ve Sanat Merkezi / Devlet	İl	251	21	2008 Türkiye 3. lüğü	Müdür
7	Anaokulu / Devlet	İlçe	145	14	Ulusal Kalite Başarı Ödülü 2007	Müdür

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında altı okul bir özel eğitim kurumu bulunmaktadır. Okul/kurumların iki tanesi özel, beş tanesi devlete aittir. Okul/kurum türleri açısından ikisi özel ilköğretim, ikisi devlete ait ilköğretim, bir anaokulu, bir ortaöğretim, bir de bilim sanat merkezi bulunmaktadır. Yerleşim yeri açısından, 2 okul/kurum ilçeden beşi il merkezinde bulunduğu, öğrenci sayıları 145 ile 1200 arasında değiştiği, personel olarak 14 ile 167 arasında değiştiği görülmektedir. Okulların ödüllerinin çeşitlilik gösterdiği, ekip, kurum, birincilik, ikincilik, üçüncülük, mansi-

◆ Nail Yıldırım

yon vb) görülmektedir. Görüşme yapılan kişi olarak beşi müdür, biri müdür yardımcısı, biri de öğretmen olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada TKY ödül sürecini analiz etmek üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalardan yararlanılmıştır. Görüşme sorularının ön uygulaması Tokat ilinde sürece dahil olan ve ödül alan bir okulla yapılmıştır. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilip, oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmelerin beşi yazılı olarak ikisi yüz yüze yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır.

Görüşlerin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Çözümlenelerde görüşüne başvuru okul/kuruma birer kod numarası verilerek açıklamalar (O1, K1) yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; a) Görüşler öncelikle kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. b) Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğerler temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. c) Bulguların daha önce yapılan doğrudan olmasa da konuyla yakından ilgili araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır. d) Temalar, duruma göre tümdengelim ya da tümevarım yöntemi ile açıklanmış ve yorumlanmıştır. e) Bulgular TKY formatörleri tarafından gözden geçirilmiş ve gerçekçi bulunmuştur. Dış geçerliği sağlamak için; a) Verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanmıştır b) Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere ulaşılmaya çalışılmıştır. c) Araştırmacının başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır. d) Görüşleri alınan okul/kurum temsilcileriyle tekrar görüşülmüş ve bulgular paylaşarak teyid ettirilmiştir.

Bulgular**1. Kurumların TKY ödül sürecinin başlangıcı hakkında görüşler****Tablo 3.** Kurumların TKY ödül sürecinin başlangıcı hakkında görüşler

S.N.	Temalar	Kodlanmış görüşler	f
1	Süreci başlatan kişi ve ön çalışmalar	Okul müdürünün gayretleri (O3, O4, O5, K1, O7)	5
2		Ödül almadan önce TKY adına il düzeyinde ve ulusal düzeyde kurumun başarılarının olması (O1, O2, O5, K6)	4
3		Formatör öğretmenin gayreti (O3, O4)	2
4		Başka kurumlardan yararlanılması (O7)	1
5		TKY felsefesini anlama (O7)	1
6		Mevcut kültürü değiştirme (O7)	1
7	Yapılan çalışmalar	SWOT analizlerinin yapılması (O3, O4, O5, O7)	4
8		Stratejik planın hazırlanması (O4, O5, K1, O7)	4
9		Paydaş analizlerinin yapılması (O4, O5, O7)	3
10		Misyon ve Vizyonun belirlenmesi (O5, K1, O7)	3
11		İhtiyaç analizlerinin yapılması (O4, O5)	2
12		Okul Gelişim Yönetim Ekibinin kurulması (O1)	1
13		Sürekli iyileştirmenin yönetilmesi (O7)	1
14		Öğrenci hizmetlerinin düzenlenmesi (O7)	1

Kurum temsilcilerinin TKY ödül süreci öncesi hakkındaki görüşleri incelendiğinde, iki temada toplandığı görülmektedir: 1. Tema, süreci başlatan kişi ve ön çalışmalar 2. Tema, süreçte yapılan çalışmalar. Süreci başlatan kişi ve ön çalışmalar dikkate alındığında, okul müdürünün gayretleri (f=5), kurumun önceki ulusal ve yerel başarıları (f=4), formatör öğretmenin gayretleri (f=2), mevcut kültürün değişimi, TKY felsefesini anlama ve diğer kurumlardan yardım gibi ön çalışmaların olduğu görülmektedir. Ödül sürecinden önce yapılan çalışmalar incelendiğinde ise SWOT analizi, stratejik plan, vizyon, misyonun belirlenmesi, ihtiyaç analizi, OGYE'nin kurulması, sürekli iyileştirmenin yönetilmesi olduğu görülmektedir.

Süreç öncesi çalışmaya ilişkin kurumların kendi görüşleri şöyledir;

Bancroft'un "Yapılanı yeterli bulmamak, insanın ileri gitmesindeki ilk adımdır" sözünden hareketle Özel Altınyıldız İlköğretim Okulu sürekli daha iyiye ulaşmanın çabası içinde olmuştur (O1).

◆ Nail Yıldırım

Bu süreç oldukça sıkıntılı başlamasına ve devam etmesine karşılık özveri ve birliktelik sayesinde başarıyı getirdi (O5).

Kurumumuzun önceden ISO belgesi almış olması (O1, O2).

Başlangıç sürecini en kapsamlı özetleyen okulun aşağıdaki görüşleri süreci net olarak anlatmaktadır: *“TKY ödül sürecine 2003-2004 eğitim öğretim yılında ilk önce TKY iş ve işlemleri tüm personel ile birlikte işin özünü anlamakla başladık. Hep fabrikalarda üretim boyutunda gördüğümüz kaliteyi eğitimin içinde uygulamak ve yapmak ilk etapta çok zor geldi. Çevredeki okullar ne yapacaksınız, işiniz mi yok boş ver gibi sözlerle karşılaşıyorduk. Bunu personelde duyuyordu bu sefer bütün çalışma şevkleri gidiyordu. Tekrar baştan motive etmeye çalıştık. Biraz zaman geçince daha doğrusu uygulama çalışmalarına başlayınca, anketler alınıp sonuçlar değerlendirilip iyileştirmeler yapılır ve bunun sonucunda da eğitim safhasında iyi dönütleri görünce tüm personel dört elle sarıldık. Bu süreçte öğretmenler, stajyer öğrenciler, personel geceleri hep çalışıldı. Sanki okul 24 saat açıktı. (O7)”.*

Görüşleri alınan kurumlara göre okul müdürünün yaklaşımı önemli görülmektedir (O3, O4, O5, K1, O7). Bu durumu açıklayan ifade: *“TKY çalışmaları her ne kadar gönüllü işi olmasına rağmen müdür tarafından zorunlu hale getirilmeydi bu sonuç alınmazdı (O7)”.*

Özel okulların TKY'ye bakışını özetleyen ifade: *“Özel okulların imkanları ve maddi gücü vardır gibi bir yaklaşım ve değerlendirmeye karşıyım çünkü TKY kültürü maddi imkanlardan ziyade küçük de olsa maliyeti ucuz da olsa başarılı olma ilkesiyle ödüllendirme yapmalıdır. İşin özünde yapılan çalışma gönüllülük esasına dayandığı için özel okul da olsa devlet okulu da olsa yapılan çalışmanın yükünü eğitimciler taşımaktadır (O1).*

2. TKY ödül süreci içerisinde yapılan çalışmalar hakkında görüşler

Tablo 4. TKY ödül süreci içerisinde yapılan çalışmalar hakkında görüşler

S.N.	Kodlanmış görüşler	f
1	MEB objektif karar vermektedir (O1, O4, O7)	3
2	Kararlar adil verilmiştir (O4, K1, O7)	3
3	Saha ziyaretleri yapılan çalışmaları yerinde görülmesi açısından önemlidir (O1, O5)	2
4	Değerlendirme kağıt üzerinde yapılmaktadır (O2)	1
5	Değerlendirme adil değildir (O2)	1
6	Saha ziyaretleri gayet normal süreçte geçti (O3)	1
7	Sürecin değerlendirilmesi çok zor ve profesyonelce olmuştur (O4)	1
8	Saha ziyaretlerinde incelemeler çok ciddi ve titiz yapılmıştır (O4)	1

Sürece ilişkin kurumlar, MEB'in kararı objektif verdiği, adil davrandığı, saha ziyaretlerinin önemi, profesyonelce yapıldığı görüşünde birleşmektedirler. Konuyla ilgili kurumların kendi aktarmalarında;

MEB Personel Genel Müdürlüğü Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı saygın uzmanlardan oluşmaktadır MEB objektif kararlar vermektedir (O1).

Saha ziyaretinde çok fazla ayrıntılara kıstaslara yapılanların rapordaki yazılanlarla işlerli-ğinin paralelliği çok çeşitli tekniklerle incelenmiş sabah 09:00'da vali ziyaretiyle başlayıp akşam saat 17:00'de bitmesi gereken saha ziyareti o gün akşam 21:00'e kadar çok ciddi bir şekilde ara vermeden 3-4 ayrı koldan devam ettirilmiştir (O4).

3. Alınan TKY ödülünün kurumsal yansımaları

Tablo 5. Alınan TKY ödülünün kurumsal yansımaları

S.N.	Temalar	Kodlanmış görüşler	f
1	Okul dışı yansımalar	Üst yönetim tarafından olumlu bakış (O3, O4, O5, K1)	4
2		Üst yönetimin eğitim çalışanlarına teşekkür ve takdir belgesi vermesi (O1, O3, O7).	3
3		Velilerin bakışının değişmesi (O1, O3, K1).	3
4		Yerel ve ulusal medyada kurumun yer alması dolayısıyla kurum imajına olumlu etkisi (O1,O3, O5)	3
5		Diğer okulların okulu örnek alması (O3, O4)	2
6		Uluslar arası tanınma (O1)	1
7	Okul içi yansımalar	Okulun tercih sebebi olması (O1, O4, O5, O7)	4
8		Kurumun tanıtımına yardımcı olması (O1, O4, O5, K1)	4
9		Öğrenci sayısının artması (O1, O3, O4, O5)	4
10		Motivasyon artması (O1, O4, O5, K1)	4
11		Diğer başarıları da beraberinde getirmesi (O1, O4, O5)	3
12		Öğrencilerin ve öğretmenlerin okulu sahiplenmesi (O3, O4, O5)	3
13		Öğretmenlerin mesleki gelişim (O1, O4)	2
14		Okula fiziksel anlamda yenilikler (O4, O5)	2
15		Paydaşların memnuniyeti (O1, O3)	2
16		Öğretmenlerde iş doyumunu (O1, O3)	2
17		Başarının getirdiği sevinç (O3, O4)	2
18		Öğrenci ve personelin güvenlerinin artması (O1, O4)	2
19		Okula ziyaretlerin artması (O4, O5)	2
20		Eğitim çalışanlarının toplumsal saygınlıklarının artması (O1)	1
21		Öğretmen akışının azalması (O4)	1

Alınan ödülün kurumsal yansımaları incelendiğinde okul dışı ve okul içi olmak üzere iki kategoride 21 olumlu katkı alanı görülmektedir. Üst yönetim ve velilerin

◆ Nail Yıldırım

olumlu bakışı, üst yönetimin eğitim çalışanlarına teşekkür ve takdir belgesi vermesi, yerel, ulusal medyanın kurum imajına katkısı, diğer okulların örnek alması gibi okul dışı yansımaların olduğu görülmektedir. Ödül sürecinin içerideki yansımaları incelendiğinde; okulun tercih sebebi olması, kurumun tanıtımına yardımcı olması, öğrenci sayısında artış, motivasyonun artması, memnuniyet, sevinç, iş doyumunu, güven, öğretmenin akışında azalma, saygınlık gibi katkıların olduğu görülmektedir.

Kurumların kendi ifadeleri:

Okula yansımaları oldukça olumlu (O1, O2, O3, O4, K1,O7).

Biz bu zorlu süreci yaşarken diğer okullardan ne yapacaksınız, boş verin diyenler şimdi ödül için çalışıyorlar. Milli eğitim bu konuda bize yardımcı oldular O7).

Toplam kalite ile gelen başarı artık okulumuzdaki akademik başarıyı sportif kültürel alandaki başarılarında beraberinde getirmeye başlamıştır (O4).

Okulumuz şehir merkezine uzak olmasına rağmen ilk yıllarda 20'ye yakın öğretmen tayin istemiş ve başka okullara gitmişken artık fatih i.ö.o. görev yapılmak istenen bir okul ve en fazla tercih edilen okuldur. Bu yıl okulumuzdan 1 kişi mazeret tayini ile Ankara'ya gitmiş diğer öğretmenlerimiz tayin istememiştir. Öğretmenlerimiz de okul müdürümüz bu okulda olduğu sürece biz bu okuldan ayrılmayacağız demeleri de okul müdürü olarak şahsımın motivasyon ve performansını artırmaktadır (O2).

Üst yönetimin olumlu bakışının önemli olduğu görülmektedir. İlgisiz kaldığı zaman okullar bundan olumsuz etkilenmektedir. Bu durumla ilgili bir okulun: "Üst yönetimin konuya duyarsız kalması bir eksikliktir. Türkiye birincisi olmuş bir okulun öğretmenlerini Takdir veya teşekkür gibi kavramlarla tanıştırmazsan personeldeki kalite anlayışını olumsuz etkilemektedir (O5)" görüşü dikkat çekicidir.

4. TKY ödül süreci sonrasında Sürekli Gelişme (Kaizen) ve bugünkü durum

Tablo 6. TKY ödül süreci sonrasında Sürekli Gelişme (Kaizen) ve bugünkü durum

S.N.	Temalar	Kodlanmış görüşler	f
1	Sürekli gelişme	Daha iyiye ulaşma isteği devam etmekte (O1, O2, O4, O5, K1, O7)	6
2		Sürekli gelişme ödül öncesi kadar değil (O3)	1
3		Sürekli gelişme kültürünün oluşması (O4)	1
4		Sürekli gelişmenin yeni ihtiyaçları beraberinde getirmesi (O5)	1
5	Sürdürme	TKY çalışmaları devam etmekte (O1, O2, O4, K1, O7)	5
6		Yeni projelerin uygulanması (O4, O5, K1, O7)	3
7		Çalışmaların yaygınlaşması (O5)	1

Ödül süreci sonrası bu günkü durum hakkında kurumların görüşleri incelendiğinde iki tema görülmektedir.; sürekli gelişme ve sürdürme. Okullar, daha iyiye ulaşma isteğinin devam ettiğini, kültür oluştuğu, yeni ihtiyaçları beraberinde getirdiği ancak bir okul da ödül öncesi kadar olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca TKY çalışmalarının devam ettiği ve yeni projelerin uygulanması ve yaygınlaştırılması çalışmalarının da devam ettiği görülmektedir.

Sürekli gelişme ve sürdürmeye ilişkin okulların kendi görüşleri;

Sürekli gelişmenin getirdiği olumsuzlukları da yaşıyoruz, yeni fiziksel ihtiyaçlar gibi (O5).

Okulumuzda sürekli gelişme kültürü oluştu. Şu anda okulumuzda haftanın en iyi davranış gösteren öğrencisi, ayın öğrencisi, haftanın en temiz sınıfı, yılın fatihi, koçluk sistemi vb birçok yeni çalışmalarla okulumuz her geçen gün başarı grafiğini yükseltmektedir (O4).

Ödül aldığımız günden çok daha kaliteli durumdayız (O2).

TKY çalışmasından sonra bu ruhu okul olarak hala yaşıyoruz. Artık herkes tarafından benimsenen bir çalışma olması da ve velilerimizin devamlı kaliteli okul diye öğrenci getirmesi de bizleri bu yoldan ayıramıyor (O7).

Sürekli gelişim için ihtiyaç duyulan her alanda eğitim, gözlem ve incelemeler yapılıyor. Dönemlik değerlendirmeler ile bir önce kıyaslanıyor. Gelişim için ihtiyaç analizi yapılıyor. (O2).

TKY sorumluluk getirmiştir ve çalışmalarımız artarak devam etmektedir (K1).

Hep en iyi olmak çalışmalarımızın temelini oluşturuyor (O2).

Biz TKY çalışmalarını tüm ile yaymayı hedefledik ve başardık. Öğretmenlerimiz diğer okulların TKY çalışmaları içerisinde bir fiil yer almışlardır (O5).

5. Ödül alan kurumların TKY sürecine ilişkin önerileri:

Evrak üzerinde kalite aramak birinci öncelik olarak alınıyor. Her ilçe her yıl kendi adayını rahatlıkla seçebilir (O2).

Okulların internet üzerinden sabit bir veri tabanına gerekli bilgilerinin girileceği ve otomatik olarak girilen verilerle durum analizlerinin çıkacağı bir sisteme gereksinim var (O5)

Saha ziyaretleri denetim amacıyla değil de rehberlik amacıyla yapıldığında süreci oldukça iyi bir yönde geliştirmektedir (O5).

TKY ödül sürecinde Özel eğitim Kurumları, Millî Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitimler, RAM lar, Teknik Okulların ayrı değerlendirme kriterleriyle değerlendirmeye alınması gerekir. Gerekirse genel müdürlükler ayrılarak değerlendirme yapılmalı bu sayede yayılım daha fazla olacaktır (K1).

Tartışma ve Sonuç

Ödül sürecine ilişkin kurumların görüşleri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır: öncelikle kurumların bir başarısı bulunmaktadır. Bu başarıyı sürdüren bir süreç yaşanmaktadır. Ödül sürecinde okul müdürünün ve öğretmenin özverili çalışmalarının etkili olduğu ve sonrasında TKY yönetim anlayışının uygulamaya koyulduğu görülmektedir. Bu sonucu Üstün'ün (2006) araştırma sonucunda yer alan "Yöneticilerin öğretmenlere nazaran Toplam Kalite Yönetimini daha fazla dikkate aldıkları ve önemsedikleri sonucuyla" örtüştüğü görülmektedir.

Okullar genel olarak sürecin tarafsız, adil, incelemelerin titiz yürütüldüğü konusunda hemfikirlerdir. Benzer sonuç Aksu'nun (2009) araştırmasında da görülmektedir. Bu durumda ödül sürecinde TKY kriterlerine uygun davranıldığı, tarafsız ve adalefli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Kurumlara göre, ödül sürecinin okula yansımaları oldukça olumludur. Ödül sürecinin okulun tanınmasına, ilginin artmasına, öğrenci sayılarının artmasına, okulda birçok değişimin gerçekleşmesine, imajının olumlu olmasına, okulda bulunan öğretmen, öğrenci mutluluğuna, iş doyumuna neden olduğu görülmektedir. Bu da ödül sürecinin ne kadar etkili olduğunun göstergesidir. Görülmektedir ki, okullar da diğer canlılar gibi yarışmayı sevmekte ve süreç canlılığı artırmaktadır. Böylece okulda beklenen hareket sağlanmaktadır. Ayrıca kuruma yansımalar incelendiğinde kurum içi olumlu yansımaların daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre TKY ödül süreci kurumda olumlu yansıdığı görülmektedir. Bu etkinin en somut göstergesi öğrenci sayılarındaki artış gösterilebilir. Ünal'a (1999) göre, de toplam kalite yönetiminin uygulanması ile okulun yapı ve yönetiminde oluşan değişiklikler, öğrencileri de ister istemez etkileyecektir. Yıldız, Erdemir ve Gitmez (2006)'in araştırma sonucunda da TKY uygulanan ortaöğretim okullarında öğrenci memnuniyetinin arttığı görülmektedir.

Ödül alan okullarda çalışanlarda iş doyumunu görmektedir. Benzer şekilde Bulut'un (2005) araştırmasında da TKY uygulayan ve uygulamayan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında iş doyumunda anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur.

Ödül alan kurumlardan altı tanesine göre sürekli gelişim devam ettiği görülmektedir. Buna bağlı olarak yeni projeler uygulandığı ve yaygınlaştırma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ödül süreci okulların TKY algılarına da etki ettiği görülmektedir. Bu sonuç Aksu'nun (2009) araştırmasında da benzerlik göstermektedir. Ödül alan okullardaki öğretmenlerin TKY ye olumlu bakışları almayanlara göre daha yüksektir. Bu da ödül sürecinde öğretmenlerin algısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Kurumların önerileri dikkate alındığında kalitenin evrak üzerinde olmaması gerektiği, bilgi yönetim sistemleriyle durum analizlerinin yapılabileceği, okul dışındaki kurumların farklı kriterlerle ödül süreci yaşamaları gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Ödül sürecinin okul/kurumları harekete geçirdiği görülmektedir. Günümüzde devletten beklenen hizmetlerin kaliteli olması istenmektedir (Özçakar, 2010). Yine Yılmaz'a (2003) göre, TKY'nin sürekli iyileştirme ve gelişmeyi gerekli kılması, bu yönetim anlayışının yeni yönetim felsefelerinin gelişmesine de önderlik edeceğini düşündürmektedir. Balcı (2002) araştırmasında çalışanların % 82'si TKY'nin kamu örgütlerinde başarı ile uygulanabileceğini belirtirken yine % 92'si de TKY'nin Türk kamu örgütlerinde uygulanmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Eğitimin niteliğini artırmak için uygulamaya ya kararlı bir şekilde devam edilebilir (Okçu, 2008) ya da bu yönetim anlayışının yeni yönetim felsefelerinin gelişmesine önderlik (Yılmaz, 2003) edebilir.

Araştırma sonuçları göstermiştir ki, ödül alan okulların elde ettiği başarı beraberinde başka çalışmaları da beraberinde getirmektedir. O halde kurumsal anlamda yönetimi güçlendiren anlayışlara (TKY gibi) ihtiyaç vardır. Çünkü; Eğitim sistemini durağanlıktan çıkarmak gerekmektedir. Kamu anlayışına yansıyan devlet memuru zihinsel şemasına müdahaleye ihtiyaç vardır. Başarı beraberinde başka başarıları da tetiklemektedir. Eğitimde niteliksel gelişmelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim sisteminde görev yapan eğitim çalışanlarını hareketlendirmek, başarılarını yerel ve ulusal bazda değerlendirecek geniş bir ödül sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sonuçlara ışığında eğitimde kalite arayışlarını arttıracak çalışmalara devam edilmelidir.

Kaynakça

- AKSU, A. (2009). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. **Eğitim ve Bilim** 34, (153). 99-116.
- AYDIN, A. ŞENTÜRK, İ. (2007). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması (İlköğretim Okulları Örneği). **Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 17. 1-19.
- BALCI, A. (2002). **Implementation of Total Quality Management in Public Sector: An Empirical Analysis of a Turkish Case**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
- BALCI, A. (2005). Kamu Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulanması: Olumlu Perspektifler ve Olası Zorluklar. **Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi**. 2,(5) 196-211.
- BEER, M. (2003). Why Total Quality Management Programs Do Not Persist: The Role of Management Quality and Implications for Leading TQM Transformation. **Decision Sciences**, 34, (4), 623-642.
- BOZKURT, R. VE ODAMAN, A. (1995). *İSO 9000 Kalite Güvence Sistemleri* Ankara: Mim.
- BULUT, Y.(2005). **Toplam Kalite Yönetimi Uygulayan İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

◆ Nail Yıldırım

- DAĞLI, A. (2003). Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği. **e-sosder online** <http://www.esosder.org/dergidetay.php?id=108>: adresinden 18 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- HUNT, V. D. (1993). **Quality Management For Government: A Guide To Federal, State, And Local Implementation**. Milwaukee, WI: ASQC Quality Press.
- KÖKSAL, H. (1998). **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi**, İstanbul: Dünya Yayınları.
- MEB, (2002). **Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Klavuzu**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2009). **Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi**. MEB, meb.gov.tr. erişim: Haziran, 2011.
- OKAY, Ş. (2008). Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Mesleki Ve Teknik Ortaöğretimde Paydaşlar Arasındaki İletişime Etkileri. **Tübav Bilim Dergisi**, 1(2), 55-63.
- OKAY, Ş. (2009). **Yönetici Ve Öğretmenlerin Algularına Göre Mesleki Ve Teknik Ortaöğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Ve Sosyal Başarılarına Etkisi**. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 13, 1.
- OKÇU, V. (2008). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması. **Millî Eğitim**. 179. 283-292.
- ÖNCÜL, R. (2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, İstanbul: Milli Eğitim
- ÖZÇAKAR, N. (2010). Bir Kamu Kuruluşundaki Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi**. 39, (1) 106-124.
- ÖZDEMİR, S. M. (2005). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, (3), 1-23.
- ÖZDEN, Y. (2002). **Eğitimde Yeni Değerler**, Ankara: Pegem.
- ÖZEN, Ş. (2002) Bağlam, Aktör, Söylem Ve Kurumsal Değişim: Türkiye’de Toplam Kalite Yönetiminin Yayılım Süreci. **Yönetim Araştırmaları Dergisi**, 2 (1), 47-70.
- SCHELECHTY, P.(2005). **Okulu Yeniden Kurmak**. Çeviren: Yüksel Özden. Ankara: Nobel.
- ŞENTÜRK, H., TÜRKMEN, Ö. (2009). **İlköğretim Okullarındaki Yönetici Ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Alguları**. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. 12. 128-142.
- Türk, M., Kingır, S., ve Sucubaşı, B.(2004). Toplam Kalite Yönetimi Tekniği Olarak Kıyaslama. M.Tikici(Ed.). **Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Nobel.
- ÜNAL, S. (1999). Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Ögeleri Ve Uygulamalarda Karşılaşılan Engeller. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 19 (341-351).
- ÜSTÜN, A. (2006) İlköğretim Okullarındaki Yönetici Ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi; Amasya İli Örneği. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. 13. 22-28.

- WALSH, K. (1991). Quality And Public Services, **Public Administration**, 69. 503-514.
- YAHYAGİL, M. (1997). **Eğitim Sistemine Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar”, Ödül Kazanan Makaleler**, Kalder.
- YILDIRIM, A. , ŞİMŞEK, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara. Seçkin.
- YILDIZ, S. M. ERDEMİR, İ., GİTMEZ, M. (2006). Bir Orta Öğretim Kurumunda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci Memnuniyeti Üzerine Etkisinin İncelenmesi. **Milli Eğitim**. 172. 143-154.
- Yılmaz, M. (2003). Bilgi Merkezleri ve Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi: Bir Uygulama. **Doğuş Üniversitesi Dergisi**. 4 (2), 259.

YAŞAMIN İÇİNDEN ETKİNLİKLERLE SOSYAL BİLİMLER TEMELLİ DERSLERİN ÖĞRETİMİ: ALMANYA, AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ VE JAPONYA ÖRNEKLERİ*

İrem KAB**
Mehmet AÇIKALIN***

Öz: Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler eğitimi, gerçek yaşam deneyimleri odaklı etkinlikleri gerektirmektedir. Ancak Türkiye’de mevcut Sosyal Bilgiler eğitiminin, ders kitapları ve müfredatta yer alan teorik bilgilerin aktarılmasından öteye gidemediği görülmektedir. Sınıf içi ve dışında yapılması planlanan ancak çeşitli nedenlerle gerçekleştirilemeyen etkinlikler, öğrencilerin yaşamın sosyal gerçekliğinden uzak kalmalarına neden olmakta ve bu da Sosyal Bilgiler dersinin doğasıyla tezat oluşturmaktadır. Böylece, öğrencilerin yaşam deneyimleri edinmelerini sağlayarak, onları tüm yönleriyle toplumsal yaşama hazırlamayı amaç edinen sosyal bilgiler dersi, ülkemizde yaşantı odaklı uygulamaların eksik kalması nedeniyle bu önemli görevini yeterli düzeyde yerine getirememektedir.

Çalışmanın amacı, sosyal bilimler temelli dersler kapsamında Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya’daki uygulamaların incelenmesiyle çıkarımlarda bulunmak ve ülkemizde de bu tarz etkinliklerin yapılmasının daha çok yaygınlaştırılması gerektiğine vurgu yapmaktır. Bu bağlamda, belirtilen ülkelerde sosyal bilimler temelli derslerin yaşamın içinde, gerçek hayatı birebir yansıtarak, yaşatarak ve aktif şekilde katılımı mümkün kılarak nasıl ve ne gibi etkinlikler aracılığıyla yapıldığı, seçilen etkinlik fotoğrafları eşliğinde sunulacak ve değerlendirilecektir.

Anahtar sözcükler: sosyal bilgiler, yapılandırmacılık, gerçek yaşam etkinlik örnekleri, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya

* Bu çalışma, IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Araş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

*** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

REAL LIFE ACTIVITIES IN SOCIAL STUDIES EDUCATION: EXAMPLES FROM GERMANY, UNITED STATES AND JAPAN*

İrem KAB**
Mehmet AÇIKALIN***

Abstract

Although constructivist social studies teaching requires students to be involved in activities that incorporated in real life experiences, it seems that the current social studies education in Turkey does not go much beyond teaching content knowledge stated in the textbooks and curriculum. Not being able to have students to get involved in real life experiences within or outside of social studies classroom not only may keep students away from the social reality of life but also it contradicts the constructivist social studies teaching approach. Initially social studies education proposed to prepare students for real life while it seems that this aspect of social studies education is not at the desired level in Turkey.

Thus, the purpose of the presentation is to provide example of teaching activities that resemblance of real life experiences in social studies education classes from Germany, United States, and Japan. It is planned to introduce examples of teaching activities that resemble real life experiences from these countries by presenting photos and/or other visuals and discuss how it is possible to get student involved in these nonfictional activities.

Keywords: social studies, constructivism, real life activities, Germany, United States, Japan

Giriş

*“Bilmek yetmez, uygulamalı da!
İstemek yetmez, yapmalı da!”
J.W. von GOETHE*

* This study was submitted as oral presentation at IV. International Social Studies Education Symposium

** Research Assitant, Istanbul University, Hasan Ali Yucel Education Faculty, Department of Social Studies Education.

*** Assoc. Prof. Dr.; Istanbul University, Hasan Ali Yucel Education Faculty, Department of Social Studies Education.

Sosyal bilimler temelli dersler, insan ve toplum odaklı olmalarından dolayı, bireysel ve toplumsal bilinci belirlemede, yeni kuşaklara yön vermede, yaşama uyum sürecinde gerekli bilgi, beceri ve deneyimleri edindirmede oldukça etkin bir rol oynamaktadırlar (Kabapınar, 2003). Öğrencileri, tüm boyutlarıyla demokratik toplumsal yaşama hazırlamayı amaçlayan sosyal bilimler temelli derslerin eğitsel özünü, öğrencilerin gerçek yaşama temas etmelerini sağlamak oluşturmaktadır. Johann Wolfgang von Goethe'nin de vurguladığı üzere: "Sonunda okuduklarımızdan bize kalan, yalnızca uyguladıklarımızdır." (Goethe, 2002). Okuldaki derslerde edinilen bilgilere ilişkin deneyimler, uygulamalar aracılığıyla elde edilebilir. Gerçek gündelik yaşamın ne olduğunun fark edilmesi de ancak, öğrencinin hayatına dokunan katılım ve yaşantı odaklı deneyimler aracılığıyla, gerçek ve otantik öğrenme ortamında mümkün kılınabilir.

İlk ve ortaokul dönemlerinde, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumsal gerçeklikle yakından ilişkili olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri, onların okulda ve okul dışı öğrenme ortamlarında diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerini sağlayarak sosyal katılım becerilerini geliştirmek, vatandaşlık yeterliliği edindirmek ve vatandaşlığa hazırlamak görevini üstlenmişlerdir (Deveci, 2005). "Bugün eğitimde iyi vatandaş olmanın yanı sıra etkili ve katılımcı bir vatandaş anlayışının hakim olduğunu görmekteyiz. Artık vatandaşlık anlayışı hak ve sorumluluk ilişkisi içine sıkışmış bir yaklaşım olmaktan çıkmış bireyin daha etkin olmasını siyasal ve sosyal alanda daha duyarlı ve katılımcı olmasını bekleyen bir durum haline gelmiştir." (Güven, 2011, 41). Bu bağlamda karşımıza, ilk olarak çocuğun yaşama ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazanmasına ve sosyal-fiziki boyutlarıyla çevresini anlamasına katkıda bulunan, çocuğun deneyim dünyasına uygun konulardan oluşan Hayat Bilgisi dersi çıkmaktadır. Hayat Bilgisi dersini de insanı, toplumu ve insanın toplumla ilişkisini ön plana alan ve toplumsal yaşama çok disiplinli bir bakış sunan, yaşamla birebir etkileşim içinde olan, 'etkin ve etkili vatandaş' yetiştirme amacını taşıyan Sosyal Bilgiler dersi takip etmektedir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programları, insan deneyimlerini, kültürünü temsil eden güncel ve geçerli bilgiyi içermeli ve sosyal dünyanın gerçekliğiyle ilgili olmalıdır (Kabapınar, 2012; Evans ve Brueckner, 1990'dan Akt: Öztürk ve Dilek, 2003, 48). Çünkü, "Bireyin demokratik bir toplumda yeterli bir yurttaş olarak varlığını sürdürebilmesi için bazı kişisel becerilere, grup etkileşim becerilerine ve sosyal/ siyasal katılım becerilerine sahip olması gerekir" (Öztürk, 2007, 108). Günümüz demokratik toplumunun şekillenmesinde rol oynayacak, geleceğin vatandaşları olacak öğrencilere, vatandaşlık yeterliliklerinin kazandırılması ve bu doğrultuda öğrencilerin yaşamı bir bütün olarak tüm dinamikleriyle anlamalarının sağlanabilmesi için, konuların günlük yaşamla ilişkilendirilerek, 'gerçek' bağlamlarında, aktif sosyal katılıma ağırlık verilerek öğretilmesi ve bilgi, beceri ve değerleri edinmelerine ilişkin donanımlarının inşa edilmesi gerekmektedir. Demokratik politik sürecin gelişimine bu şekilde katkıda bulunulabilir (Öztürk ve Dilek, 2003; Öztürk, 2007; Öztürk, 2009).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı uyarınca da öğrencinin öğrenme sürecinde aktif katılımıyla, yaratılan öğrenme ortamlarında kendi gözlem, araştırma, yaşantı ve deneyimleri doğrultusunda bilgi ve düşüncelerini oluşturması, ahlaki değerler sistemini geliştirmesi amaçlanmaktadır (Kabapınar, 2012). Bu derslerin, gündelik sosyal yaşama odaklanıp, öğrencilerin deneyim dünyalarını zenginleştirerek yaşam becerileri ve sosyal katılım becerileri edinmelerine yardımcı olmak ve yaşantı odaklı deneyimler ve beceriler kazanmalarını sağlamak üzere müfredatta yer aldıklarını da göz önünde bulundurursak, derslerin kazanımlarının, okul ve sınıf içinde uygulanacak gerçek yaşamla ilgili deneyimler yaşamalarına yönelik etkinlikler ve okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak aktif öğrenme etkinlikleri aracılığıyla edinilebileceği çıkarımında bulunabiliriz.

Sınıf içi ve dışında yapılması öngörülen ancak gerçekleştirilemeyen 'yaşantı odaklı', 'sosyal yaşama aktif katılıma olanak veren' etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve uygun materyallerin kullanılması noktasında ülkemizde, öğretmen yetiştirme sisteminin yetersizliği, etkinlikler için okullardaki donanım ve altyapı olanaklarının elverişsizliği, materyallerin eksikliği, kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği, sınav sistemi, velilerin muhalefeti, öğrencilerin hevesli olmaması (Altınyelken, 2011; Dinç ve Doğan, 2010; Doğanay ve Sarı, 2008) gibi çeşitli sebeplerden dolayı bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Dersler, çoğunlukla zengin etkinliklerden uzak, tekdüze bir aktarım yoluyla yapılmaktadır. Bu durum da, öğrencilerin okulda edindikleri bilgilerle ilgili deneyim/ etkinlik odaklı yaşantıların eksik kalmasına yol açarak, yaşamın sosyal gerçekliğinden uzak kalmalarına neden olmakta ve öğrenmenin niteliğini düşürmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar da bu savı destekler niteliktedir. Aydemir (2012a) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çocukların toplum ve sorunları hakkında bilgi sahibi olmaları ve bir vatandaş olarak sorumluluklarını öğrenmede, insan ilişkilerini anlamada, ulusal özellikleri kavramada en gerekli olan derslerden biri olan Sosyal Bilgiler derslerinde en sık kullanılan materyallerin halen yazı tahtası, harita ve küreler olduğu ve yine Aydemir (2012b) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada en çok sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle ve soru-cevap tekniği kullanılarak öğretim yapıldığı görülmüştür. Çelikkaya ve Kuş (2009) tarafından yapılan çalışmada da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, gösteri, proje gibi yöntem-teknipleri sıklıkla kullanmaktayken, kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, anlatım ve drama gibi yöntem-teknipleri ise çok az kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini yansıtan çalışmalarında Taşkaya ve Bal (2009) ise, öğretmenlerin en sık olarak, diğer çalışmalarda da ortaya çıktığı üzere, soru-cevap, anlatım ve tartışma yöntemlerini kullandıklarını bulmuşlardır.

Gözlemlenen, deneyimlenen ve konuyla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında, ülkemizde uygulama boyutundaki eksikliklerden hareketle bu çalışmada, Almanya, Amerika ve Japonya gibi farklı coğrafyalarda yer alan, farklı kültürlere sahip, dünyanın gelişmiş ülkelerinde sosyal bilimler temelli derslerde yapılan

uygulama örneklerinden yararlanarak, öğrencilerin gerçek sosyal-toplumsal yaşamla etkileşim kurarak, okul içinde ve okul dışındaki öğrenme ortamlarında gerçek karşılaşmalarının ve aktif şekilde katılımlarının ne şekilde sağlandığı incelenmiştir. Sosyal bilimler temelli derslerin ne şekilde uygulandığının iyi örnekler üzerinden betimlenmesini, açıklanmasını ve bunlardan hareketle ülkemizde de bu tarz etkinliklerin yaygınlaştırılmasını teşvik etmeyi amaçlayan bu çalışmada, sosyal bilimler temelli dersler kapsamında Almanya'da, Amerika'da ve Japonya'da hangi etkinliklerin yapıldığı saptanmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda çalışma, nitel araştırma desenlerinden Doküman İncelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman İncelemesi, diğer araştırma desenlerinde tamamlayıcı bir veri toplama aracı olarak kullanılmasının yanı sıra kendi başına bir araştırma deseni olarak da kullanılabilir (Bowen, 2009; Flick, 2009; Lankshear & Knobel, 2004). Dokümanlar, materyal kültürü olarak tanımlanmakta ve zengin bir veri kaynağı sağlamaktadırlar. Yazılı dokümanların yanı sıra görsel veri kaynakları olan fotoğraflar, birçok olguyla ilgili bilgi sunarlar ve araştırma başlamadan önce gerçekleşmiş şeyleri de ortaya çıkarırlar (Akturan, 2008; Patton, 2014, 293). Bu çalışmada, Almanya, Amerika ve Japonya gibi dünyanın gelişmiş ülkelerinde sosyal bilimler temelli derslerin yaşamla bağ kurularak ne gibi etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirildiğine ilişkin fotoğraf ve açıklamalar incelenmiş ve değerlendirilmiş, bu çerçevede çıkarımlarda bulunulmuş ve ülkemizde de yaygın şekilde uygulanması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya Örnekleri

Almanya

Federal devlet yapısı uyarınca 16 eyaletten oluşan Almanya'da eğitim sistemi, çok merkezli olarak teşkilatlandırılmıştır. Federatif bir eğitim ve kültür politikası izlenen Almanya'da, eğitim-öğretim işleri doğrudan eyaletlerin yetki ve sorumluluklarındadır. Her eyaletin sahip olduğu kültürel egemenliği, bağımsız yapılarının özünü yansıtmaktadır. Böylece 16 farklı eyalet, 16 ayrı eğitim bakanlığı ve 16 farklı eğitim sisteminin varlığı söz konusudur. Almanya'nın 16 farklı eğitim sisteminin birbirlerinden bazı farklılıkları mevcuttur denebilir. Alman eğitim sisteminin genel amacı ise; Almanya'da yaşayan herkese ilgi, istek ve yeteneklerine göre eşit eğitim fırsatı ve olanakları sağlamaktır (Führ, 1996; Leschinsky ve Cortina, 2003).

Almanya'da ilköğretimin amaçları, çocuğa görelilik ekseninde yaşam gerçekliğine uygun bir şekilde çocukların kişiliklerini geliştirmek, okuma, yazma ve hesap yapma gibi temel yetileri kazandırarak güçlendirmek, keşfederek öğrenmelerini desteklemek, işbirlikli çalışmayı temel almalarını mümkün kılmak ve bütün öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitsel olarak çok yönlü gelişmelerini sağlayarak temel bilgileri verip onların ortaöğretim 1. basamağa geçmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yeteneklerini, beraber öğrenme, çalışma ve oynama aracılığıyla şekillendirerek geliştirmek ve arttırmayı ve böylece sosyal becerileri desteklenmesi amaçlanmaktadır (Führ, 1996; Schaub ve Zenke, 2007).

Almanya'da eyaletler arasında bazı farklılıklara sahip olmak üzere ilk 4 yıl boyunca 'Sachunterricht, Mensch Natur und Kultur, Heimat-und Sachunterricht, Heimat-und Sachkunde' isimleri altında Hayat Bilgisi dersi okutulmaktadır. 5/6. sınıflardan itibaren ise yine eyaletler arasında farklılıklar olmak üzere Tarih, Coğrafya, Etik ve Vatandaşlık Eğitimi kapsamlı dersler müfredatta yer almaktadır. Bu dersler, 'Welt-Umweltkunde, Gesellschaft und Politik, Gesellschaftswissenschaften, Sozialkunde, Sachkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre, Welt- Zeit- Gesellschaft, Weltkunde, Werte und Normen' gibi isimler altında okutulmaktadır.

Hayat Bilgisi, hayatın yapıtaşlarını sınıf ortamına taşıma niteliğine sahip, çocukların deneyim dünyalarına odaklanmış bir derstir. Hayat Bilgisi dersinde, dünyayı kendi kendilerine tanımaları, üstesinden gelmeleri ve değişimlere aktif şekilde katılmaları olanaklı kılınarak toplumsal yaşamla ilgili deneyimler kazandırılır. Bu bağlamda dersin içeriği, doğa ve sosyal bilim disiplinlerinin, alana özgü temellerine dayanır ve onların yöntemlerini kullanıma sunar. Yaşam dünyası ve alanla ilgili öğrenmenin bağlantısının kurulması ile Hayat Bilgisi dersi (Sachunterricht), öğrencilerin dünyayı kendi başlarına keşfetmeleri için koşulları yerine getirir. Öğrencilerin yaşam dünyalarındaki olguları ve bağlantıları algılamalarına ve böylece onların doğal, kültürel, sosyal çevrelerini alanla ilişkili olarak anlamalarına katkı sağlar (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013; Ministerium für Bildung, Brandenburg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern [MfB], 2004).

Günümüzde Alman okullarında dersler, sadece sınıf içinde ve didaktik bir şekilde yapılmamaktadır. Müzeler, tarihi mekânlar, tarihi sokaklar-caddeler, anıtlar, laboratuvarlar, doğal parklar, hayvanat bahçeleri, ormanlar, bilim merkezleri, iş yerleri, devlet kurumları vb. mekânlar, okul dışı öğrenme ortamı olarak yararlanılabilecek yerlerin başında gelmektedir. Derslerin, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılması, sınıf ortamından çok daha fazla kazanım sağlamaktadır. Dersin amaçları çerçevesinde yapılan ziyaretler ve geziler, öğrencilerin doğal ve sosyal olgularla direkt olarak karşılaşmalarını sağlayarak öğrencilerin yaşamla tüm gerçekliğiyle temas etmelerine olanak vermektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenim, öğrencilerin bir görevi yerine getirmeleri veya soruları cevaplandırmaları eşliğinde gerçekleşirse verimli olur. Böylece bilgi yığını olmaktan sıyrılarak beceri odaklı bir yaklaşım benimsenir (Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung, 2011; Höpken, 2003).

"Sergiler ve müzeler ve de tarihsel, politik ya da coğrafi anlam taşıyan mekânlar gibi okul dışı öğrenme ortamları, okuldaki öğrenme alanını genişletmekte ve değerli, dersi tamamlayıcı devinim katmaktadır. Aynısı görgü tanıkları ve uzmanlarla görüşmeler için de geçerlidir. Ziyaretler, görüşmeler ve anketler, öğrencilerin kendi etkinlikleri aracılığıyla yapılır ve ders konuları ile bağlantılı olarak hazırlanır ve değerlendirilir" (Anhrungfassung Gesellschaftswissenschaften, 2014). Almanya'da sosyal bilgiler temelli dersler kapsamında yapılan etkinliklere ilişkin fotoğraflar incelendiğinde bunların, öğrencilerin hayatın içinden, uygulamaya yönelik hayata ve hayata

◆ İrem Kab / Mehmet Açıkalın

dair ögelerle etkileşim içinde öğrenme yaşantıları edinmelerine olanak sağlayan bir boyut taşıdıkları anlaşılmaktadır. Yaşam odaklı öğrenme durumlarının da öğrencilerin sosyal yaşama uyumlarını ve aktif şekilde katılımlarını sağlayacağından bahsedilebilir.

Fotoğraf 1’de, Tarih dersi kapsamında gerçekleştirilen bir ziyaret yer almaktadır. Hessen Eyaleti’nin Wetzlar kentindeki Eichendorffsschule’de 10.sınıfta, İkinci Dünya Savaşı sırasında Theresienstadt toplama kampından ve Auschwitz toplama, zorunlu çalışma ve imha kamplarından sağ kurtulmayı başaran Trude Simonsohn’un, Tarih dersinde “Bir Haksızlık Karşısında Hayır Demeyi Öğrenin! kapsamında anılarını anlatmak üzere yaptığı ziyaret yer almaktadır. Nasyonal Sosyalizm dönemine tanıklık etmiş olan Simonsohn, ziyaretinde -sözlü tarih kapsamında değerlendirilebilecek şekilde- o dönemde ve Holokost’ta (Yahudi soykırımı), hem ailesinin başından geçenleri hem de kendi yaşadıklarını, sınıfta öğrencilerle paylaşmıştır (Eichendorffsschule Wetzlar, 2015). Konuşmanın sonunda, sınıftaki öğrenciler, Trude Simonsohn’n yaşam öyküsünün kendilerini ne kadar derinden etkilediğini belirtmişler. Öğrencilerden biri de: “Hiçbir kitap bu duyguları yansıtamaz” (Lernt, zu einem Unrecht Nein zu sagen!, 2015) diyerek hatıyatı birebir yansıtan, yaşantı odaklı deneyimin önemine vurgu yapmıştır.



Fotoğraf 1: Eichendorffsschule, Theresienstadt ve Auschwitz toplama kamplarından sağ kurtulmayı başaran Trude Simonsohn’un sınıf ziyareti.

Fotoğraf 2’de, Hayat Bilgisi (Sachunterricht) dersinin “Elektrik akımı, eve böyle geliyor” teması kapsamında Haselünne kentindeki enerji şirketi EWE’ye gerçekleştirilen bir sınıf ziyaretinden kesit yer almaktadır. Aşağı Saksonya eyaletinin Renkenberge ve Wippingen kentlerinde bulunan Renkenberge- Wippingen İlkokulu 4. sınıfında okumakta olan öğrenciler EWE’de, gruplar halinde, evde iklimin korunması, iklim nasıl değişiyor, farklı elektrik santralleri, elektrik akımının eve geliş yolu temalarını derinlemesine araştırdılar ve daha sonra, yapmış oldukları araştırmalara ilişkin bulgularını arkadaşlarına sundular. Sınıfın yarısı, elektrik akımıyla ilgili sunumları üzerine çalışmalarını sürdürürken diğer yarısı ise elektrik akımının gelişyle yani işin uygulama kısmıyla ilgilenererek çilekli yoğurt, meyveli şişler ve çikolatalı kek yaptı ve pişirdi. Böylece öğrenciler, elektrik akımının evlere ulaşması süreci hakkında hem bilgi edinmiş hem de evlerde kullanımını deneyimlemiş oldular. Fotoğrafta, çikolatalı kek hazırlayan öğrenciler yer almaktadır (Grundschule Renkenberge- Wippingen, 2014).



Fotoğraf 2: Renkenberge- Wippingen İlkokulu, kek hazırlayan öğrenciler.

Fotoğraf 3’te, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti’nin Bochum kentindeki Eppendorf İlkokulu’nda öğrencilerin 1. Sınıftayken, pişirmek üzere kurabiye hazırlamaları ve 2.sınıfta Südpark’a yaptıkları doğa gezisinden kesitler yer almaktadır. Öğrenciler, 1.sınıfta yaptıkları okul içi etkinlikte, özenle çalışarak kurabiyelerine şekil verdiler ve pişirdiler. 2.sınıfta gerçekleştirdikleri doğa gezisinde ise, ağaçları ve yaprakları incelediler, doğadan esinlenerek resim çizdiler, çalışmalar yaptılar ve hazırlayacak oldukları ağaç sergisi için doğadan materyaller topladılar. Ayrıca koyun ve keçilerle vakit geçirerek onları sevdiler. Bu gezinin, öğrencilerin doğayı ve hayvanları tanıma ve sevmelerine katkı sağlayacağından bahsedilebilir (Grundschule Eppendorf, 2012-2013).



Fotoğraf 3: Eppendorf İlkokulu öğrencilerinin kurabiye pişirmeleri ve Südpark gezisinde yaptıkları etkinliklere ilişkin fotoğraf seçkisi.

Amerika Birleşik Devletleri

Almanya'ya benzer şekilde, 50 farklı eyaletten oluşan bir ülke olan Amerika Birleşik Devletleri'nde her eyalette uygulanan eğitim sistemleri farklılaşmaktadır. Her eyalet yerelliği dikkate alarak kendine özgü bir eğitim sistemi geliştirmiştir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersleri de eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. Ancak bu farklılıklar çok derin değildir. Örneğin X eyaletinde 6. sınıfın ilk yarısında verilen bir konu, Y eyaletinde 6. sınıfın ikinci yarısında, Z eyaletinde ise 7. sınıfta verilebilmektedir. Bütün derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler derslerinin eğitim programlarının düzenlenmesi, her eyaletin kendi eğitim bakanlığının yapıldığından bu farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

Ancak farklılıklardan daha çok bütün eyaletlerde uygulanan Sosyal Bilgiler öğretim programlarında benzerlikler mevcuttur. Bunun nedeni, bütün eyaletlerde Ulusal Sosyal Bilgiler Eğitimi Konseyi'nin (National Council for Social Studies [NCSS], 2010), Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili oluşturduğu standartların ve temel ilkelerin takip edilmesidir. Bu konsey 1921 yılında kurulmuş ve yaklaşık bir asırdır Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler eğitiminin gelişimine yön vermeye devam etmektedir (NCSS, n.d.). NCSS, dönemin koşullarına göre standartlarını ve Sosyal Bilgiler temalarını güncellemektedir. Son olarak 2010 yılında (NCSS, 2010) yaptığı güncellemelerle beraber kültür, birey, kurumlar, küresel bağlantılar gibi temalar ve öğrenme alanları da önem kazanmaya başlamıştır. Bu öğrenme alanları da Türkiye'deki güncel sosyal bilgiler öğretim programı ile örtüşmektedir (MEB). Türkiye'de son yıllarda yapılan öğretim programları güncellemeleri ile beraber, NCSS'nin temel ilkeleri ve öğrenme alanları model alınmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de Sosyal Bilgiler öğretimi uygulama-

ları ve pratiğinin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki uygulamalar ile benzerlikler göstermesi de beklenmelidir. Bu nedenden dolayı da, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarından örnekler sunulacaktır.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Sosyal Bilgiler derslerinde diğer örnek ülkelerimizde olduğu gibi öğrencileri ders içerisinde aktif kılan ve gerçek hayatla ilişkili olan ders uygulamalarını sıklıkla görmektedir. Bu örneklerden en çarpıcı olanlardan bir tanesi, "tarihi gazete hazırlama" projesidir (Açıkalın, 2010). Bu projede öğrencilerden 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Amerikan koloni dönemine ait bir gazete hazırlamaları istendi. Bu tarihi gazetenin hazırlanması için öğretmen tarafından uygulama basamakları ve kriterleri içeren ayrıntılı bir plan geliştirildi ve bu plan öğrencilere çalışma yaprakları verilerek anlatıldı. Öğretmenin planlamasına göre, bu tarihi gazetede editör yazısı, uluslararası haberler, ilanlar, eğlence sayfası ve en az bir karikatür bulunmak zorundaydı. Öğrencilerin, günümüzden iki yüzyıl öncesindeki bir döneme ait koşulları ve tarihi olayları dikkate alarak bu gazetenin haberlerini, ilanları, karikatürleri ve diğer bölümlerini hazırlamaları gerekiyordu. Gazetenin hazırlık sürecinde öğrenciler, dört kişilik gruplar halinde beş hafta boyunca çalışarak gazeteyi tamamladılar. Şüphesiz ki öğrencilerin çok yoğun bir şekilde çalışmasını gerektiren proje, aynı zamanda aktif olmalarını ve yaratıcı olmalarını gerektiriyordu.

Yukarıdaki örneğe benzer olarak, başka bir Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen öğrencilerden Birinci Dünya Savaşı'nda yaşayan biri olarak günlük yazmalarını istiyor (Açıkalın, 2010). Yine aynı şekilde öğrencilerin bu ödevi hazırlaması için o dönemde yaşamış bir karakter oluşturmaları ve o dönemin gerçekleriyle örtüşecek şekilde bir günlük metni hazırlamaları gerekiyor. Bu durumda da öğrencilerin dönemin koşulları ve günlük karakterleri oluşturmak için bir araştırma yapmaları ve yaratıcılıklarını koşturmaları gerekiyor.

Amerika Birleşik Devletleri'nden vereceğimiz bir diğer örnek de, "Şehir Planlama Projesi". Bu proje, Sosyal Bilgiler derslerinden olan 12. Sınıf Amerikan Devlet Yönetimi çerçevesinde bir grup projesi olarak gerçekleştirilmiştir (Açıkalın, 2010). Bu projede öğrenciler, üç-beş kişilik gruplara ayrılarak, kendi şehirlerini planladılar. Proje çerçevesinde öğrenciler oluşturdukları şehrin tarihi, fiziki, coğrafi yapısı, haritaları, yasaları, ekonomisi, okulları ve diğer resmi binaları konusunda bilgi vermek ve ilgili materyalleri hazırlamak durumundaydı. Son olarak öğrencilerin oluşturdukları şehri tanıtan 10 dakikalık bir video hazırlaması gerekiyordu. Bu projede de görüldüğü gibi öğrencilerin projenin her aşamasında aktif olarak çalışması bekleniyordu. Aynı zamanda bu proje sürecinde öğrenciler, tarih, coğrafya, ekonomi, harita, çizim, video kayıt gibi çok farklı alanlarda bilgi ve becerilerini geliştirecek uygulamaları başarıyla tamamlamış oldular.

Amerika Birleşik Devletleri'nin Louisiana Eyaletinde 6. Sınıf öğrencilerinin yaptığı bir diğer çalışmada öğrenciler, yaşadıkları şehir olan New Orleans'ı tanıtan bir

◆ İrem Kab / Mehmet Açıkalın

kitap hazırlama projesini gerçekleştiriyorlar (Townsend, 2010). Kitap, her sene farklı bir tema üzerinden hazırlanıyor. Örneğin ilk tema, “şehrin kültürü”. Sonraki tema ise “New Orleans Mahalleri” olarak belirlenmiş. Bu projede, öğrenciler gruplara ayrılıyor ve her grup New Orleans kitabının bir bölümünü hazırlıyor. Öğretmen, gruptaki öğrencilerin görevlerini, kendi istek ve yeteneklerini de dikkate alarak, yönetici, yazıcı, teknoloji koordinatörü, yaratıcı direktör ve görüşme koordinatörü olarak belirliyor. Böylece öğrencilerin rolleri ve görevleri daha net ve anlaşılır oluyor. Bu projenin, öğrencilerin araştırma ve röportaj yapmalarını gerektirdiğinden, yazı yazma, iletişim ve teknoloji kullanımı gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Özetle söylemek gerekirse, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencileri gerçek yaşamla bütünleştiren ve aktif kılan etkinliklerle sıkça karşılaşıyoruz. Aşağıda yer alan, New Jersey eyaletinde bir okuldaki Sosyal Bilgiler dersliğinde çekilen fotoğraf 4; oturma düzeni, derslikteki materyaller ve öğrencilerin aktifliği ile Amerika Birleşik Devletleri için tipik bir Sosyal Bilgiler dersini gösterir nitelikte.



Fotoğraf 4: Amerika’ndan bir Sosyal Bilgiler dersliği.

Japonya

Amerikan eğitim sisteminden oldukça etkilenen Japonya’da eğitim, altı yıl ilköğretim, üç yıl ortaokul, üç yıl lise ve dört yıl üniversite olarak belirlenmiştir (Clark, 2005; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology- Japan [MEXT]), n.d.). Sosyal Bilgiler dersi Japonya’da İkinci Dünya Savaşı sonrasında, milliyetçi eğitim karşısında bir yenileşme hareketi olarak programda yer almaya başlamıştır (Ikeno, 2012; Tunç-Şahin, 2011). Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim 3.sınıftan başlayarak ortaokul 9.sınıfın

sonuna kadar okutulmaktadır (Dolan & Worden, 1994; Tunç- Şahin, 2011). Önceleri sosyal bilgiler dersleri içerik/ akademik ağırlıklı olarak okutulurken, son yıllarda vatandaşlık eğitimine de yoğunlaşan uygulamalı Sosyal Bilgiler eğitimi önem kazanmaya başlamıştır. Bu Sosyal Bilgiler eğitimi modeli, vatandaşlık eğitimi odaklı olmasının yanı sıra saygı, barışseverlik ve demokratik değerler, sosyal ve yasal kurallar ve etik gibi konularını içermekte ve sosyal karakter geliştirme ön planda yer almaktadır (Ikeno, 2012; Tunç- Şahin, 2011). Bu model tam anlamıyla Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki gibi bir kaynaştırma modelinden çok, yalnızca tarih ve coğrafya dersleri ile vatandaşlık bilgisi dersinin ilgili konuların tek bir derste bütünleştirilmesi şeklindedir.

Ancak yine de Japon okullarında öğrencilerin özellikle günlük hayatla iç içe olmasını sağlayan, onların çevreyi ve doğayı tanımalarına olanak tanıyan, yaşamla iç içe çok sayıda etkinlik ve uygulamalar görüyoruz. Aşağıda bu örneklerden birkaç tanesini sunuyoruz.

Fotoğraf 5, Nagano bölgesinde bulunan Shinmei İlköğretim Okulu'ndandır. Öğrencilerin okul bahçesinde keçi besledikleri görülmektedir. Burada öğrenmenin çok boyutluluğundan söz etmek mümkün. Şöyle ki: öğrenciler, Sosyal Bilgilerin yanı sıra keçinin bakımı için biyolojiyle ilgili bilgiler öğrenirler, uzmanlardan da bilgi ve beceriler edinirler. Örneğin, nasıl kulübe inşa edileceğini marangozdan, keçinin nasıl besleneceğini veterinerden, nasıl süt sağılacağını çiftçiden öğrenirler (Sano, 2014).



Fotoğraf 5: Shinmei İlköğretim Okulu bahçesi, keçi besleyen öğrenciler.

◆ İrem Kab / Mehmet Açıkalın

Fotoğraf 6'da, Tokushima bölgesinde bulunan Ichiba İlköğretim Okulu'ndan bir sınıf ortamı görülmektedir. Japonya'da okul ve sınıflar, müstahdemler veya hizmetliler yerine öğretmen ve öğrenciler tarafından temizlenmektedir. Böylece öğrenciler, temizlik bilinci ve sorumluluk kazanmaktadırlar. Fotoğrafta öğrenciler, öğle yemeği sonrasında öğretmenleriyle birlikte sınıflarını temizliyorlar. Bu da öğrencilerin okulu temiz tutmalarını ve sahiplenmelerini sağlamaktadır (Çetin, 2015; Sano, 2014).



Fotoğraf 6: Ichiba İlköğretim Okulu, sınıfı temizleyen öğrenciler.

Sonuç ve Değerlendirme

Okul, yaşama yakın, gerçeğe uygun olmalıdır. Ülkelerin geleceğinin yapıtaşları olan bireyler okulda, etkin ve etkili öğrenme yaşantıları aracılığıyla, yaşam gerçekliklerine ve deneyim dünyalarına uygun şekilde yetiştirilirse, geleceğin aktif birer vatandaşı olmalarının yolu açılabilir. Bireyi odak noktasına alan, yaşamın sosyal boyutundan izleri taşıyan sosyal bilimler temelli dersler, tam da bu amacı gerçekleştirmek, yaşam becerileri kazandırarak toplumsal ve gündelik yaşama ilişkin bilgi, beceri ve deneyimler edindirmek üzere müfredatta yer almaktadırlar. Sınıf içinde edinilen bilgilerin, gündelik yaşamla bağlantılı olması ve sınıf dışındaki durumların daha iyi anlaşılmasında yardımcı olmaları önem taşımaktadır (Öztürk ve Dilek, 2003). Bu bağlamda, yaşamın içinden etkinlikleri ön plana alan öğrenme yaşantıları yoluyla, bireylerin yaşamla birebir etkileşim kurmalarında bir köprü olma görevini yerine getirmelilerdir. Ülkemizde, genellikle özel okullarda derslerde etkinlik temelli uygulamaları görmek mümkündür ancak devlet okullarında öğretmen yetiştirme sisteminin yetersizliği, etkinlikler için okullardaki donanım ve altyapı olanaklarının elverişsizliği, materyallerin eksikliği, kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği, materyallerin eksikliği, sınav sistemi, velilerin muhalefeti, öğrencilerin hevesli olmaması (Altınyelken, 2011; Dinç ve Doğan, 2010; Doğanay ve Sarı, 2008) gibi çeşitli sebeplerden dolayı bu konuda eksiklikler yaşanmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi ve derslerde, özellikle sosyal

bilimler temelli derslerde, etkinlik temelli uygulamalar eşliğinde gerçek yaşam içinde öğrenme durumları yaratılarak öğrencilerin sosyal yaşama aktif şekilde katılımlarının sağlanması, onların geleceğin aktif vatandaşları olmaları yolunda atılacak büyük ve önemli bir adımdır.

Bu çalışmada, dünyanın gelişmiş ülkelerinden olan Almanya, Amerika ve Japonya'da sosyal bilimler temelli derslerin ne gibi etkinliklerle daha 'canlı' ve hayatın içinde bir şekilde gerçekleştirildiği, uygulama örneklerinin fotoğrafları incelenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Her üç ülkede de öğrencilerin aktif katılımlarıyla eğitimin hayatın içinde, yaşama etkileşim halinde gerçekleştiği görülmektedir. Buna rağmen Almanya'da, Federal Eğitim Bakanı Johanna Wanka, okul müfredatında "Günlük Yaşam Bilgisi" adıyla, günlük hayatın zorluklarına hazırlığı ve öğrencilere gittikçe daha da karmaşıklaşan gündelik yaşamda önemli olan uygulamalı bilgileri sunmayı ve onlara gündelik yaşam becerileri edindirmeyi amaçlayan ayrı bir dersin yer alması gerektiği fikrini kamuoyu gündemine getirmiştir (Bildungsministerin Wanka will neues Schulfach „Alltagswissen“, 2015).

Aslında Almanya'da yapılmış olan bu öneri Türkiye için de değerlendirilmelidir. Çünkü ülkemizde özellikle şehirlerde yaşayan öğrencilerin, çevrelerindeki günlük yaşam aktivitelerini yeterince katılmadıklarını değerlendirmekteyiz. Tam da bu nedenden dolayı, gündelik yaşamla ilgili olan ev işleri, bahçe işleri ve hayvanlarla ilgilenmek gibi konuları içeren uygulamalı bir ders Türkiye'de çok yararlı olabilir. Bu tür uygulamalarla öğrencinin çalıştıkça bir takım becerilerinin gelişeceği, sorumluluk bilincinin, doğa ve hayvan sevgisinin artabileceği düşünülebilir.

Sonuç olarak, ülkemizde de ders içeriklerinin, ders kitaplarının ve öğrenme yaşıntılarının bilgi temelini yanında, tamamıyla yaşama aktif katılıma yönelik olması ve bu bağlamda derslerin yaşam deneyimi odaklı etkinliklerin uygulanmasıyla somut yaşantı ekseninde gerçekleştirilmesinin, hem bireylere yani geleceğimize hem de eğitim sistemimize büyük katkılar sağlayacağından bahsetmek mümkündür. Günlük yaşamlarında karşılımlarına çıkan ve onları etkileyen sosyal, toplumsal ve politik durumların farkına vararak, süreçleri anlama yetilerinin gelişerek sosyal katılım becerileri kazanmaları, bu şekilde sağlanabilir.

Kaynakça

- AÇIKALIN, M. (2010). "Exemplary social studies teachers use of computer supported instruction in the classroom.", **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 9 (4), ss. 1-17. <http://www.tojet.net/articles/v9i4/947.pdf>
- AKTURAN, U. (2008). Doküman İncelemesi. T. Baş ve U. Akturan (Ed.). **Nitel Araştırma Yöntemleri** (ss.117-127), Ankara, Seçkin Yayıncılık.

◆ İrem Kab / Mehmet Açıkalin

- ALTINYELKEN, K. H. (2011). "Student- centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices.", **Journal of Education Policy**, 26(2), ss. 137-160, doi: 10.1080/02680939.2010.504886
- ANHÖRUNGSFASSUNG GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN JAHRGANGSSTUFE 5/6. (2014). http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/Rahmenlehrplanprojekt/anhoerung/plan/Gesellschaftswissenschaften_Anhoerungsfassung_vom_28.11.2014.pdf.
- AYDEMİR, H. (2012a). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Araç- Gereçleri Kullanım Düzeyleri", **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 36 (1), ss. 163-183.
- AYDEMİR, H. (2012b). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem, Teknik ve Stratejileri Kullanma Yeterlikleri", **Hikmet Yurdu Dergisi**, 5 (9), ss. 81-100.
- BILDUNGSMINISTERIN WANKA WILL NEUES SCHULFACH „ALLTAGSWISSEN. (2015, 7 Haziran). Frankfurter Allgemeine Politik. <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/lehrplan-bildungsministerin-wanka-will-neues-schulfach-alltagswissen-13633393.html>
- BOWEN, G. A. (2009). "Document Analysis as a Qualitative Research Method", **Qualitative Research Journal**, 9(2), ss. 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- CLARK, N. (2005, May 1). Education in Japan. **World Education News & Reviews**, <http://wenr.wes.org/2005/05/wenr-mayjune-2005-education-in-japan/>.
- ÇELİKKAYA, T. ve KUŞ, Z. (2009). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22 (2), ss. 741-758.
- ÇETİN, İ. (2015, 22 Haziran). Çocuklara Okul Temizletiyorlar. <http://www.ogretmenplatformu.com/cocuklara-okul-temizletiyorlar/>.
- DEVECİ, H. (2005). "Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı", **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 4 (3), ss. 159-166. <http://www.tojet.net/articles/v4i3/4321.pdf>
- DİNÇ, E. ve DOĞAN, Y. (2010). "İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri.", **Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 1(1), ss. 17-49. <http://www.jsser.org/index.php/JSSER/article/viewFile/15/pdf>
- DOĞANAY, A. ve SARI, M. (2008). "Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma.", **İlköğretim Online**, 7(2), ss. 468-484. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m17.pdf>
- DOLAN, R. E.,& WORDEN, R. L. (1994). Japan: A Country Study. Washington: GPO for the Library of Congress, <http://countrystudies.us/japan/78.htm>
- EICHENDORFFSCHULE WETZLAR. (2015). Lernt, zu einem Unrecht „Nein“ zu sagen! http://www.eichendorffschule-wetzlar.de/lib/exe/fetch.php?media=artikel_trude_simonsohn.pdf.

- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG. (2011). Rahmenvorgabe Lernen an außerschulisches Lernorten, <http://www.hamburg.de/contentblob/2372674/data/außerschulische-lernorte-sts.pdf>
- FÜHR, C. (1996). **Deutsches Bildungswesen seit 1945**, Bonn, Inter Nationes.
- FLICK, U. (2009). **An Introduction to Qualitative Research**, Thousand Oaks, CA, Sage.
- GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS (Hrsg.). (2013). **Perspektivrahmen Sachunterricht**. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- GOETHE, J., W.v. (2002). **Goethe der ki...** G. Aytaç (Çev. ve Der.), İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- GRUNDSCHULE EPPENDORF. (2012-2013). http://www.ggs-eppendorf.bobi.net/_rubric/index.php?rubric=Schnappsch%FCsse+2b
- GRUNDSCHULE RENKENBERGE- WIPPINGEN. (2014). Klasse 4 fährt zur EWE nach Haselünne 2014. <http://www.grundschule-wippen.de/index.html>
- GÜVEN, S. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Eğitimi ve Vatandaşlık Eğitiminde Modeller, R. Turan, A.M. Sünbül, H. Akdağ. (Ed.). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar- II** (ss. 35-59). Ankara, Pegem Akademi.
- HÖPKEN, W. (2003). "Tarih Eğitiminde Yeni Yönelimler", **Toplumsal Tarih Dergisi**, 112, ss. 56-59.
- IKENO, N. (2012). "New theories and practice in social studies in japan: Is citizenship education the aim of social studies as a school subject?", **Journal of Social Science Education**, 11(2), ss. 24-38. doi: 10.2390/jsse-v11-i2-1198
- KABAPINAR, Y. (2003). Bir Öğretim Materyali Olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları, C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (2. Baskı)** (ss. 317-343). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- KABAPINAR, Y. (2012). **Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Genişletilmiş 3. Baskı)**, Ankara, Pegem Akademi.
- LANKSHEAR, C.& KNOBEL, M. (2004). **A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation**, London: McCraw Hill.
- LERNT, ZU EINEM UNRECHT NEIN ZU SAGEN!. (2015, 18 Şubat). http://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Lernt2C_zu_einem_Unrecht_84Nein93_zu_sagen21/
- LESCHINSKY, A.,& CORTINA, K. S. (2003). Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik, Cortina, K.S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K., U., Trommer L. (Hg.), **Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland** (ss. 20-52), Hamburg, Rowohlt Verlag.
- MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE AND TECHNOLOGY- JAPAN [MEXT]. (n.d.). Education <http://www.mext.go.jp/english/introduction/1303952.htm>.

◆ İrem Kab / Mehmet Açıkalin

- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, BRANDENBURG, BERLIN, MECKLENBURG-VORPOMMERN [MfB]. (2004). Rahmenlehrplan Grundschule. (2004). Berlin: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_sach_1_4.pdf?start&ts=1429785405&file=gr_sach_1_4.pdf
- NATIONAL COUNCIL FOR SOCIAL STUDIES [NCSS] (n.d.). About national council for the social studies. <http://www.socialstudies.org/about>
- NATIONAL COUNCIL FOR SOCIAL STUDIES [NCSS] (2010). National curriculum standards for social studies: A framework for teaching learning and assessment. Washington DC: NCSS. <http://www.socialstudies.org/standards>
- ÖZTÜRK, C. ve DİLEK, D. (2003). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (2. Baskı)** (ss. 47-83). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, C. (2007). Küreselleşme ve Bilgi Çağında Sosyal Bilgiler Eğitimi, A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.), **İlköğretimde Alan Öğretimi** (ss. 101-142). İstanbul, Morpa Yayınları.
- ÖZTÜRK, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, C. Öztürk, (Ed.), **Sosyal Bilgiler Öğretimi** (ss.1-32), Ankara, Pegem Akademi.
- PATTON, M., Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (M. Bütün, S. B. Demir, Çeviri Ed.) Ankara, Pegem Akademi.
- SANO, R. (2014). "Elementary Schools, Japan (Different Prefectures)", *Journal of Social Science Education*, 13 (1), ss. 139-149. <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1324/1283>
- SCHAUB, H., & ZENKE, G.K. (2007). **Wörterbuch Pädagogik**, München, dtv.
- TAŞKAYA, M. S. ve BAL, T. (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri", **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, ss. 173-185.
- TOWNSEND, E. (2010). "Making local history matter", **Principal Leadership**, 10(6), ss. 42-45, http://www.nassp.org/Content/158/PLFeb10_Townsend.pdf
- TUNÇ-ŞAHİN, C. (2011). Japonya, C. Öztürk (Ed.), **Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları** (ss. 277-300), Ankara, Pegem Akademi.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ PROFİLİ VE ÖRGÜTSEL GÜVENE İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Niyazi ÖZER**
Mustafa AKBAŞ***

Öz: Bu araştırma ile öncelikli olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik, destekleyici ve yenilikçi kültür tiplerine ilişkin algıları ile meslektaşlarına ve okul müdürüne duydukları güven arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca kültür tipi algısı ile meslektaş ve müdüre duyulan güven algısının, cinsiyet ve müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçede bulunan ortaokullarda görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 482 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere “Örgüt Kültürü Profili Ölçeği” ile “Çok Amaçlı T Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, t testi ve çoklu doğrusal regresyon analizlerinden faydalanılmıştır. Yapılan analizlerde öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven düzeyinin müdürle beraber çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bürokratik kültür tipine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda destekleyici ve yenilikçi kültür tipinin meslektaş duyulan güven düzeyinin, bürokratik ve destekleyici kültür tipinin ise müdüre duyulan güven düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müdüre güven, meslektaşlara güven, öğretmenler, okul kültürü profili, ortaokullar

* Bu çalışma Mustafa Akbaş tarafından İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı kapsamında Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER danışmanlığında hazırlanan Dönem Sonu Projesinin genişletilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

*** Türkçe Öğretmeni, Malatya Abdulkadir Eriş Ortaokulu.

RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS ON SCHOOL CULTURE PROFILE AND ORGANIZATIONAL TRUST*

Niyazi ÖZER**
Mustafa AKBAŞ***

Abstract

The primary purpose of this research is to investigate the relationship between school culture profile and teachers' organizational trust. It was also aimed to determine if culture profile and trust levels' of teacher differ significantly in terms of gender and working duration with school principal. Data was gathered from the teachers working in secondary schools located in Malatya through 2013-2014 semester using random sampling method. Organizational Culture Profile and Omnibus T scales were conducted on the participants. The gathered data was analyzed using frequency, percentage, independent samples t test and multiple linear regression test. Results showed that teachers' trust in principal differ significantly in terms of working duration with principal. Teachers' perception regarding bureaucratic culture differ significantly by gender. Finally regression analysis showed that while supportive and innovative school cultures predict teacher trust in colleagues, bureaucratic and supportive school cultures predict trust in principal.

Keywords: trust in principal, trust in colleagues, teachers, school culture profile, secondary schools

Giriş

Toplumların tarihten devraldıkları maddi ve manevi mirasların toplamı (Kongar, 1972) olarak tanımlayabileceğimiz kültür, birbirinden farklı pek çok disiplin tarafından inceleme ve araştırma konusu olmuştur. Bunun en önemli nedenlerinden birinin, kültürün toplumsal açıdan bir toplumun fertlerini bir arada tutan bir çimento görevi görmesi (English, 1992) olduğu söylenebilir. Daha mikro düzeyde incelendiğinde ise kültür, bir örgütteki çalışanların önceden belirlenmiş kuralların ötesinde davranmalarını ya da örgütsel yaşamın tüm boyutlarını etkileyen sosyal bir bütünlük ve kimlik

* This paper is an extended version of a project paper submitted to the İnönü University non-thesis master's program of Educational Administration and Supervision Department conducted by Mustafa Akbaş under supervision of Assist. Prof. Dr. Niyazi Özer.

** Assist. Prof. Dr., İnönü University, Department of Educational Administration.

*** Turkish Language Teacher, Malatya Abdulkadir Eriş Secondary School.

bilincine ulaşmalarını sağlamaktadır (Hoy, 1990). Örgüt kültürünün örgüt ve yönetim açısından önemi Hawthorne araştırmaları ile de açıklanabilir. Çünkü bu araştırma doğal örgütlerin yapısı, işleyişi ve etkilerini ortaya çıkarmış; örgütlerin sadece bilimsel yönetim ilkeleri ile çalışan rasyonel yapılar olmadıklarını; aynı zamanda kurallardan, duygulardan, değerlerden ve iş ortamındaki ilişkilerden oluşan yapılar olduklarını (Akt. Aslan, Özer ve Bakır, 2009) göstermiştir. Bu durum kültürün örgütsel yaşam açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Örgütleri çevreleyen toplumsal koşulların en kritik unsurlarından biri olması nedeniyle kültür örgütlerin yaşama ve gelişmelerini önemli ölçüde etkiler (Güçlü, 2003). Ancak kültürü yönetebilmek için, öncelikli olarak kültürün ne olduğunun anlaşılması ve kültürü oluşturan öğelerin belirlenmesi gerekmektedir (Schein, 2009).

Kültür kavramı değişik uzmanlık alanlarına bağlı araştırmacıların ortak çalışma konularından biri olmakla beraber, her alan bu kavrama farklı açılardan yaklaşmakta, hatta aynı alan içinde bile farklı bakış açılarından tanım ve çözümlenmeler yapılmaktadır (Şişman, 2002). Bu nedenle alan yazında ortak kabul görmüş tek bir örgüt kültürü tanımından söz etmek oldukça güçtür. Smircich (1983) örgüt kültürünün, farklılaşan derecelerde paylaşılan anlamlar sistemi olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Ouchi'ye (1981) göre örgüt kültürü, "bir örgütün sahip olduğu değerleri ve inançları çalışanlarına aktaran sistemler, seremoniler ve mitlerdir" (s. 41). Mintzberg (1983) ise kültürü, "bir örgütü diğerlerinden ayırmaya yarayan ve üyeleri tarafından ortak bir şekilde paylaşılan inançlar sistemi" (s. 152) olarak tanımlamıştır. Reichers ve Schneider (1990) kültürü, paylaşılan anlamların ya da grup/örgüt hakkındaki kavrayışların ve örgütle ilgili sorunların, hedeflerin ve uygulamaların ortak bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Schwartz ve Davis (1981) ise kültürü "örgüt üyeleri tarafından paylaşılan ve örgüt içerisindeki bireylerin ve grupların davranışlarını güçlü bir biçimde şekillendiren normlar oluşturan inanç ve beklenti modelleri" (s. 33) olarak tanımlamıştır. Genel bir tanım yapmak gerekirse örgüt kültürü; bir örgütü diğerlerinden ayıran (Schein, 2004), örgütsel davranışı güçlü bir biçimde şekillendiren (Schwartz ve Davis, 1981) ve üyeler tarafından ortak olarak paylaşılan inanç, değer ve beklenti sistemleri (Mintzberg,1983; Schein, 2004; Şişman, 1993; 1994; 2002) olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda kültür; bir örgütte işgörenlerin işlerini nasıl yapacaklarını, sorunlara nasıl yaklaşacaklarını, karar alınırken neler yapılması gerektiğini, örgüt içi ilişki ve iletişimi geniş ölçüde etkileyen bir unsurdur (Çelikten, 2003).

İşgörenlerin örgütte tutunabilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için, örgüte ait gizli kültürel beklentileri ve kuralları anlaması gerekmektedir. Ancak örgütlerin sahip oldukları kültür aynen insanın kişiliği gibi anlaşılması zor, karmaşık ve çelişkilidir (Wallach, 1983). Nasıl ki kişilik veya karakter bireylerin davranışlarını sınırlandırıyorsa, kültür de grup tarafından paylaşılan normlar aracılığıyla grup üyelerinin davranışını sınırlamakta ya da belirlemektedir (Schein, 2004). Farklı toplulukların sahip oldukları ya da benimsedikleri farklı bakış açıları, inançlar, değerler ve semboller

ler, örgüt kültürlerinin de farklılaşmasına neden olmaktadır. Örneğin batılı düşünce sisteminde bir neden bir etkiden önce gelmektedir. Oysa doğu düşünce sisteminde neden ve etkiler arasında karşılıklı bir ilişki olabileceği düşüncesi kabul görür (Physey, 2003). Dünyanın farklı yerlerinde faaliyet gösteren örgütlerin kültürleri, yukarıda değinilen toplumsal farklılıklar nedeniyle araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ve isimlerde sınıflandırılmıştır. Hiyerarşik ya da yapılaşmış kültür, girişimci-yenilikçi kültür, işbirliğine dayalı kültür, pazar kültürü, klan kültürü, rol kültürü bu sınıflandırmalardan bazılarıdır (Şişman, 2002). Bölgeler ve ülkeler arasında örgütsel kültür açısından farklılıklar olabileceğini düşünen Hofstede (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Hofstede, Hofstede ve Pedersen, 2002), örgüt kültürünü; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireysellik-bütüncüllük, eril ve dişil özellikler çerçevesinde sınıflandırmıştır. O'Reilly, Chatman ve Caldwell (1991) örgüt kültürünü; yenilik ve risk alma, ayrıntıları önemseme, ürün ve sonuç odaklı olma, saldırganlık ve rekabet, destek, gelişme ve ödüllere odaklanma, işbirlikçilik ve takım odaklılık ve katılık olmak üzere sekiz boyutta incelemiştir. Cameron ve Quinn (2011) örgütlerin; bireyler arası ilişkiler, girişimcilik, sonuç odaklı olma ya da formal katı bir yapıya sahip olma özelliklerinden hareketle klan, adokrazi, hiyerarşi ve market olmak üzere dört farklı kültür tipine sahip olabileceğini belirtmiştir. Terzi (2005) çalışmasında eğitim örgütlerinin kültürlerini bürokratik kültürden işbirlikçi kültüre kadar değişen bir yapı üzerinde düşünmüş ve bürokratik kültür, destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü sınıflamasını kullanmıştır. Parry (2004) ise örgütlerin bürokratik, destekleyici ve yenilikçi olmak üzere üç farklı kültüre sahip olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada eğitim örgütleri incelenirken, Parry (2004) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmıştır. Eğitim örgütleri doğası gereği bürokratik örgütler olarak bilinmektedir. Ancak okulların sahip olduğu örgüt kültürü ve çalışanlar arasındaki ilişkiler okulların destekleyici ve yenilikçi kültürde olmasını da sağlayabilir. Aşağıda bürokratik, yenilikçi ve destekleyici olarak nitelendirilebilecek okulların bazı özellikleri açıklanmıştır.

Bürokratik Okul Kültürü

İlkçağlardan beri kullanılan bir örgütlenme biçimi olmasına rağmen (Şişman, 2011), alan yazında Max Weber adıyla anılan bürokrasi, bütün çağcıl yönetsel örgütlerin yapılanmalarında gözlenebilmektedir (Aydın, 2010). Klasik örgüt teorileri içinde yer alan ve Weber tarafından en etkili yönetsel örgüt biçimi olarak nitelendirilen bürokrasi (Ömeroğlu, 2006); her şeyin kural ve düzenlemelere dayandırıldığı, iş ilişkilerinin nesnel standartlara bağlandığı, işbölümünün, uzmanlaşmanın ve hiyerarşik yetkinin var olduğu, rasyonel ve merkezîyetçi bir yapıdır (Can, Aşan, Aydın, 2006). Uzmanlık, deneyim ve başarı temelinde bir terfi sisteminin tercih edildiği bu örgütlerde, terfiler üstlerin değerlendirmesine göre yapılır (Öztürk, 2001). Bu kültüre sahip örgütler güç ve kontrole dayanır (Wallach, 1983). Oturmuş ve düzenli bir örgüt yapısının olduğu bu örgütlerde, düzeni sağlayan yasa ve yönetmeliklerin olması, işleyişte tam benzerliği ve tekdüzeliği sağlar (Aydın, 2010). Hiçbir kural ve norm kişisel olmadığından

örgütteki tüm işgörenlere aynı şekilde uygulanır (Eren, 2008). Güçlü bürokratik bir kültüre sahip örgütler yaratıcı ve hırslı işgörenleri cezbetmez (Wallach, 1983).

Başta okul olmak üzere tüm eğitim örgütleri yıllardan beri bürokrasiden etkilenmişlerdir (Yücel, Karaman ve Dönder, 2008). Bürokratik modelin de içinde yer aldığı klasik örgüt kuramı, öteden beri eğitim örgütlerinin araştırılmasına ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine rehberlik etmiş, ideal tip bürokratik örgüt eğitim örgütleri ve yöneticileri için de kuramcılarca kavramlaştırılmıştır (Balcı, 1992). İnsan ilişkilerinin ve iletişimin oldukça önemli ve etkili olduğu eğitim örgütlerinde ideal tip bürokrasinin uygulanması zor görülmektedir (Bursalıoğlu, 2003). Buna rağmen, okulun da içinde bulunduğu kamu örgütlerinin yapısı ve işleyişi incelendiğinde, bürokratik örgütlerin pek çok özelliğine sahip oldukları görülecektir (Buluç, 2009). Bürokrasi kültürünün egemen olduğu bir okulda daha merkezi bir yapı ve katı bir hiyerarşi dikkat çeker (Özdemir, 2012). Ancak özellikle öğrenci ve personel sayısının oldukça fazla olduğu ve merkezietçi bir yönetim anlayışının benimsendiği eğitim sistemimizde, okulların bürokrasi ilkelerine göre yönetilmesi eğitsel amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bir okuldaki yapı ve işleyişin ne kadar bürokratik olduğunun belirlenmesi pek çok araştırmacının ilgi odağı olmuştur. Ancak alan yazında bu noktada birbirinden farklı yaklaşımlar olduğu söylenebilir. Bazı araştırmacılar okulu bu anlamda bütünsel olarak değerlendirirken bazıları ise boyutlu bir yaklaşımın izlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Özer, 2010). Bütünsel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, bir örgütün ya tamamen bürokratik olacağını ya da olmayacağını savunmaktadır. Eğitim örgütleri açısından bakıldığında bir okulun bürokratik olduğunun söylenebilmesi için, o okulda bürokratik örgüt özelliklerinin üst düzeyde gözlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Yücel, 1999). Boyutlu yaklaşımı savunan araştırmacılar ise bir örgütün bir boyutu ya da özelliği ile oldukça bürokratik olabileceğini ancak diğer boyutlarında bürokratik özelliklerin olmayabileceğini belirtmektedir (Hall, 1963; Yücel, 1999). Bu bağlamda okullar sahip oldukları özellikler açısından, az bürokratik ile çok bürokratik arasındaki bir çizgi üzerinde yer alabilirler (Hall, 1963). Bu durum bir bakıma okul yöneticilerinin bürokratik yönetimin ilkelerine ilişkin bilgi ve becerileri ile ilgilidir. Bürokrasiyi bilen ve etkili şekilde kullanan okul yöneticileri, bürokrasinin olumsuzluklarını ortadan kaldırarak amaçlar doğrultusunda kullanabildikleri için etkililiği sağlayabilirler (Buluç, 2009). Buna karşın yöneticilerin okullarda aşırı katı ve kuralcı bir bürokratik yapıyı ve işleyişi benimsemeleri okulda bazı sorunların yaşanmasına neden olmaktadır.

Destekleyici Okul Kültürü

Destek kültürü herkesin değerli olarak görüldüğü örgütlerde görülebilecek bir kültür türüdür (Şişman, 2002). Bu kültüre sahip örgütlerin açık ve uyumlu çalışma ortamı, genişletilmiş bir aile ortamına benzetilebilir (Wallach, 1983). Bu nedenle “*Biz büyük mutlu bir aileyiz*” bu tür örgütlerin ana sloganıdır (Parry, 2004). Bürokratik örgüt-

lerdeki tekdüzeliğin tersine, bu örgütlerde işgörenlere sosyal ihtiyaçların karşılanması için arkadaşlık geliştirme ve meslektaşlar ile yakın ilişkiler kurma olanakları sunulmuştur. Destekleyici kültürlerdeki örgütlerde paylaşımcı değerler, informal ilişkiler, yardımlaşma, güven ve karara katılmaya önem verilir (Şişman, 2002).

Destekleyici örgütlerde sadece işgörenlerin birbirlerini desteklemeleri beklenmez, aynı zamanda yöneticilerin de işgörenleri desteklemesi beklenir. Eğer bir kararsızlık varsa yönetici, ilgili kararsızlığı ortadan kaldırmada çalışanlara destek olur (Aydın, 2010). Yüksek örgütsel destek algısına sahip çalışanların, teorik olarak örgüte fayda sağlayan davranışlar gösterme eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Tunç ve Çelik, 2010). İşgörenlerin hissettikleri örgütsel destek, kendilerini güvende hissetmelerini ve arkalarında örgütün gücünü hissetmelerini sağlar (Tokgöz, 2011). Bu tip örgütlerin, örgütsel çabalarının merkezinde örgüt yönetiminin çalışanlarına verdiği destek vardır (Aydın, 2010).

Eğitim örgütlerinin hem yapısında hem de havasında kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiğinin rolü ve önemi oldukça fazladır. Çünkü eğitim örgütleri diğer örgütlerle göre daha informal bir yapı içerisinde çalışır (Bursalıoğlu, 2002). Çok gruplu olan eğitim örgütlerinde yöneticiler informal örgüte duyarlılık gösterip uyumlu çalıştıklarında, işgörenler arasındaki işbirliği artar ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunur (Bursalıoğlu, 2003). Başarılı bir okul yöneticisi, okul içerisindeki informal grupları okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirecek bir yaklaşım izlemeli (Aydın, 2010), çalışanlarını kişisel ve mesleki açılardan desteklemenin yollarını aramalıdır. Destek kültürünün baskın olduğu okullarda, insan ilişkileri ve güvene dayalı bir okul atmosferi olduğundan (Sezgin, 2010), çalışanlar arasında karşılıklı saygı, anlayış ve işbirliği gözlemlenir (Sezgin, 2010; Özdemir, 2012).

Yenilikçi Okul Kültürü

Değişim tarihsel süreç içerisinde hep var olmuştur ve yaşam sürdükçe de var olacaktır. Ancak günümüzde değişimin hızı, yoğunluğu ve değişimden etkilenme derecesi geçmişe oranla farklılaşmıştır (Canlı, Dermirtaş ve Özer, 2015). Hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde, değişen insan ve toplumsal yapı örgütleri de değişime zorlamaktadır. Zaten örgütlerin çevrelerinde yaşanan değişimlerden etkilenmeden varlıklarını sürdürmeleri beklenemez (Naktiyok, 2007). Çevresindeki değişimlere uyum gösteremeyen örgütler gerileyip yok olurken, değişen çevrenin gereksinimlerini karşılayabilen örgütler varlıklarını sürdürmekte ve gelişmektedir (Sargut, 2010). Örgütsel yenilik/değişim olarak nitelendirilebilecek bu olgu; toplumsal değişim içinde gerçekleşen, toplumsal değişimden doğrudan etkilenen ve zaman içinde artarak çevresini de etkileyebilen bir özellik göstermektedir (Tezcan, 1984).

Örgütlerde değişim süreci, yapılan işlerin olması gerektiği kadar iyi bir şekilde gerçekleşmediğinin ve bu işleri daha iyi gerçekleştirebilecek yollar olduğunun farkına varılmasıyla başlamaktadır (George, White ve Schläffer, 2007). Ancak değişim süreci

örgütten örgüte hatta aynı örgüt içerisinde bir durumdan başka bir duruma farklılık gösterebilmektedir. Örgütte yapılan işin doğası, çalışma kültürü, örgütsel değerler, yöneticilerin liderlik stili gibi pek çok unsur (Abdul-Rashid, Sambasivan ve Abdul-Rahman, 2004) değişim ihtiyacını etkilemektedir. Ancak değişim ihtiyacının sadece kâr amaçlı örgütlere has bir konu olmadığı, kamu kurumlarını ve özellikle de eğitim örgütlerini ilgilendiren bir konu olduğu söylenebilir (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010).

Sosyal, ekonomik, siyasi vb. pek çok alanda görülen değişim; toplumun okullara, yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin bakış açısını ve beklentilerini değiştirmiştir. Günümüz bilgi toplumunun okulu sürekli olarak kendini yeni gelişmelere açık tutmak zorundadır. Böyle bir toplumda, okulun sahip olduğu örgütsel kültür, bilimsel gelişme ve yeniliğe açık ve bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eden bir kültür olmalıdır (Çelik, 2000). Günümüzde okul müdürleri; öğrenmek için çaba harcayan, tüm okul toplumuyla ortak kararlar alan, onların yenileşme ihtiyaçlarını görebilen, bunu okula yansıtan, herkese güven dolu ve samimi bir çalışma ortamı sağlayabilen, çağın teknolojik yeniliklerini tüm okula sunmaya çalışan yöneticiler olmalıdır. Öğretmenler ise; toplumsal ilerlemenin ve eğitimsel değişimin, değişim ve değişim sürecinin doğası hakkında bilinçli olan değişim ajanları olmalıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Çünkü bir okuldaki değişim uygulamalarının başarısı büyük ölçüde okul yöneticilerinin ve çalışanlarının değişimden yana olmaları, benimsemeleri ve uygulamaları ile olanaklıdır (Demirtaş, 2012). Bu durum da okul kültürü ile ilişkilidir. Okul kültürü hem değişimin merkezinde yer alan bir konu hem de değişimi gerçekleştirmenin temel aracı ve belirleyicisidir. Örgüt kültürünü hesaba katmadan örgütsel değişim stratejilerinin amacına ulaşması güçtür (Şişman, 2002). Uzmanlığın ve işbirliğinin önemsendiği, yöneticiler ve öğretmenler arasında saygı ve güvene dayalı ilişkilerin desteklendiği bir okul kültüründe, başta öğretmenler olmak üzere bütün çalışanlarının değişim ve gelişim çabası içerisinde olacağı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında okulda değişim ve gelişimi destekleyen unsurlardan biri de okulda var olan güven atmosferidir.

Okul Kültürünü Etkileyen Bir Değişken Olarak Güven

Sosyal bir varlık olan insanın ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için en temel ihtiyaçlardan biri güvenidir. Ancak günlük hayatta güven sadece insanlar arasındaki ilişkiler için değil; hava durumu, seyahat çizelgeleri, arabalar, hayvanlar ve kurumlar için de kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında güvenin günlük hayatın sosyal, politik ve ekonomik vb. pek çok alanını etkilediği söylenebilir (Özer, Dönmez ve Atik, 2015). Örgütler de insanlar ve insanlar arasındaki ilişkilerden oluştuğundan, sosyal yaşamda güvene ne kadar ihtiyaç varsa örgütsel yaşamda da güvene o kadar, hatta belki daha fazla, ihtiyaç vardır. Ancak son dönemlerde insanların hem resmi hem de özel kurumlara duydukları güvenin azaldığı belirtilmektedir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar sadece kurumlarımıza değil, liderlerimize ve birey olarak

birbirimize duyduğumuz güvenin de azaldığını göstermektedir (Mishra ve Mishra, 2013). Öyle ki günümüz toplumlarında arkadaşlar ve eşler bazen birbirlerine olan güvenini sorgulamakta, vatandaşların hükümetlere olan inancı sarsılmakta; adalet sistemi, medyadaki haberler, para birimleri ya da hasta-doktor ilişkileri açısından bireyler kimin ya da neyin güvenilir olduğunu sorgulayabilmektedir (Lewis ve Weigert, 1985). Böyle bir ortamda toplumu ve toplumun önemli sayılabilecek kurumlarını güçlendirmek için her zamankinden daha fazla güven oluşturmaya ihtiyaç duymaktayız (Mishra ve Mishra, 2013).

Güven hemen hemen herkes tarafından anlaşıldığı düşünülen ancak açıklanması veya tanımlanması zor görülen kavramlardan biridir (Li, 2007; Uzbilek, 2006). Güvenin tanımlanmasını güçleştiren en önemli nedenler; güvenin farklı disiplinler tarafından incelenen bir konu olması, pek çok boyutunun olması ve farklı ilişkilerde farklı şekillerde kendini göstermesidir. Örneğin, anne-çocuk ilişkisindeki güven ile öğretmen-müdür ilişkisindeki güven ya da hasta-doktor ilişkisindeki güven bazı açılardan benzerlik göstermesine rağmen birbirinden oldukça farklıdır. Ancak en genel anlamda tanımlandığında güven dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavram olarak algılanmaktadır (Koç ve Yazıcıoğlu 2011). Türk Dil Kurumu sözlüğünde güven; korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005, s.816). Hoy, Gage ve Tarter (2006), ikili ilişkilerde bir tarafın diğer tarafa zarar vermeyecek şekilde hareket edeceğine ilişkin inancını güven olarak tanımlamıştır. Bu açıdan bakıldığında güven, bir tarafın kontrol etmeden ya da izlemeden diğer tarafın eylemlerine karşı gönüllü olarak kendini savunmasız bırakmasıdır (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Luhman'a (1979) göre güven; herhangi bir bireyin karşısındaki bireyin adil, etik ve tahmin edilebilir şekilde davranacağına ilişkin inancıdır. Hoy ve Tschannen-Moran (1999) ise güveni; bir bireyin ya da grubun karşısındaki birey ya da grupların yardımsever, güvenilir, uzman, dürüst ve açık olduğuna dair inançlarına dayanarak, karşısındaki birey ya da gruba karşı savunmasız kalmaya istekli olmaları olarak tanımlamıştır.

Güven, hem birey hem de grup düzeyinde insan davranışlarını etkilediğinden, bir örgüt içinde ve dışında yaşanan insan ilişkilerinin odağında yer almaktadır (Kouzes ve Posner, 1995). Güven bireylerin ve örgütlerin sözleşme ve yasal anlaşmalara olan ihtiyaçlarını azaltır, belirsizliği ve karmaşıklığı ortadan kaldırır. Bununla birlikte risk alma ve yeniliği sağlayan esnek çalışma ortamları sağlar (Mishra ve Mishra, 2013). Bir örgütte karşılıklı güvene dayalı bir atmosfer oluşturulduğunda; örgütteki bireylerin değişime yeteneğinin arttığı, öğrenme, yaratıcılık ve değişim yönündeki çabaların desteklendiği belirtilmektedir. Ayrıca güvenin işbirliğini sağladığı, bilgi paylaşımını teşvik ettiği, ilişkileri geliştirdiği, açıklık ve karşılıklı kabulü arttırdığı, çatışmayı çözme ve problem çözme becerilerini arttırdığı ifade edilmektedir (Six, 2005). Bununla birlikte güven, riskli durumlarda bireyler ve örgütler arasında işbirliğinin ve dayanışmanın sağlanmasında oldukça önemlidir (Li, 2007).

Güvene dayalı ilişkilerin varlığı eğitim örgütleri için oldukça önemli bir konudur (Özer ve Tül, 2014). Okul çalışanları, öğrenciler ve veliler arasında var olan güvene dayalı ilişkiler; başta okul iklimi ve okul kültürü olmak üzere, çalışanların ve öğrencilerin performanslarını ve verimlilik düzeylerini etkilediği söylenebilir. Sebring ve Bryk (2000) okulların gelişebilmeleri için eğitim paydaşları arasında işbirliğine; işbirlikçi çalışmalar için ise öğretmenler arasında, öğretmenler ile aileler arasında, öğretmenler ile okul müdürü arasında ve son olarak öğretmenler ve öğrenciler arasında güvene ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu durum aslında eğitim örgütlerinin doğasıyla ilgilidir.

Temel girdisi ve çıktısı insan olduğundan eğitim örgütlerinin informal yanının, formal yanından daha baskın olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2010). Bu bağlamda informal yanı ağır basan okullardaki faaliyetlerin pek çoğunun, aslında okul içi sosyal ve mesleki ilişkilerin bir ürünü olduğu nitelendirilebilir. İnsan öğrenmelerinin, çevredeki diğer insanların güvenilir olduğu beklentisine dayalı olduğu düşünüldüğünde (Rotter, 1967), okullarda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ilişkilerde güvenin sağlanması en temel gereksinimlerden biridir. Bununla birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve verimliliği, bütün okul paydaşlarının işbirliği ve uyum içerisinde çalışmalarını zorunlu kılmaktadır (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006). Okul çalışanlarının birbirlerine güvenmeleri ve ailelerin desteklerini hissetmeleri halinde, eğitim-öğretimde yeni uygulamaları denemek için kendilerini güvende hissettikleri belirtilmektedir (Bryk ve Schenider, 2003). Okul müdürü ve öğretmenler arasında var olan güvene dayalı ilişkilerin okulda sağlıklı bir iklim oluşmasına ve öğrenci başarısının artmasına neden olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Cerit (2009) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin meslektaşlarına güveni ile öğrencilere güveninin meslektaşlarla işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın müdür ve öğretmenler arasındaki destekçi olmayan negatif etkileşimlerin ise öğretmenlerin doyumsuzluğunu arttıracığı, mesleği bırakma ya da okul değiştirmesine sebep olacağı belirtilmektedir (Kutsyuruba ve Walker, 2015). Karsenti ve Collin (2013) tarafından Kanada'da yapılan bir çalışmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleği bırakma nedenlerinden birinin meslektaşlar ve okul yönetimiyle olan sorunlu ilişkiler ve özellikle ailelerle sorun yaşandığında okul personelinin destek olmamasının olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul çalışanlarının rol tanımlarının ötesinde davranışlar sergilemeleri, okulda değişimi ve gelişmeyi sağlayacak faaliyetlerde bulunmaları, eğitsel amaçlara ulaşılması açısından oldukça önemlidir. Okul çalışanlarının, okulun ve öğrencilerin başarısı ve etkililiği için gönüllü faaliyetlerde bulunabilmesi için; okulda işbirliğine, saygıya ve güvene dayalı bir atmosferin varlığı oldukça önemlidir. Okulda bu tür olumlu ve sıcak ilişkilerinin geliştirilmesi ise ancak okul çalışanları tarafından paylaşılan ortak bir kültür ile mümkündür. Okul kültürü hem çalışanların tutum ve davranışlarını şekillendiren hem de bu tutum ve davranışlardan etkilenen bir olgudur. Bu bağlamda,

bu araştırma ile öncelikli olarak ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının kültür tipine ilişkin algıları ile meslektaşlarına ve okul müdürlerine duydukları güven düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okulların kültür tipi belirlenirken Parry (2004) tarafından yapılan bürokratik, yenilikçi ve destekleyici kültür sınıflandırması kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin kültür algıları ile meslektaşlarına ve müdüre güven düzeylerinin cinsiyet, müdürle çalışma süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada son olarak bürokratik, yenilikçi ve destekleyici örgüt tiplerinden hangilerinin meslektaş ve müdüre duyulan güvenin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okullarda meslektaşlar ve okul müdürü ile güvene dayalı ilişkilerin oluşturulmasını destekleyen kültür tiplerinin belirlenmesinin, kuram ve uygulamacılar için faydalı olacağı umulmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel olarak tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Ancak araştırmada okulların kültür tipi ile öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne güven düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde nedensel karşılaştırılmalı desen, okulların kültür tipi ile öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne güven düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya ili sınırlarında bulunan 25 ortaokulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünde gerekli yasal izinler alındıktan sonra, bu okullarda görev yapan öğretmenlerden 650'sine Mayıs ve Haziran aylarında ölçek formu dağıtılmış ve 520 ölçek formu geri dönmüştür. Bu formlardan eksik ve hatalı doldurulanlar elendikten sonra geriye kalan 482 form değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem, müdürle çalışma süresi ve çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

Değişken	Seçenekler	Frekans	Yüzde (%)
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	218	45,2
	Kadın	264	54,8
<i>Mesleki Kıdem</i>	1-5 Yıl	82	17,0
	6-10 Yıl	126	26,1
	11 Yıl ve Üzeri	274	56,8
<i>Aynı Müdürlüğe Beraber Çalışma Süresi</i>	1 Yıl	228	47,3
	2 Yıl ve Üzeri	254	52,7
	1-25	140	29,0
<i>Okuldaki Öğretmen Sayısı</i>	26-50	112	23,2
	51 ve Üzeri	230	47,7
	<i>Toplam</i>	482	100

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan 482 öğretmenden 264'ünün (% 54.8) erkek, 218'inin (%45.2) ise kadın olduğu görülmektedir. Kıdem açısından bakıldığında 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcı sayısının 82 (%17.0), 6-10 yıl kıdeme sahip olanların 126 (%26.1), 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların 274 (%56.8) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlüğü ile çalışma süreleri; 1 yıl beraber çalışanlar 228 (%47.3), 2 ve üzeri yıl çalışanlar 254 (%52.7) kişi şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı değişkenine göre dağılımı; 1-25 öğretmeni olan okullardan 140 (%29.0) öğretmen, 26-50 öğretmeni olan okullardan 112 (%23.2) öğretmen, 51 ve üzeri öğretmeni olan okullardan 230 (%47.7) öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlere *Kültür Profili Ölçeği* ve *Çok Amaçlı T Ölçeği* uygulanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Kültür Profili Ölçeği

Okulların sahip oldukları kültür tipini belirlemek amacıyla Atik (2012) tarafından geliştirilen *Kültür Profili Ölçeği* kullanılmıştır. Atik (2012) çalışmasında, Parry (2004)

tarafından geliştirilen “Örgüt Profili Ölçeği”[24 madde] ve Wallach (1983) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği”nde yer alan maddeleri [24 madde] kullanarak uyarlama yapmıştır. Toplam 48 maddelik denemelik form üzerinden yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında; faktör yükleri “.52” ile “.84” arasında değişen, toplam varyansın yaklaşık olarak %64’ünü açıklayan, 17 madde ve üç faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu aşamadan sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü yapı için model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarını bürokratik kültür boyutu için “.85”, destekleyici kültür boyutu için “.85” ve yenilikçi kültür boyutu için ise “.91” olarak hesaplamıştır (Atik, 2012). Ölçeğin bu araştırma için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları bürokratik kültür boyutu için “.84”, destekleyici kültür boyutu için “.90” ve yenilikçi kültür boyutu için “.92”dir. Ölçekte yer alan bazı maddeler şöyledir; “Okulumuzda sıcak ve destekleyici bir ortam vardır, Okulumuz değişimin sıklıkla yaşandığı dinamik bir yapıya sahiptir, Çalıştığım okulda yönetmelik ve kurallar davranışları belirler.”

Çok Amaçlı T Ölçeği

Çok Amaçlı T Ölçeği, Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu orijinal formu gibi; meslektaşlara güven, veli-öğrencilere güven ve müdüre güven olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin sadece meslektaşlara güven ve müdüre güven boyutları kullanılmıştır. Meslektaşlara güven boyutu toplam varyansın % 29.80’ini, Okul müdürüne güven boyutu % 7.27’sini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının, meslektaşlara güven boyutu için “.82”, okul müdürüne güven boyutu için .87’dir. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları Meslektaşlara Güven boyutu için “.92”, Okul Müdürüne Güven boyutu için “.94”tür. Ölçekte yer alan bazı maddeler şöyledir; “Çalıştığım okulda, zor bir durumda olsalar bile öğretmenler birbirlerine destek olurlar, Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürünün dürüstlüğüne inanırlar.”

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı ve verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra öğretmenlerin kültür profili, meslektaşlara güven ve müdüre güven ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin kültür profili ve güven ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet ve müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere t testi yapılmıştır. Araştırmada ayrıca bürokratik, yenilikçi ve destekleyici kültür tiplerinin, öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne duydukları güvenin anlamlı yordayıcıları olup olmadığının belirlenmesi için ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada öncelikli olarak katılımcıların müdüre güven, meslektaşlara güven ve kültür profili ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların her iki ölçekten almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2

Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek/Boyut	Madde Sayısı	Min.	Mak.	\bar{X}	Ss
<i>Meslektaşlara Güven</i>	7	8.00	35.00	26.41 [3.77]*	5.42
<i>Müdüre Güven</i>	5	5.00	25.00	18.79 [3,76]	4.81
<i>Bürokratik</i>	6	7.00	30.00	22.01 [3.67]	4.11
<i>Destekleyici</i>	4	4.00	20.00	15.12 [3.78]	3.44
<i>Yenilikçi</i>	7	7.00	35.00	22.55 [3.22]	5.67

* Parantez içerisindeki rakamlar 5'li Likert derecelendirme üzerinden alınan puanları göstermektedir.

Tabloda güvene ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 26,41$ ($ss=5,42$), müdüre güven boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise $\bar{X} = 18,79$ ($ss=4,81$) olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin hem meslektaşlarına hem de okul müdürüne güven düzeylerinin çoğunlukla'ya yakın bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Kültür profili ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde ise katılımcıların en yüksek puanı destekleyici boyuttan aldıkları, daha sonra sırasıyla bürokratik ve yenilikçi boyutlardan aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında katılımcıların görev yaptıkları okulları öncelikli olarak destekleyici olarak algıladıkları, daha sonra bürokratik ve en son ise yenilikçi olarak algıladıkları söylenebilir. Alan yazında eğitim örgütlerinin insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı bürokratik örgütler olduğu belirtilmektedir. Bu bulgu alan yazındaki bu düşünce ile paralellik göstermektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmada öğretmenlerin güven puanlarının ve kültür profili puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Örgütsel Güven ve Kültür Tipinin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

Ölçek/Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
<i>Meslektaşlara Güven</i>	Kadın	218	25.93	5.55	-1.763	480	.08
	Erkek	264	26.80	5.28			
<i>Müdüre Güven</i>	Kadın	218	18.49	4.72	-1.243	480	.21
	Erkek	264	19.04	4.88			
<i>Bürokratik</i>	Kadın	218	21.54	4.35	-2.309	480	.02*
	Erkek	264	22.41	3.86			
<i>Destekleyici</i>	Kadın	218	14.84	3.70	-1.606	480	.11
	Erkek	264	15.34	3.21			
<i>Yenilikçi</i>	Kadın	218	22.00	5.81	-1.908	480	.06
	Erkek	264	22.99	5.52			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin hem meslektaşlarına hem de müdürlerine duydukları güven düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Bulgular kültür tipi açısından incelendiğinde ise, öğretmenlerin kültür tipine ilişkin algılarının destekleyici ve yenilikçi boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak bürokratik boyutta anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{480}=-2.309$, $p=.02$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=22.41$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=21.54$) göre okullarını daha bürokratik olarak algıladıkları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin güven ve kültür profiline ilişkin algılarının okul müdürüyle beraber çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler üzerinde yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4*Müdürle Beraber Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Ölçek/Boyut	Aynı Müdürle Kaç Yıl Beraber Çalışıyorsunuz?	N	\bar{X}	SS	t	sd	P
<i>Meslektaşlara Güven</i>	1 Yıl	228	26.37	5.12	-1.55	480	.87
	2 Yıl ve daha fazla	254	26.44	5.68			
<i>Müdüre Güven</i>	1 Yıl	228	19.43	4.50	2.803	480	.01
	2 Yıl ve daha fazla	254	18.21	5.01			
<i>Bürokratik</i>	1 Yıl	228	22.36	4.15	1.752	480	.08
	2 Yıl ve daha fazla	254	21.70	4.05			
<i>Destekleyici</i>	1 Yıl	228	15.37	3.40	1.526	480	.12
	2 Yıl ve daha fazla	254	14.89	3.48			
<i>Yenilikçi</i>	1 Yıl	228	22.86	5.58	1.168	480	.24
	2 Yıl ve daha fazla	254	22.26	5.75			

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sadece müdüre olan güven düzeylerinin, müdürle çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{480}=2.803$, $p=.01$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, müdürle en az 1 yıl beraber çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=19.43$) diğer meslektaşlarına ($\bar{X}=18.21$) göre okul müdürüne daha fazla güvendikleri söylenebilir.

Araştırmada ayrıca bürokratik, destekleyici ve yenilikçi örgüt tiplerinin, öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne duydukları güvenin anlamlı yordayıcıları olup olmadığını belirlemek üzere ayrı ayrı çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5*Kültür Tipinin Meslektaşlara Güveni Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standard Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
<i>Sabit</i>	5.833	.833		7.052	.00		
<i>Bürokratik</i>	.094	.057	.071	1.652	.09	.580	.075
<i>Destekleyici</i>	1.056	.060	.672	17.707	.00	.795	.629
<i>Yenilikçi</i>	.111	.044	.116	2.541	.01	.625	.115

R=.805, R²=.648

F(3,481)=292.854, p=.00

Tablo 5'te yer alan korelasyon katsayıları incelendiğinde; meslektaşlara güven ile bürokratik örgüt tipi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.58$), destekleyici örgüt tipi arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.79$) ve yenilikçi örgüt tipi arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.62$) bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Bürokratik, destekleyici ve yenilikçi örgüt tipi değişkenleri birlikte öğretmenlerin meslektaşlarına duydukları güven puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir, $R=.80$, $R^2=.64$, $p<.01$. Bu üç değişken birlikte, meslektaşlara duyulan güvendedeki toplam varyansın yaklaşık %64'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin meslektaşlara duyulan güven düzeyi üzerindeki görece önem sırası; destekleyici örgüt tipi, yenilikçi örgüt tipi ve bürokratik örgüt tipidir. Bununla birlikte bürokratik örgüt tipi meslektaşlara duyulan güven düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Tablo 6*Kültür Tipinin Müdüre Güveni Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standard Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
<i>Sabit</i>	.632	.883		.715	.47		
<i>Bürokratik</i>	.438	.060	.374	7.260	.00	.654	.315
<i>Destekleyici</i>	.387	.063	.277	6.116	.00	.606	.269
<i>Yenilikçi</i>	.118	.046	.140	2.558	.01	.612	.116

R=.705, R²=.498

F(3,481)=157.769, p=.00

Tablo 6'da yer alan korelasyonlar katsayıları incelendiğinde, meslektaşlara güven ile bürokratik ($r=.65$), destekleyici ($r=.61$) ve yenilikçi ($r=.61$) örgüt tipleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Bürokratik, destekleyici ve yenilikçi örgüt tipi değişkenleri birlikte öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir, $R=.70$, $R^2=.50$, $p<.01$. Bu üç değişken birlikte, okul müdürüne duyulan güvendedeki toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin müdüre duyulan güven düzeyi üzerindeki görece önem sırası; bürokratik örgüt tipi, destekleyici örgüt tipi ve yenilikçi örgüt tipidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin; okullarının kültür tipine, meslektaşlarına ve okul müdürüne duydukları güven düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin hem meslektaşlarına hem de okul müdürüne çoğunlukla güven duydukları belirlenmiştir. Okul kültürü açısından ise katılımcıların en yüksek puanı destekleyici boyuttan aldıkları daha sonra sırasıyla bürokratik ve yenilikçi boyutlardan aldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görev yaptıkları okulları öncelikli olarak destekleyici olarak algıladıkları, daha sonra bürokratik ve en son ise yenilikçi olarak algıladıkları söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde, öğretmenlerin hem meslektaşlarına hem de müdürlerine duydukları güven düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında okullarda güven konusunda yapılan çalışmalarda cinsiyet açısından farklı bulgular yer almaktadır. Bazı araştırmalarda (Bilgiç, 2011; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Dayıoğlu, 2010; Çağlar, 2011; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Özdil, 2005; Öztürk ve Aydın, 2012; Paker, 2009; Polat ve Celep, 2008; Taşdan ve Yalçın, 2010; Yüksel, 2009; Zengin, 2011) bu araştırmadaki gibi cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak bazı araştırmalarda (Yılmaz, 2006; Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006) erkek öğretmenler, bazılarında ise kadın öğretmenler lehine (Artuksu, 2009; Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013) anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. Bulgular kültür profili açısından incelendiğinde ise, öğretmenlerin kültür tipine ilişkin algılarının sadece bürokratik boyutta erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, destekleyici ve yenilikçi okul kültürüne ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alan yazındaki bazı araştırmalardan (Atik ve Üstüner; 2014; Tanrıoğan, Baştürk ve Başer, 2014) elde edilen sonuçlar bürokrasi ve destek kültürüne ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini göstermektedir. Öztürk ve Maral (2015) tarafından yapılan çalışmada ise bu araştırma ile benzer şekilde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bürokratik kültür boyutundan daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin okullarını daha bürokratik olarak algılamalarının toplumsal cinsiyet rollerinin bir sonucu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amaçlarından biri de öğretmenlerin meslektaşlarına, okul müdürüne duydukları güven ile okul kültürüne ilişkin algılarının müdürle beraber çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Müdürle çalışma süresi açısından yapılan ilk analizlerde; öğretmenlerin büyük bir kısmının (%47) henüz bir yıldır müdürleriyle çalıştığı, geriye kalan kısmın ise iki ve daha fazla yıldır çalıştığı belirlenmiştir. Bu nedenle müdürle çalışma süresine ilişkin gruplandırma 1 yıl olanlar ve 2 yıl ve üzeri olanlar şeklinde yapılmıştır. Bu durumun en temel sebebi araştırmanın okul müdürlerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulamasına yakın bir dönemde yapılmasıdır. Güvene ilişkin bulgular müdürle beraber çalışılan süre değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlarına duydukları güven düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak müdürlerine duydukları güven düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İki yıl ve üzeri süredir aynı müdürle çalışan öğretmenlerin bir yıldır çalışan öğretmenlere göre müdürlerine daha az güvendikleri belirlenmiştir. Bu durumun insan ilişkileri ve yöneticiliğin doğası ile ilişki olduğu söylenebilir. Yöneticilerde, aynı okulda çalışılan sürenin uzunluğu ile durağanlık ve rahavet artışı, sorunlara benzer çözüm yollarında ısrarcı olma arasında ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Tonbul ve Sağıroğlu, 2012). Benzer biçimde beraber çalışma süresi arttıkça ikili ilişkilerde hem olumlu hem de olumsuz yaşantıların sayısının artacağı söylenebilir. Bu durum da öğretmenlerin zaman içerisinde okul müdürüne ilişkin güvenlerinin artmasına ya da azalmasına neden olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bürokratik, destekleyici ve yenilikçi kültür tipine ilişkin algıları müdürle beraber çalışılan süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bürokratik, destekleyici ve yenilikçi kültür değişkenlerinin öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürüne duydukları güvenin yordayıcıları olup olmadığını belirlemek üzere yapılan regresyon analizleri sonucunda; destekleyici ve yenilikçi okul kültürünün meslektaşlarına duydukları güvenin, bürokratik ve destekleyici okul kültürünün ise okul müdürüne duyulan güvenin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Burada vurgulanması gereken önemli bir bulgu destekleyici okul kültürünün meslektaşlara güven, bürokratik okul kültürünün ise okul müdürüne güven açısından en büyük etkiye sahip değişken olmalarıdır. Destekleyici kültüre sahip örgütlerde işgörenlerde görülen kendini değerli hissetme ve güvende olma duygusu örgüte olan aidiyeti artırmakta; arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma gibi normları desteklemektedir. Bürokratik kültür tipinin müdüre duyulan güven düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahip olması ise okul müdürlerinin karar alma, işbölümü, emir-komuta, nesnellik vb. konulardaki uzmanlığına duyulan saygıdan kaynaklanmış olabilir. Bu bulgulardan hareketle okullarda destekleyici bir kültürün varlığı ve sürdürülmesi, öğretmenler arasında güvene ve işbirliğine dayalı bir atmosferin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Benzer biçimde öğretmenlerin işlerini yapmalarını kolaylaştıracak, uzmanlığın ve işbölümünün olduğu, nesnellüğün sağlandığı hiyerarşik bir yapının varlığı ise, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki olumlu ve sıcak ilişkilerin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle okul müdürlerinin yetiştirilmesi sürecinde destekleyici-

ci okul kültürünün önemi ve nasıl oluşturulabileceği ve kolaylaştırıcı bürokratik okul yapısının nasıl sağlanabileceğine ilişkin uygulamalı etkinlikler düzenlenebilir. Okul müdürlerinin müdür-öğretmen ilişkilerinde güvenin nasıl sağlanabileceği ve artırılabilmesi konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmaya dönük çalışmalar düzenlenebilir. Bu anlamda özellikle okullarda yaşanan örnek olaylardan hareketle, okul müdürlerinin tecrübelerinin artırılması sağlanabilir. Bu çalışmada okul kültürü ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları nicel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda okul kültürü ve örgütsel güven olgularını ve bu olgular arasındaki ilişkileri daha ayrıntılı incelemeye olanak tanıyan nitel desenler kullanılabilir. Destekleyici okul kültürü açısından en düşük ve en yüksek puanlara sahip okullar belirlenerek, bu okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin niteliği ve sonuçları incelenebilir. Konuyla ilgili yapılacak benzer araştırmalarda kültür ve güven ile birlikte öğretmen ve okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ya da mesleki doyum düzeyleri araştırılabilir.

Kaynakça

- ABDUL-RASHID, M. Z., SAMBASIVAN, M., ve ABDUL-RAHMAN, A. (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 25 (2), 161-179.
- ARTUKSİ, E. (2009). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Malatya.
- ASLAN, M., ÖZER, N., ve BAKIR, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- ATİK, S. (2012). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Malatya.
- ATİK, S., ve ÜSTÜNER, M. (2014). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ahi Eran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 133-154.
- AYDIN, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımları.
- BALCI, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 27- 45.
- BEYÇIOĞLU, K. ve ASLAN, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- BİLGİÇ, Ö. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları: *Küçükçekmece örneği* (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Profili ve Örgütsel Güvene İlişkin Algıları.. ♦

- BÖKEOĞLU, Ö. Ç., ve YILMAZ, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 211-233.
- BRYK, A. S., ve SCHNEIDER, B. (2003). Trust in schools: A core resource for reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-44.
- BULUÇ, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- BURSALIOĞLU, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BURSALIOĞLU, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (7. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÇAĞLAR, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- CAMERON, K. S., ve QUINN, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework (3rd Ed)*. San Francisco: Jossey-Bass
- CAN, H., AŞAN, Ö., ve AYDIN, E. M. (2006). Örgütsel davranış, İstanbul: Ankan Basın Yayın.
- CANLI, S., DEMİRTAŞ, H., ve ÖZER, N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. *İlköğretim Online*, 14(2). 634-646.
- ÇELİK, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÇELİKTEN, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4). 453-462.
- CERİT, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 637-657.
- DAYIOĞLU, S. H. Ç. (2010). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile iş doyumları arasındaki ilişki: Bakırköy ilçesi örneği (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi-İstanbul.
- DEMİRTAŞ, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı, *İlköğretim Online*, 11(1), 18-34.
- ENGLISH, F. W. (1992). *Educational administration: The human science*. New York: Harper Collins.
- EREN, E. (2008). *Yönetim ve organizasyon* (8. basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- GEORGE, M. P., WHITE, G. P., & SCHLAFFER, J. J. (2007). Implementing school-wide behavior change: Lessons from the field. *Psychology in the Schools*, 44 (1), 41-51.
- GÜÇLÜ, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:6, 147-159.
- HALL, R. H. (1963). The concept of bureaucracy: An empirical assessment. *American Journal of Sociology*; 69 (1), 32-40.

◆ Niyazi Özer / Mustafa Akbaş

- HOFSTEDE, G. J., HOFSTEDE, G., & PEDERSEN, P. (2002). *Exploring culture: Exercises, stories, and synthetic cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J., & MINKOV, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw-Hill.
- HOY, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- HOY, W. K. ve TSCHANNEN-MORAN, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- HOY, W. K., GAGE, C. Q. ve TARTER, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other?. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- HOY, W.K. ve TSCHANNEN-MORAN, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. In W.K. Hoy & C.G. Miskel, *Theory and research in educational administration*. Information Age Publishing: Greenwich: CT.
- KARSENTI, T., ve COLLIN, S. (2013). Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey? *Education*, 3(3), 141-149.
- KOÇ, H., ve YAZICIOĞLU, İ. (2011) Yöneticiye duyulan güven ile iş tatmini arasındaki ilişki: Kamu ve özel sektör karşılaştırması, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12 (1). 46-57.
- KONDAKÇI, Y., ZAYİM, M. ve ÇALIŞKAN, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-175.
- KONGAR, E. (1972). *Toplumsal değişme*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- KOUZES, J. ve POSNER, B. (1995). *The leadership challenge*. CA: Jossey Bass Inc.
- KUTSYURUBA, B., ve WALKER, K. (2015). The role of trust in developing teacher leaders through early-career induction and mentoring programs. *Antistasis*, 5(1). 32-36.
- LEWIS, J. D., ve WEIGERT, A. (1985). Trust as a social reality. *Social forces*, 63(4), 967-985.
- LI, P. P. (2007). Towards an interdisciplinary conceptualization of trust: A typological approach. *Management and Organization Review*, 3(3), 421-445.
- LUHMANN, N. (1979). *Trust and power*. New York: John Willey & Sons.
- MAYER, R. C., DAVIS, J. H., ve SCHOORMAN, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734.
- MEMDUHOĞLU, H. B. ve ZENGİN, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) 211-217.
- MINTZBERG, H. (1983). *Power in and around Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- MISHRA, A., VE MISHRA, K. E. (2013). *Becoming a trustworthy leader: Psychology and practice*. London: Routledge.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Profili ve Örgütsel Güvene İlişkin Algıları.. ♦

- NAKTİYOK, A. (2007). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 211-231.
- ÖMEROĞLU, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- O'REILLY, C. A., CHATMAN, J., & CALDWELL, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of management journal*, 34(3), 487-516.
- OUCHI, W. (1981). *Theory Z: Reading*. MA: Free Press, Addison-Wesley.
- ÖZDEMİR, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- ÖZDİL, K. (2005). İlköğretim okullarında güven ve örgütsel iklim arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- ÖZER, N. (2010). İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi: Malatya.
- ÖZER, N., DEMİRTAŞ, H., ÜSTÜNER, M., ve CÖMERT, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- ÖZER, N., DÖNMEZ, B. ve ATİK, S. (2015). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış araştırma raporu, İnönü Üniversitesi: Malatya.
- ÖZER, N., ve TÜL, C. (2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(1).105-119.
- ÖZTÜRK, Ç., ve AYDIN, B. (2012). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2). 485-504.
- ÖZTÜRK, N. (2001). *Liselerde bürokratikleşme ve öğretmenlerin stres düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir.
- ÖZTÜRK, Z., ve MARAL, S. (2015). İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü: Yalova İli Örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*,7(2), 63-86.
- PAKER, N.(2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Sakarya il örneği, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- PARRY, B. S. (2004). Organizational profile: Determining a match. Gordon, J. (Ed.). *Pfeiffer's Classic Inventories, questionnaires and surveys for training and development*. (s. 15-25). San Francisco: Pfeiffer Publications.
- PHEYSEY, D. C. (2003). *Organizational culture: Types and transformations*. London: Routledge.

◆ Niyazi Özer / Mustafa Akbaş

- POLAT, S., ve CELEP, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 307-331.
- REICHERS, A. E., ve SCHNEIDER, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROTTER, J. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-665.
- SARGUT, A. S. (2010). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim* (3. Baskı). Ankara: İmge Yayıncılık.
- SCHEIN, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (5th Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHEIN, E. H. (2009). *The corporate culture survival guide* (JB warren Bennis series). San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHWARTZ, H., ve DAVIS, S. M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational dynamics*, 10(1), 30-48.
- SEBRING, P. B., & BRYK, A. S. (2000). School leadership and the bottom line in Chicago. *Phi Delta Kappan*, 81(6), 440-443.
- SEZGİN, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- ŞİŞMAN, M. (1993). İlkokullarda örgüt kültürü: Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- ŞİŞMAN, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları (Yayın no: 732).
- ŞİŞMAN, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- ŞİŞMAN, M. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (4. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- SIX, F. (2005). *The trouble with trust: The dynamics of interpersonal trust building*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- SMIRCICH, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative science quarterly*, 28(3), 339-358.
- TANRIÖĞEN, Z. M., BAŞTÜRK, R., ve BAŞER, M. U. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180.
- TAŞDAN, M., ve YALÇIN, Y. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2569-2620.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TERZİ, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Profili ve Örgütsel Güvene İlişkin Algıları.. ♦

- TEYFUR, M., BEYTEKİN, O. F., ve YALÇINKAYA, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- TEZCAN, M.(1984). *Sosyal ve kültürel değişme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- TOKGÖZ, N. (2011). Örgütsel sinisizm, örgütsel destek ve örgütsel adalet ilişkisi: elektrik dağıtma işletmesi çalışanları örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (2). 363-387.
- TONBUL, Y., ve SAĞIROĞLU, S. (2012). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 313-339.
- TUNÇ, Ç., ve ÇELİK, M. (2010). Algılanan örgütsel desteğin çalışanların iş-aile, aile-iş çatışması, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetine etkisi: savunma sektöründe bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14 (1). 209-232.
- UZBİLEK, A. (2006). Örgütlerde oluşan sosyal ilişkilerin örgütsel güvenin alt boyutlarına etkileri: Başkent Üniversitesi örneği(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- WALLACH, E.J. (1983). Individuals and organizations: The cultural match, *Training & Development Journal*, 37(2), 28-36.
- YILMAZ, E. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 739-756.
- YÜCEL, C. (1999). *Bureaucracy and teachers' sense of power* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University: Virginia. [UMI Number: 3147768].
- YÜCEL, C., Karaman, K., ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 49-74.
- YÜKSEL, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- ZENGİN, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güven ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

YER DEĞİŞİKLİĞİ YAPAN EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARI

Fatih EROĞLU*

Öz: Örgütsel güven kavramı iş görenlerin motivasyon ve performans düzeylerinin yükseltilmesi, örgüte karşı olan bağlılıklarını artırarak örgüt amaçlarının benimsenmesi ve bu durum sonucunda örgütsel başarının yükseltilmesinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir.

Bu çalışmanın amacı, zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yapan eğitim yöneticilerinin örgütsel güven algıları üzerinde etkili bir unsur olup olmadığını belirlemektir. Zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yapan eğitim yöneticilerinin örgütsel güven algıları belirlemek amacıyla 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kayseri İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bünyesinde zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yaptırılan 155 eğitim yöneticisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu okul yöneticilerine Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yapan eğitim yöneticilerinin örgütsel güven düzeylerinin negatif yönde etkilendiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular literatür ile tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Güven, örgütsel güven, örgüt, zorunlu yer değişikliği (rotasyon).

* Şube Müdürü, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL TRUST OF EDUCATION MANAGERS WHO ARE RELOCATED

Fatih EROĞLU*

Abstract:

The concept of organizational trust has a very significant impact in raising the level of motivation and performance of the ones who work on education and enhancing their increasing commitment towards the adoption of organizational purpose. Therefore, this situation improves the organizational success. In this study, it is determined whether the rotation is an effective factor on perceptions of organizational trust of the managers who are forced to be relocated. In order to determine the organizational trust perceptions of those managers forced to relocation (rotation) in 2010-2011 school year within the Kayseri Provincial Directorate of National Education, this research has been carried out with 155 managers. In schools this school administrators Organizational Trust Scale (OÖGÖ) were applied to the managers. As a result of this research it has been identified that the organizational trust level of relocated managers as affected in a negative way. The findings are discussed in the literature and suggestions have been offered.

Keywords: Trust, organizational trust, Organization, Forcibly relocation (rotation).

GİRİŞ

Günümüz dünyasında eğitim örgütleri başta olmak üzere hayatın her alanında çok hızlı değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Bu değişim ve dönüşümün etkisiyle eğitim öğretim faaliyeti gösteren örgütler arasındaki rekabet her geçen gün daha da artmaktadır. Rekabet etme gücü düşük, başarısız ve performansı listenin alt sıralarında olan eğitim örgütlerinin yaşamını sürdürmesi daha da zor bir hale gelmektedir.

Söz konusu değişim ve dönüşüme ayak uydurmayı amaçlayan eğitim örgütleri başarılı olarak kabul görmektedir. Başarılı örgütlerde eğitim yöneticisi işin merkezinde orkestra şefi gibi örgütünü yöneten ve yönlendiren temel öğedir. Günümüzde insanı işin merkezine alarak ve insanla rekabet gücü yüksek ürünler üretmeyi amaçlayan çağdaş eğitim yönetimi yaklaşımlarının temelinde güven olgusu yer almaktadır. Güven ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda çoğu zaman değinilen bir unsur onu yaratmanın ne kadar zor olduğu ve onu kaybetmenin ne kadar kolay olduğudur. Güven

* Branch Manager, Directorate of Province National Education Directorate, Kayseri.

◆ Fatih Eroğlu

duygusu fertlerin birbirleri ile olan ilişkilerinin sağlıklı ve uzun süreli olabilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Fert olarak ikili ilişkilerde olduğu gibi örgüte, eğitim kurumuna karşı güven duygusunun oluşması, eğitim örgütünün sürdürülebilir başarısında kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Çelik, 2009).

Okulların insanlar üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma yeteneğine sahip olması (Çelik, 2009; Taymaz, 2009) okulun eğitim sistemi içerisindeki yerini ortaya koymaktadır.

Eğitim kurumlarının amacına uygun, etkin ve etkili bir biçimde kendisinden beklenen rolleri yerine getirmesinde öne çıkan ana öge okul yöneticileridir. Okulların etkililiğinin okul yöneticilerinin etkililiğine bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Balci, 1993).

Eğitim yöneticileri fark yaratabilirler. Okul liderleri okul etkinliğine ve öğrenci başarısına dolaylı ama ölçülebilir etkide bulunabilirler. İyi okulların anahtarı iyi okul yöneticileridir. Okulu diğer kurumlardan ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışma ve farklılaştırma yeteneğidir. Okulun etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğini de ön plana çıkarmaktadır (Açıkalin, 1998). Okul yönetimi eğitim yönetiminin temeli ve aynı zamanda en zor ve asil parçası olarak görülmektedir (Başaran, 1983).

Eğitim yöneticilerinin, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetsel eylemlerde bulunmak zorunda oldukları; bunun için de örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamaları gerektiği dile getirilmektedir (Kaya, 1996). İnsan ögesinde değişimin ise yeni bir yönetim politikası, personel üzerinde ya da kişilerin bilgi, beceri ve tutumlarının köklü değişiklikleri de beraberinde getireceği, örgütlerde verimliliği, çalışanların güdü düzeyini ve doyumunu artırdığına dair bulgular bulunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” de Türk eğitim tarihinde eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi yönetim alanında yetiştirilmesini öngören ilk yönetmelik olarak görülmektedir (Kayıkçı, 2001). Bu anlamda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve yer değiştirilmesi uygulamaları örgütsel güven açısından büyük önem taşımaya rağmen Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanmasına ilişkin uygulamaları incelendiğinde, eğitim yöneticisi yetiştirme, seçme ve atama politikalarının bilimsel çağdaş bir temele oturtulmadığı çok net bir şekilde görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının bu konudaki uygulamaları bilimsel olmaktan çok uzak adeta «deneme-yanılma, yaparak yaşayarak test etme» uygulamalarıdır (Kayıkçı, 2001). Bunun ana sebebi olarak, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim yöneticiliğinin henüz meslek gurubu olarak değerlendirilmemesi olarak gösterilebilir.

Eğitim yöneticilerinin rutin rotasyonu onların mesleki gelişimlerine yardımcı olsa da bu durum okuldaki iyileştirme çabalarını engelleyebilmektedir. Eğitim yöneticile-

rinin görev ve sorumluluklarını istenilen ölçüde yerine getirmeleri okullarda eğitim ve öğretimin niteliğinin artmasında ve kalitenin geliştirilmesinde çok önemli rol oynamaktadır. Bunun içindir ki Milli Eğitim Bakanlığı eğitim yöneticilerinin performanslarını artırmak, “işletme körlüğünü” ortadan kaldırmak ve çalışanlardan istenilen rolü yeterince yerine getirmelerini sağlamak için bir takım iyileştirmeler/düzenlemeler yapma yoluna gitmiştir. Bu düzenlemeler arasında son zamanlarda en dikkat çekiçi, çok konuşulan tartışılan kamuoyunu ilgilendiren bir konu olan ve öncelikli olarak okul müdürlerine daha sonra ise müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarına yönelik uygulanan zorunlu yer değiştirme (rotasyon) uygulamasıdır. (Kayıkçı,2001; Leblebici, 2005; Reynolds, White ve Brayman, 2005; Tonbul ve Sağıroğlu, 2012).

Literatüre bakıldığında zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yapan eğitim yöneticilerinin örgütsel güven algısı ilişkisini araştıran çalışmalara rastlanmamaktadır (Leblebici, 2005; Reynolds, White ve Brayman, 2005; Tonbul ve Sağıroğlu, 2012).

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranarak literatüre katkıda bulunulacağı düşünülmüştür.

1. Zorunlu yer değişikliği yapan okul yöneticilerinin işletme körlüğünü önlemeye yönelik görüşleri nedir?
2. Zorunlu yer değişikliği yapan okul yöneticilerinin zorunlu yer değiştirme politikasına ilişkin görüşleri nedir?
3. Zorunlu yer değişikliği yapan okul yöneticilerinin etkili bir rotasyon politikası yürütülmesi onların örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yapan okul yöneticilerinin örgütsel güven algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yapan 252 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kayseri İli Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde zorunlu yer değişikliğine tabi tutulan 155 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

VERİLERİN TOPLANMASI

1-Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bazı özlük niteliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir.

2-Örgütsel Güven Ölçeği:

Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte üç alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel güven ölçeği, “yöneticilere güven”, “meslektaşlara güven” ve “paydaşlara güven” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Yöneticiye güven boyutunda 6 madde bulunmaktadır ve bu boyuta ait güvenilirlik katsayısı .89’dur. Meslektaşlara güven boyutunda 8 madde bulunmaktadır ve bu boyuta ait güvenilirlik katsayısı .87’dir. Paydaşlara güven boyutunda 6 madde bulunmaktadır ve bu boyuta ait güvenilirlik katsayısı ise .82’dir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise .92’dir (Yılmaz, 2005). Ölçek; (1) Hiçbir zaman, (2) Çok nadir, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla ve (5) Her zaman şeklinde cevaplanmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlarda da, 1.00-1.80 arası hiç katılmıyorum, 1.81-2.60 katılmıyorum, 2.61-3.40 kararsızım, 3.41-4.20 katılıyorum ve 4.21-5.00 arası ise tamamen katılıyorum şeklinde değerlendirilmektedir.

BULGULAR

Zorunlu yer değişikliği (Rotasyon) yapan okul yöneticilerinin örgütsel güven algı düzeylerini belirlemek için araştırmacının alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de zorunlu yer değişikliği yapan eğitim yöneticilerin işletme körlüğünü önlemede temel politikaya ilişkin görüşlerinin dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Zorunlu yer değişikliği yapan eğitim yöneticilerin işletme körlüğünü önlemede temel politikaya ilişkin görüşlerinin dağılımları

İşletme Körlüğü	f	%
Evet	62	40.0
Hayır	93	60.0
Toplam	155	100.0

Tablo 1’de Kayseri İlinde zorunlu yer değiştirme (rotasyona) yapılan eğitim yöneticilerinin işletme körlüğünü önlemede temel politikaya ait dağılımları incelendiğinde, işletme körlüğünü önledi diyen yöneticiler % 40.0. Eğitim yöneticilerin % 60’ı zorunlu yer değiştirme için işletme körlüğünü önlemedi görüşünü belirtmişlerdir. Tablo 2’de zorunlu yer değişikliği yapan okul yöneticilerin rotasyon politikasına ilişkin görüşlerinin dağılımları verilmiştir.

Tablo 2. Zorunlu yer değişikliği yapan eğitim yöneticilerin rotasyon politikasına ilişkin görüşlerinin dağılımları

Zorunlu yer değiştirme politikası	f	%
Evet	30	19.4
Hayır	125	80.6
Toplam	155	100.0

Tablo 2’de, Kayseri İlinde zorunlu yer değiştirme (rotasyona) yapılan eğitim yöneticilerinin rotasyon politikasına ait görüş dağılımları incelendiğinde rotasyon politikasına olumlu bakan eğitim yöneticileri % 19.4, rotasyon politikasına olumsuz bakan eğitim yöneticilerinin oranı % 80.6’dır. Eğitim yöneticilerinin büyük çoğunluğu sağlıklı bir rotasyon politikası olmadığını düşünmektedirler. Tablo 3’de zorunlu yer değişikliği yapan eğitim yöneticilerin etkili bir rotasyon politikası yürütüp yürütülmediğine ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Tablo 3. Zorunlu yer değişikliği yapan eğitim yöneticilerinin etkili bir rotasyon politikası yürütülmesinin örgütsel güveni etkilemesine ilişkin t testi sonuçları

	N	X	Ss.	t	p
Evet	30	77.33	14.16	3,325*	.001
Hayır	125	69.80	12.96		

Zorunlu yer değiştirme yapan eğitim yöneticilerin etkili rotasyon politikası yürütülmesine göre örgütsel güven düzeyleri incelendiğinde örgütsel güven etkilenir diyenlerin aritmetik ortalaması ($X=77.33$), örgütsel güven etkilenmez diyenlerin aritmetik ortalaması ($X=69.80$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında hesaplan t değeri ($t=3,325$ p.001) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin etkili bir rotasyon politikası yürütülmemesi durumunda örgütsel güven düzeylerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir.

TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları incelendiğinde eğitim yöneticilerin zorunlu yer değiştirmelerinin işletme körlüğünü engellemediği bulunmuştur. Literatürde farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Nural ve Çıtak’ın (2012) araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin önemli bir kısmının (%67) sürekli aynı kurumda çalışmanın işletme körlüğüne, durağanlığa ve verim düşüklüğüne yol açar düşüncesiyle zorunlu yer değiştirme uygulamasını desteklemektedir. Aynı araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların yarıya yakını (%47), “zorunlu yer değişikliği uygulaması kurumlara herhangi bir olumlu etki yaratmamış ve kurumdaki mevcut verimi düşürmüştür” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kaya (2012) ile Nartgün, Bayraktar ve Akkulak’ın (2012) araştırma sonuçları da, uygulamanın olumlu (kurum kültürü ve iklimi, yeteneklerini sergileme fırsatı) olduğu kadar, olumsuz yönlerinin bulunduğunu göstermektedir. Gordon (1993),

◆ Fatih Eroğlu

kısa süreli rotasyon uygulamalarının yöneticilerde olduğu kadar öğretmenlerde de, 'yeteneklerinin farkına varma, okulun tüm süreçlerine daha etkin katılma isteğinde ve psikolojik olarak rahatlama' gibi konularda olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu incelendiğinde ise eğitim yöneticilerin zorunlu yer değiştirme politikasına olumsuz baktıkları bulunmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu zorunlu yer değiştirme uygulamasının örgüt kültürüne zarar vereceğini düşünmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda da (Meyer, Macmillan, Northfield ve Foley, 2011; Tonbul ve Sağıroğlu, 2012) müdür rotasyonun okul kültürü üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisinin olduğu belirlenmiştir. Miskel ve Owens (1983) ABD'de 89 okul üzerinde yaptıkları araştırmada, okul müdürünün rotasyonunun, çalışanların iş doyumunu, iletişim, öğretim, okul disiplini ve okul iklimi üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir (Akt: Mascall, Moore, Jantzi, Walker ve Sacks, 2011). Arabacı ve Sağlam'a (2012) göre rotasyonun olmaması durumunda bireyler tekdüze bir hayatla baş başa kalırken, yeniliklere de kendilerini kapatır ve sonuç olarak, sorunlara ve olaylara karşı değişik düşünme tarzı oluşturmazlar.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre eğitim yöneticilerin etkili bir rotasyon politikası yürütülmemesi durumunda örgütsel güven düzeylerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Benzer sonuca Çalışır (2013) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, rotasyon uygulaması ile örgütsel bağlılıklarının azalacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Riemer (2000) tarafından yer değiştirmenin doğuracağı stres faktörleri üzerine yapılan çalışmada elde edilen bulgular da bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Riemer'e (2000) göre yer değişikliği ilk olarak aileleri parçalama potansiyeline sahiptir. Ayrıca yer değişiklikleri, kişileri alışık olmadıkları bir ortama sürüklerken aynı zamanda yeni koşullara da uyum sağlama zorunluluğunu beraberinde getirir. Bu olumsuzluklarında örgüte güven ve bağlılığı zedeleyeceği düşünölmektedir.

Hagerty (1998) ile Reynolds vd.'nin (2005) çalışma bulguları da, okulların yapısal ve örgütsel sorunlarının göz ardı edildiğinde, sorunların kaynağını ve çözümlerini sadece okul yöneticilerine indirgeyerek, diğer değişkenlere dokunmadan, salt yer değiştirme üzerinden sorunlara çözüm arama anlayışının, uygulamalardan beklenen başarıyı vermediğini ortaya koymaktadır.

Özdemir ve Yaman (2011) araştırma bulguları, müdür ve öğretmenlerin bir yandan uygulamayı onaylamadıklarını, zorunlu olmasını eleştirdiklerini, öte yandan ise zorunlu yer değiştirme uygulamasının müdürlerin performansını olumlu yönde etkileyeceğini ortaya koymaktadır. Örgütler rotasyon uygularken çok dikkatli olmalı, çalışanlar arasında dengeyi gözetmeli, onların kendilerini kullanılmış ya da oyuna getirilmiş duygusuna kapılmamalarını sağlamalıdır (Çalık ve Ereş, 2006).

Schermerhorn, Hunt ve Osborn'a (2003) göre, rotasyon aracılığıyla, çalışanları farklı görevler içeren işler arasında dolaştırarak görev çeşitliliği sağlamaktadır. Wilbur

(1993), Macleod (2008) ve Campion (1994) gibi araştırmacılar da, zorunlu yer değiştirme uygulamalarının, yöneticilere, örgütü bir bütün halinde görüp, kurumsal işleyişi anlama, kıyaslama yapma, farklı çözüm yolları geliştirebilme, farklı iş görenlerden yeni şeyler öğrenme, sıkılmayı engelleme, kuruma yeni heyecan getirme, çalışanları güdüleme gibi olumlu etkileri bulunduğunu belirtmektedirler.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yapan eğitim yöneticilerinin örgütsel güven algılarına olumlu yönde katkıda bulunması için aşağıdaki düzenlemelerin yapılmasının yararlı olacağı düşüncesi ile aşağıdaki önerilerde sıralanmaktadır:

1-Eğitim örgütleri nitelik ve nicelik olarak sınıflandırılmalı ve atamalarda bu sınıflandırılmalar dikkate alınmalıdır. Böylece, zorunlu yer değişikliği(rotasyon) uygulanan eğitim yöneticilerinin eşdeğer bir eğitim örgütüne ya da bir alt veya bir üst sınıf düzeyinde olan bir eğitim örgütüne atamaları yapılmalıdır.

2-Genel olarak zorunlu yer değiştirmenin (rotasyon) 8-10 yıl gibi bir zaman dilimi içerisinde yapılması konusunda görüş birliğinde olduğu söylenebilir.

3-Zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yapan eğitim yöneticileri uzun süre aynı birimde çalışmayacağından, yeni iş ya da görevi benimsenmemektedir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arabacı, İ.B. ve Sağlam, H. (2012). Zorunlu rotasyon uygulamaları konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 529-547.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1983). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Campion, M. A. (1994). Career related antecedents & outcomes of job rotation. *Academy of Journal Management*, 37(6), 1518-1542.
- Çalık, T. ve Ereş, F. (2006). *Kariyer yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çalışır, İ. (2013). *Devlet okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerine uygulanan rotasyon atamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hagerty, P. J. (1998). *Basing principal rotation on system needs*. <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id> internet adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, A. (2012). Yönetici rotasyonunun olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesine ilişkin nitel bir çalışma. 7. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 24-26 Mayıs 2012, Malatya.

◆ Fatih Eroğlu

- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 5(18), 193-207.
- Leblebici, D. N. (2005). Küresel değişim baskısına karşı Türk bürokrasisindeki yapısal uyum çabalarının yapısal atalet kavramı açısından değerlendirilmesi. *C.. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 114-125.
- Macleod, D. (2008). Job rotation system. http://www.danmacleod.com/Articles/Job_Rotation.htm internet adresinden alındı.
- Mascall, B., Moore, S., Jantzi, D., Walker, K. ve Sacks, R. (2011). *Survive and thrive: Leadership distribution as a strategy for frequent principal turnover*. R. E. White ve K. Cooper (Ed.), *Principals in Succession: Transfer and Rotation in Educational Administration* (89-108). London: Springer.
- Meyer, M. J., Macmillan, R. B., Northfield, S. ve Foley, M. (2011). Principal turnover and the impact on teacher-principal relationships: mitigating emerging values issues. R. E. White & K. Cooper (Ed.), *Principals in Succession: Transfer and Rotation in Educational Administration* (65-87). London: Springer.
- Nartgn, ř. Z., Bayraktar, C. ve Akkulak, H. B. (2012). Eğitim yöneticilerinin rotasyon algısı. 7. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 24-26 Mayıs 2012*, Malatya.
- Nural, E. ve ıtak, ř. (2012). Ordu ilindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin görüş ve nerileri. 7. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 24-26 Mayıs 2012*, Malatya.
- zdemir, S. ve Yaman, A. (2011). *Eğitim yönetiminde rotasyon uygulamasına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. 16-17 Nisan 2011 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Kongresi'nde sunulmuş bildiri.
- Reynolds, C. White, R. Brayman, C. & Moore, S. (2005). Women and secondary school principal rotation/succession: A study of the beliefs of decision makers in four provinces. *Canadian Journal of Education*, 31(1), 32-54.
- Riemer, J.W. (2000). *Job relocation, sources of stress, and sense of home*. *Community, Work & Family*, 3(2), 205-217.
- Sabuncuoğlu, Z. Ve Tz, M., *rgtsel psikoloji*. Alfa Yay. Bursa. 1998.
- Schermerhorn J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2003). *Organizational behavior*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tonbul, Y. ve Sağıroğlu, S. (2012). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 313-339.
- Wilbur, P. L. (1993). The value of on job rotation. *Supervisory Management*, 38(11), 164-173.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda rgtsel güven leğinin geçerlik ve güvenirlik alışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 567-580.

DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ DERSİNİN İÇERİĞİ VE YÖNTEMLERİ İLGİLİ BEKLENTİLERİ*

Hüseyin YAŞAR**
Özcan Erkan AKGÜN***

Öz: Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi toplumunun gerekleriyle donabilmesi için bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) dersi önemli konumdadır. BİT dersi öğrencilerinin beklentileri ve çağın gerekleri dikkate alınarak verilmelidir. Bu nedenle bu çalışmada, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin BİT dersinde öğrenmek istedikleri konuların ve dersin işlenişine ilişkin beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu-bilim deseni kullanılmıştır. Veriler 15'i kız 15'i erkek olmak üzere 9. sınıfta okuyan toplam 30 öğrenciden görüşme yolu ile toplanmıştır ve içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin mevcut BİT dersi ile karşılanmayan bazı beklentilere sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenmek istedikleri konular İnternet, yazılım, donanım ve diğer konular temalarının altında bulgular kısmında sunulmuştur. Öğrenciler, dersin uygulamalı olarak güncel ve yeterli teknolojik donanıma sahip ortamlarda işlenmesini beklemektedirler. Bulgular engelli öğrencilerin de dersten faydalanabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi ve iletişim teknolojisi dersi, ortaöğretim, dokuzuncu sınıf, öğrenci beklentileri, öğrenci görüşleri.

* Bu makale Hüseyin YAŞAR tarafından hazırlanan "Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersine Yönelik Görüşleri ve Beklentileri" adlı Yüksek Lisans Tezinin bir bölümünden alınmıştır.

** Doktora Öğrencisi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda Öğretmen; Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

*** Yrd. Doç. Dr.; İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

NINE GRADE STUDENTS' EXPECTATIONS ON CONTENT AND TEACHING METHODS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES CLASS*

Hüseyin YAŞAR**
Özcan Erkan AKGÜN***

Abstract:

Information and communication technology (ICT) is a significant subject for the secondary education to equip them with the necessities of information society. The syllabus of ICT should be prepared according to the expectations of the students and needs of the time. This study aims to identify the expectations of the ninth grade students on the contents and the methods of the ICT classes. We used phenomenology research design in the study, which is one of the qualitative research methods. All the data are gathered by interviewing 30 ninth grade students – 15 girls and 15 boys –and are analyzed with content analysis method. The obtained results have displayed that some of the expectations of the students are not met with the current contents and methods of the ICT classes. The subjects that the students expected to learn are grouped under the titles of: Internet, software and hardware, according to content analysis. Detailed expectations were given under the results. Students expect the classes to be given practically with direct experiences in environments which have enough technological equipment. Findings also present that ICT classes may benefit disabled students. In order to accomplish this, necessary arrangements need to be made in computer labs.

Keywords: Information and communication technology course, secondary education, ninth grade, student expectations, student opinions.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) hayatın her alanına girdiği günümüzde bu teknolojiler küçük yaşlardan itibaren insan hayatında yer almakta ve yoğun bir şekilde

* This article is an excerpt from master thesis which is written by Hüseyin YAŞAR and title of the master thesis is that "Views And Expectations Of Ninth Grade Students On Information And Communication Technology Course"

** Postgraduate Student at Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Department of Computer and Instructional Technologies and Teacher in the Ministry of National Education.

*** Assistant Professor Dr.; İstanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Sciences, Department of Computer and Instructional Technologies

kullanılmaktadır. Hatta bu teknolojiler toplumun yapısında ve işleyişinde değişimlere, yeni görüşlerin ortaya çıkmasına önyak olmaktadır (İpek, 2001). Bu değişimlerin bir yansıması olarak toplumlar artık bilgi toplumu olarak hedeflenmekte, bu şekilde adlandırılmaktadır (Şimşek, 2002; Alkan,1998). Tüm toplumlar bilgi toplumu olmanın gerekleri arasında yer alan BİT'i kullanmak, bu teknolojileri üretmek ve bu teknolojileri hayatın bir parçası haline getirmek için çaba sarf etmektedirler (Akkoyunlu, 1998).

Eyidoğan da (2009) bilgi toplumu olmayı isteyen ve bu yolda çaba harcayan toplumların, BİT'i etkili kullanmaları gerektiğini ve bunun da BİT okuryazarlığı ile olacağını belirtmiştir. BİT okuryazarlığı bilgisayar ve interneti kullanarak bilgiyi arama, seçme, işleme ve bilgiyi bulmak için hangi kaynaklara başvurabileceğini bilmek olarak tanımlanabilir (Dijk ve Hacker, 2003; akt. Bilgel Aşıcı ve Koçak Usluel, 2013). Bilgi çağı olarak da ifade edilen bulunduğumuz çağda, BİT okuryazarlığının sağlanmasında en önemli görev eğitim sistemine düşmektedir. Eğitim sisteminin çağın gereklerine uygun ve değişimi takip eden, geleceği öngören bir yapıda olması gerekmektedir. “Çağdaş toplumlarda gelişmişlik düzeyleri eğitim sistemleriyle ölçülmektedir. Gelişmişliğin; BİT'deki hızlı değişimlere uyum sağlama becerisi, bilim ve teknoloji üretme düzeyi, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştiren eğitim sistemleri ile mümkün olacağı belirtilmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011, 4)”.

BİT'deki hızlı değişim eğitim sisteminin de toplumun ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine göre yenilenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı eğitimin her bileşenini, günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yenilemek gerekir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Ayrıca öğrenilmesi gereken bilgilerin sürekli artması ve bilginin sürekli değişkenlik göstermesi, sadece belirlenen bir bilginin öğretilmesinin ötesinde bilgiye ulaşma yollarının da öğretilmesini gerekli kılmıştır (Taşkiran, 2006). Bunu da ancak çağın gerektirdiği yeterlikleri ve ulusal hedefleri göz önüne alarak tasarlanacak ve uygulanacak bir BİT eğitimi ile yapabiliriz.

BİT ile ilgili ulusal hedeflere baktığımızda Onuncu kalkınma planında eğitim sisteminin temel amacı “Düşünme, algılama ve problem çözüme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetişmesi (DPT, 2013, 32)” olarak ifade edilmiştir. Bu hedefe uygun olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Bilgi ve İletişim Teknolojisi” dersi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 14.07.2005 tarih ve 193 sayılı kararıyla kabul edilmiştir. Bu karar doğrultusunda 27.09.2005 tarih ve 329 sayılı karar ile öğretim programı kabul edilmiş ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu ders mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında zorunlu, diğer orta-öğrenim kurumlarında ise seçmeli ders olarak 2012 yılına kadar okutulmuştur.

2012 yılında TTKB'nin (14.08.2012 tarih ve 124 sayılı) kararıyla ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarına ait haftalık ders çizelgelerinde değişikliğe gidilmiştir. Yapılan bu değişiklikle BİT dersinin tüm ortaöğretim kurumlarında haftada 1 veya 2 saat seçmeli olarak okutulması kararlaştırılmıştır. 2013 yılında ise (TTKB'nin 28.03.2013 tarih ve 18 sayılı kararıyla) ortaöğretim kurumlarının 10., 11. ve 12. sınıflarına ait haftalık ders çizelgelerinde değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikle birlikte BİT dersi, tüm sınıflar için alınabilecek seçmeli dersler arasında yer almıştır.

Seçmeli dersler arasında yer alan BİT dersinin açılma amacına bakıldığında (TTKB'nin 27.09.2005 tarih ve 329 sayılı kararı ile kabul edilen öğretim programında) bu dersin öğrencileri, günlük etkinliklerinde yeni geliştirilen teknolojileri kullanarak hızla değişen dünyada yer almaya hazırlayacağı belirtilmiştir. Ancak öğretim programının hazırlanmasını üzerinden yaklaşık 9 yıl geçmiştir. Diğer taraftan BİT'deki gelişmeler hızla devam etmekte ve bununla beraber birçok yeni teknoloji ve bilgi açığa çıkmaktadır. Buna paralel olarak eğitimle ilgili beklenti ve ihtiyaçlar da farklılaşmaktadır. Eğitim kurumları BİT'i rahatlıkla kullanabilen, bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefi gerçekleştirebilmek için eğitim kurumlarında okutulmakta olan dersler ve ders içerikleri bulunduğumuz toplumun amaçlarına ve bireyin ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Sulak, 2002; Yüksel, 2000). BİT'deki gelişmenin hızı dikkate alındığında BİT dersinin devamlılık gösteren bir biçimde güncellenmesi gerektiği söylenebilir (Kural Er ve Güven, 2008).

Bugünün iş ve yaşam koşulları daha çok BİT becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Bilgisayar ve iletişim teknolojileri konularında yetkin olmak artık çalışma hayatında başarının ön koşullarından biridir ve kaliteli bir eğitimin öğrencileri bu yetkinliklerle donatması gerekmektedir (MEB, 2009). Bunu sağlayabilmek için ortaöğretimde verilen BİT dersinin önemi büyüktür. Ancak bu dersin öğrencilerin beklentilerini ne kadar karşıladığı, dersin içeriğinin ne kadar güncel olduğu, öğrencilerin neleri, nasıl öğrenmek istedikleri araştırılması gereken önemli bir konudur. Bu araştırma kapsamında 9. Sınıfta okuyan öğrencilerin bilişim teknolojileri alanında neleri öğrenmeyi bekledikleri ve var olan dersin bu beklentileri karşılamada ne kadar yeterli olduğu incelenerek bu dersin nasıl işlenmesini istediklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın öğretim programının güncellenmesi için ileride yapılması beklenen hedef kitle analizlerine ve program güncelleme çalışmalarına ayrıca BİT dersini okutan öğretmenlere katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları:

1. Öğrencilerin BİT dersinde öğrenmek istedikleri konular nelerdir?
2. Öğrencilerin BİT dersinin işlenme yöntemiyle ilgili beklentileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 39)”. Olgubilim deseni “farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 72)”. “Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 74)”.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Adıyaman ili Gölbaşı ilçesindeki bir Anadolu Lisesinde okumakta olan 9. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 9. Sınıf öğrencilerinden oluşmasının nedeni BİT dersinin sadece bu sınıf seviyesinde seçmeli olarak okutulmasıdır. Çalışma grubu, gönüllü öğrenciler arasından rastgele seçilmiş 15 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. “Olgubilim deseninde olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarabilmek için görüşmeler yapılır” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, 20). Görüşme, görüşülen kişiyle araştırmacı arasında araştırma amaçlarına yönelik bilgi edinmek için soru sorma ve cevaplamaya dayalı bir süreçtir (Balaban Salı, 2013). Görüşmenin amacı; bireyin deneyimlerinin, tutumlarının, düşüncelerinin ve buna benzer gözlenemeyen özelliklerinin gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında öğrencilerden verilerin toplanması için açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu form görüşmelerin tutarlı ve düzgün bir biçimde yürütülebilmesi için görüşmecinin kullanması amacıyla hazırlanmıştır. Form hazırlanırken çeşitli aşamalar takip edilmiştir. İlk olarak gerekli literatür taraması yapılmıştır. Konuyla ilgili kitap, dergi, makale ve lisansüstü tezler incelenmiştir. Literatür taramasından sonra ortaöğretimde okumakta olan ve Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini alan öğrencilerle soruların anlaşılabilirliği ve uygunluğunu açığa çıkarmaya yönelik görüşmeler yapılarak, form taslak olarak hazırlanmıştır. Taslak olarak hazırlanan form, uzman görüşü almak için farklı üniversitelerde görev yapan doktoralı 6 öğretim üyesine (4 kişi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanından, 1 kişi Eğitim Programları ve Öğretim alanından, 1 kişi Ölçme ve Değerlendirme alanından) ve MEB’de görev yapan 7 öğretmene (5 kişi BİT Öğretmeni, 2 kişi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni) gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda düzenlenen form görüşmelerde kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler 2012-2013 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. 22 Nisan - 17 Mayıs 2013 tarihleri arasında 26 günlük bir sürede görüşmeler tamamlanmıştır. Öğrencilerin derslerinin aksamaması için ders saatleri dışında öğrencilerle görüşme saati planlanmıştır. Bu planlama doğrultusunda öğrencilerle görüşülmüştür. Öğrencilerle görüşmeye başlamadan önce, görüşmeyle ilgili detaylı bilgiler (görüşmenin amacı, toplanan verilerin gizliliği, kabul ve ayrılma hakkı, ses kayıt izni) öğrencilere bildirilmiştir. Görüşmeler esnasında öğrencilere hiçbir yönlendirme yapılmamıştır. Öğrencilerin rahat cevap verebileceği ortamlar sağlanarak görüşmeler yapılmıştır. Veri kayıplarının olmaması için izin alınarak görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Katılımcılara ses kayıtlarının araştırma bitiminde imha edileceği ve başka hiçbir amaç için kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Kaydedilen görüşmeler bilgisayar ortamına aktararak ses dosyaları kulaklık yardımıyla dikkatli bir şekilde araştırmacı tarafından dinlenerek metin belgesine aktarılmıştır. Analizler bu metinler üzerinden yapılmıştır. "Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizinin güvenilir ve inandırıcı olması önemli bir ölçüttür" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, 245). Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için uzun süreli etkileşim stratejisi kullanılmıştır. Bu şekilde öğrenciler zaman ilerledikçe araştırmacının etkisinden kurtularak daha rahat şekilde görüşlerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı görüşmenin süresi yeterince uzun tutulmuştur. Diğer kullanılan bir strateji ise, katılımcı sayısının olabildiğince çok tutulmasıdır. Öğrencilerin görüşlerinden farklı ve özgün durumların ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Katılımcı teyidi ile de araştırmanın geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşmede elde edilen verilerin analiz edilebilmesi için içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi "Yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir analizidir. İnsanların söylediklerinin ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi sayısallaştırılması sürecidir" (Balci, 2010, 212). Bir başka tanıma göre içerik analizi "Belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, 240).

"İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 227).

Yıldırım ve Şimşek (2011) içerik analizinin yapılışında belirli aşamaların olduğunu belirtmiş ve bu aşamaları şöyle ifade etmiştir; 1-Verilerin kodlanması: Bu aşamada elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılır. Ayrılan bölümler kavramsal olarak ne anlama geldiği bulunmaya çalışılır. 2- Temaların bulunması: İlk aşamada elde edilen kodları açıklayabilecek ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilecek temalar oluşturulur. 3- Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Bu aşamada veriler okuyucunun anlayacağı bir dille tanımlanır, açıklanır ve sunulur. 4- Bulguların yorumlanması: Bu aşamada bulgular yorumlanarak sonuçlar çıkarılır. Nitel araştırmalarda araştırmacı incelenen olguya yakın olduğu ve gerekirse o olguya ilişkin ilk elden deneyimler edindiği için, araştırmacı tarafından yapılan yorumlar değerlidir.

Araştırmada yukarıda belirtilen aşamalar izlenerek kodlamalar yapılmış, temalar oluşturulmuş ve veriler bu şekilde analiz edilmiştir. Temalar, kodlar ve alt kodlar dikkate alınarak analiz edilen veriler anlaşılır bir dille sunulmuştur. Bulgular sunulurken öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır

Bulgular

Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde öğrenmek istedikleri konular: Öğrencilerin BİT dersinin içeriğinde olmasını istedikleri konular analiz sonucu 4 tema altında toplanmıştır. Bunlar, internetle ilgili konular, donanım ile ilgili konular, yazılımla ilgili konular ve diğer konulardır. Bu konular arasında en çok sıklığın görüldüğü başlık internetle ilgili konulardır (f=57), bunu donanımla ilgili konular (f=38) ve yazılımla ilgili konular (f=38) izlemektedir. En az sıklığı ise diğer başlıklı konular göstermektedir (f=7).

Öğrencilerin BİT dersinin içeriğinde olmasını istedikleri internetle ilgili konulara dair bulgular Tablo 3’de belirtilmiştir. Tablo 3’de görüldüğü gibi, en fazla öğrenilmek istenilen konu güvenli internet kullanımı konusudur. Öğrencilerin, internetteki tehlikelerden korunmayı ve güvenli bir şekilde interneti kullanmayı öğrenmek istedikleri görülmüştür. Bu konuyu sırasıyla; sosyal ağların düzgün ve faydalı kullanımı, İnternette bilgi arama ve bulma, internette program indirme ve yükleme, internet üzerinden alışveriş, internet teknolojileri, internette yasal olmayan konular-suçlar ve farklı internet tarayıcıları konuları izlemektedir. Dersin öğretim programı ve kitabı incelendiğinde güvenli internet kullanımı, sosyal ağların kullanımı, internette program indirme ve yükleme, internet üzerinden alışveriş, internet teknolojileri ve İnternet Explorer dışında farklı bir tarayıcının anlatımına rastlanmamıştır.

Öğrencilerin güvenli internet kullanımı istekleriyle ilgili örnek bir ifade şu şekildedir: Ö1: “Güvenli internet kullanımı ve internetteki tehlikeler anlatılsa iyi olur. Çünkü internetin hem yararı hem de zararı var. Zarar görmeden internete girmek için bunları öğrenmek gereklidir. İnternette kullanılan teknolojileri öğrenmek istiyorum.”

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinin İçeriği ve Yö.. ♦

Ö4: “İnternette farklı internete girme programları var. Google Chrome bunlar anlatılmalı. İnternette istediğim bilgiyi nasıl bulacağım, tehlikeli sitelerden nasıl korunacağım, internette suç olan ve tehlikeli şeyler neler.”

Ö13: “İnternet üzerinde alış veriş yapma nasıl olur, güvenli bir alış veriş nasıl yapılmalı, babam internet bankacılığı kullanıyor. İnternet bankacılığı güvenli nasıl kullanılır. İnternet korsanlarına karşı bilgi verilebilir. İnternette aradığım şeyi nasıl bulabileceğimiz anlatılabilir. Müzik ve film indirme siteleri var. Bu sitelerden indirme yapma suç. Bilgisayar ve internetle ilgili yasal olmayan şeyler anlatılabilir.”

Tablo 1. Öğrencilerin dersin içeriğinde olmasını istedikleri internetle ilgili konular

Kodlar	Sıklık	Katılımcılar
Güvenli İnternet Kullanımı	22	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30.
Sosyal Ağların Kullanımı	10	Ö2, Ö3, Ö5, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö25, Ö27, Ö30.
İnternette Bilgi Arama ve Gerçek Bilgiyi Bulma	7	Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö17, Ö22, Ö24.
İnternette İndirmeler ve Yükleme	5	Ö4, Ö6, Ö15, Ö17, Ö19.
İnternet Üzerinden Alış-Veriş	5	Ö3, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17.
İnternet Teknolojileri	3	Ö1, Ö5, Ö8.
İnternette Yasal Olmayan Konular ve Suçlar	3	Ö2, Ö16, Ö13.
Farklı İnternet Tarayıcıları	2	Ö6, Ö9.

İnternetle ilgili konuların ardından öğrencilerin en çok öğrenmek istedikleri konular yazılımla ilgili ve donanımla ilgili konulardır. Öğrencilerin yazılımla ilgili olarak BİT dersinde öğrenmek istedikleri konularla ilgili örnek ifadeler aşağıda verilmiş, analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Ö1: “Daha güncel konular olmalı. Biz sadece Microsoft programlarını görüyoruz. Güncel Windows sürümlerini görsek, interneti daha ayrıntılı görsek, tablet kullanımını, akıllı tahtaların kullanımını görsek, İşletim sistemlerini daha ayrıntılı görsek...”

Ö9: “Kitap ta dersi işlerken Windows’un eski sürümleri yer alıyor. Fakat şu anda akıllı tahta da Windows 7 var. Windows 8 çıktı. Bunlar ve bunlar dışında Pardus gibi farklı işletim sistemleri anlatılabilir.”

Tablo 2. Öğrencileri derste öğrenmek istedikleri yazılımlar

Kodlar	Sıklık	Katılımcılar
Resim Düzenleme Yazılımları	7	Ö3, Ö4, Ö5, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20.
Güncel Windows İşletim Sistemi Sürümleri	5	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö23.
Farklı İşletim Sistemleri	5	Ö1, Ö2, Ö9, Ö12, Ö24.
Grafik Tasarım Yazılımları	5	Ö2, Ö15, Ö18, Ö21, Ö25.
Müzik ve Video Düzenleme Yazılımları	5	Ö4, Ö17, Ö18, Ö28, Ö29.
Web Sayfası Tasarımı Yazılımları	5	Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö21.
Virüsler ve Güvenlik Yazılımları	4	Ö5, Ö7, Ö13, Ö18.
Güncel Ofis Sürümleri	2	Ö1, Ö23.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin derste öğrenmek istedikleri yazılımlar arasında ilk sırayı resim düzenleme yazılımları almaktadır. Öğrenciler, derslerde kullanılan Windows İşletim Sistemi ve Ofis yazılımı sürümlerinin eski olduğunu belirtmişlerdir. FATİH projesiyle birlikte kurulan akıllı tahtalardaki Windows sürümleri ile ders kitabında anlatılan Windows sürümünün farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrenciler güncel Windows ve diğer işletim sistemlerini öğrenmek istemektedirler. Bu konuların ardından öğrenilmek istenen yazılımlar sırasıyla grafik tasarım, müzik-video düzenleme, web sayfası tasarımı, virüs-güvenlik ve güncel ofis yazılımlarıdır. Dersin öğretim programı ve kitabı incelendiğinde işletim sistemi olarak Windows XP işletim sisteminin yer aldığı, MS Ofis 2003 paketinin anlatıldığı görülmüştür. Farklı bir yazılımın dersin öğretim programı ve kitabında yer almadığı görülmüştür.

Öğrencilerin yazılımların yanı sıra donanımla ilgili olarak da öğrenmek istedikleri konular bulunmaktadır. Öğrencilerin donanımla ilgili en fazla öğrenmek istedikleri teknoloji akıllı telefonlardır. Tablo 3’te görüldüğü gibi akıllı telefonları sırasıyla tabletler, donanım sökme-takma, sorun giderme, USB cihazlar, televizyonlar, kablosuz teknolojiler, dijital kamera – fotoğraf makinesi ve akıllı tahta izlemektedir. Akıllı telefonların ilk sırada olmasının sebebi; öğrenciler arasında popüler bir konu olmasıdır. FATİH projesiyle birlikte, akıllı tahtalar ve tabletler de öğrenciler tarafından ilgi görmeye başlamıştır. Öğrenciler, kendilerine verilecek tabletleri etkili bir biçimde kullanabilmek için derste tabletlerin anlatılmasını istemektedirler. Ayrıca öğrenciler; donanımları söküp-takmayı, sorun gidermeyi, USB cihazlarını, televizyonları, kablosuz teknolojileri, dijital kameraları, fotoğraf makinelerini öğrenmek istemekte ve dersin içeriğinde bunlarla ilgili konuların yer almasını beklemektedirler. Dersin öğretim programı ve kitabı incelendiğinde bu teknolojilerle ilgili konuların yer almadığı görülmüştür. Bu bulgularla ilgili bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö14: “Kablosuz araçlar nasıl kullanılır. 3G nedir ve ne işe yarar. Ben bunları hep televizyondan duydum fakat nasıl kullanıldıklarını ve ne işe yaradıklarını bilmiyorum. Alış veriş

merkezlerinde camda TTNET Wifi diye bir şey yazıyordu. Wifi nedir. Yani güncel konular olmalı. Derste öğretilmeli. Teknoloji sürekli geliyor ve dersinde teknolojiye ayak uydurması lazım.”

Ö11: “Tabletler bence ilk sırayı almalı. Gelecek sene kullanılacak ama öğrenciler nasıl kullanılacağını bilmeden belki de bozabilecek. Daha sonra bilgisayarlar. Çünkü hayatın her yerinde var. Nereye gitsen en azından bir bilgisayar görürsünüz. Akıllı telefonlar. Çünkü her işi yapıyorlar. Küçük bilgisayarlar sayılırlar. USB cihazların çalıştırılması, Televizyonların bağlanması çünkü televizyona bilgisayar bağlanabiliyor.

Tablo 3. Öğrencilerin derste öğrenme istedikleri donanımlar

Kodlar	Sıklık	Katılımcılar
Akıllı Telefon	15	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27, Ö30.
Tablet	12	Ö1, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö27.
Donanımları Sökme Takma	2	Ö7, Ö24.
Sorun Giderme	2	Ö7, Ö21.
USB Cihazlar	2	Ö11, Ö30.
Televizyonlar	2	Ö11, Ö30.
Kablosuz Teknolojiler	1	Ö14.
Dijital Kamera ve Fotoğraf Makinesi	1	Ö30.
Akıllı Tahta	1	Ö1.

Öğrencilerin BİT dersinde öğrenmek istedikleri diğer konular ve bunların sıklıkları Tablo 4’de verilmiştir. Diğer konular başlığı altında öğrencilerin en çok öğrenmek istedikleri konu bilgisayar ve internet bağımlılığı ile sağlık konularıdır. Bu konuları BİT’in faydalı kullanımının anlatılması ve görme engelli öğrencilere yönelik BİT konuları izlemektedir.

Ö29: “Görme engelliler için kullanılabilecek programlar olabilir. Ses programları olabilir. Çünkü benim için ses çok önemli. Birde engelliler için diğer derslerde de yardımcı olacak bu yüzden engelliler için kullanılabilecek programlar anlatılmalı. Bence derse giren diğer öğretmenlere de bu tarz programların anlatılması lazım. Onlarda kullanırsa biz daha iyi öğreniriz.”

Ö11: “İnternet bir kere hocam iyi yanından başlanmalı. Kullanabilirsek çok geniş bir alana sahip. Ama çok kötü yanları da var. Hem kötü içerik bakımından hem de sahtekarlık bakımından. Mesela reklam çıkıyor. Siteye giren birinci kişi oldunuz. Adam bilmiyor tıklıyor ve başına gelmedik kalmıyor. Bunlardan korunma olmalı. Bilgisayar ve internet başında çok fazla zaman geçirenler var. Asosyaller. Bu tür sorunlar için konular olmalı. Sağlıklı nasıl kullanılır olmalı.”

Tablo 4. Öğrencilerin derste öğrenmek istedikleri diğer konular

Kodlar	Sıklık	Katılımcılar
Bağımlılık ve Sağlık	5	Ö5, Ö11, Ö22, Ö25, Ö26
BİT Faydalı Kullanım	1	Ö1
Görme Engellilere Yönelik BİT	1	Ö29

Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojisi dersinin işlenme yöntemiyle ilgili görüşleri: BİT dersinin nasıl işlenmesi gerektiğiyle ilgili öğrenci görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerin uygulamalı işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (f:24). Bunu aynı sıklıkla ifade edilen; uygun öğrenme ortamı (f:4), günlük hayatla ilişkilendirme (f:4), etkinlik yapma (f:4) izlemekte, bunların ardından akıllı tahtada öğrencilere uygulama yaptırma (f:2), video ve müzik desteği (f:1) ve görme engelliler için ses kullanımını (f:1) önerileri izlemektedir. Bu önerilerle ilgili bazı örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö5: “Ders esnasında herkesin kendine ait bilgisayarının olması gerekiyor. Öğretmen akıllı tahtadan anlatacak ve öğrenciler kendi bilgisayarlarından uygulamasını yapacak. Kesinlikle elimizin altında teknolojik alet olması lazım. Bu ders için tam donanımlı bir bilgisayar odasının olması şart. Uygulama ve etkinliklerle ders işlenmeli.”

Ö18: “Ben dersin öğretmeni olsam uygulama yaptırırdım. Ne kadar uygulama yaptırırsam o kadar iyi öğrenileceğini düşünüyorum. Video çok seyrettirme ve sesli şeyler pek kullanmazdım. Çünkü öğrenciler videolarda çabuk sıkılıyor. En iyisi uygulama yaptırarak öğrenciyi etkin tutmak. Öğretmen anlattıktan sonra öğrenci bilgisayar başında uygulayacak. Anlatım kısa olacak ve uygulama süresi uzun olacak.”

Ö29: “Sesli olarak anlatım benim için çok önemli. Jaws programı okuldaki bilgisayarlara kurulabilir.”

Dersin işlenişiyile ilgili olarak öğrencilerin beklentilerinin anlatılan konularla ilgili uygulama yapılması şeklinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Ders işlenirken öğrencilerle birlikte etkinliklerin yapılmasının faydalı olacağına yönelik görüşler dikkat çekmektedir. Öğrenciler tarafından, uygulama yapıldığı takdirde öğrenmenin kalıcı olacağı ve dersin daha eğlenceli olacağı belirtilmiştir. BİT dersinin işlenmesi için fiziksel ortamın özellikle de bilgisayarların iyi olması beklenmektedir. Görme engelli öğrenciler için ders işlenirken ses kullanımına özen gösterilmesi gerektiği ve bilgisayarlara sesli okuma programlarının yüklenmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin dersin işlenme yöntemiyle ilgili görüşleri

Kodlar	Sıklık	Katılımcılar
Uygulayarak Öğrenme	24	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28.
Uygun Öğrenme Ortamı	4	Ö3, Ö5, Ö12, Ö16.
Günlük Hayatla İlişkilendirme	4	Ö8, Ö10, Ö15, Ö30.
Etkinlik	4	Ö2, Ö5, Ö9, Ö24.
Proje	3	Ö3, Ö22, Ö24.
Akıllı Tahtada Uygulama Yaparak	2	Ö2, Ö4.
Video ve Müzik Eşliğinde Öğrenme	1	Ö15.
Görme Engelliler İçin Ses Desteği ile Öğrenme	1	Ö29.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre mevcut BİT dersinin içeriği öğrencilerin beklentilerini karşılamamaktadır. Öğrencilerin öğrenmek istedikleri konular; İnternet, donanım, yazılım ve diğer konular şeklinde dört grupta toplanmıştır. Öğrenciler, İnternetle ilgili olarak, en fazla güvenli internet kullanmanın dersin içeriğinde olmasını beklemektedirler. İnternetin güvenli kullanımı ve internet bağımlılığı gibi birçok konu günümüzde insan sağlığını ve yaşamını tehdit eder düzeyde önemli boyutlara ulaşmıştır. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarında güvenli ve bilinçli internet kullanımının ders içeriklerine eklenmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra; sosyal ağların kullanımı, bilgi arama ve doğru bilgiyi bulma, internetten indirme ve yükleme yapma, internetten alışveriş, internet teknolojileri, internette yasal olmayan olgular, farklı internet tarayıcıları gibi konuların dersin içeriğinde olmasını istemektedirler.

Donanım boyutunda öğrencilerin en çok öğrenmek istedikleri akıllı telefon ve tablet kullanımudur. Fatih projesiyle birlikte kurulan akıllı tahtalar ve dağıtılmakta olan tabletler öğrenciler tarafından öğrenilmek istenmektedir. Bundan dolayı ortaöğretim kurumlarında bu yeni teknolojilerin tanıtılmasına ve bunlara yönelik yazılımların geliştirilmesine yönelik seçmeli derslerin koyulması önerilmektedir.

Yazılımla ilgili olarak, mevcut ders içeriğinde ve kitabında yer alan işletim sistemleri ve ofis yazılımları güncel değildir. Akıllı tahtada yer alan işletim sistemi ile mevcut ders içeriğinde yer alan işletim sistemi de farklıdır. Ders içeriğinde güncel Windows işletim sistemi ve farklı işletim sistemleri öğrenciler tarafından öğrenilmek istenmektedir. Öğrenciler güncel ofis sürümlerini de öğrenmek istemektedirler. Bunların yanı sıra resim düzenleme programlarını, grafik tasarım programlarını, müzik ve video düzenleme programlarını, web sayfası hazırlama programlarını, virüsleri ve anti virüs programlarını dersin içeriğinde görmeyi beklemektedirler. Bu nedenle ortaöğretim

kurumlarında masaüstü yayıncılık, web yayıncılığı, mobil araçlar için uygulama geliştirme, bilişim güvenliği gibi derslerin seçmeli ders olarak açılması değerlendirilmelidir.

Ayrıca öğrenciler, bilgisayar bağımlılığı, internet bağımlılığı, BİT'in sağlıklı ve fayda sağlayacak şekilde kullanımı gibi konuların da BİT dersinde yer almasını istemektedirler.

Dersin içeriğinin ilköğretimdeki dersin içeriğine benzer olması öğrencilerde bıkkınlık yaratmaktadır. Öğrencilerin BİT dersinden en önemli beklentileri dersin içeriğinin güncel olmasıdır. Bu yüzden mevcut durumda öğrencilerinin beklentileri karşılanmamaktadır. Ayrıca öğrenciler tarafından BİT dersinin etkinliklere dayalı, uygulamalı bir şekilde yeterli ve güncel donanımlarla işlenmesi beklenmektedir.

Bu çalışmada BİT dersinin işlenmesinde engellilere yönelik düzenlemelerin yapılması gerektiği de ortaya çıkmıştır. Görme engelliler için sesli yönlendirme programlarının bilgisayarlara yüklenmesi gerekmektedir. Engelli öğrencilerin BİT dersinden faydalanabilmeleri için işletim sistemlerindeki erişim kolaylığı araçlarının ve destekleyici materyal ve donanımların sağlanması önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

BİT dersi öğretim programının güncellenmesi süreklilik gerektiren önemli bir konudur. Bu konunun teknolojideki değişimleri, çağın gereklerini, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve paydaşların görüşlerini dikkate alarak, sürdürülebilir bir model geliştirerek ele alınması beklentilerin karşılanması ve gereklilikleri yerine getirme açısından bir çözüm olabilir. Bunu sağlamak için ortaya sürekli-yenilenebilir bir model koyup, gerekli çalışmaların planlı bir takvim içinde süreklilik içinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu şekilde güncellenecek öğretim programı ve ders kaynak materyalleri FATİH projesi olanakları kapsamında güncellenebilecek bir z-kitap şeklinde paylaşılabilir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin, BİT'deki gelişmeleri takip etmeleri için elektronik ortamda bir portal oluşturmaları ve belirli aralıklarla bültenler yayınlamaları bir çözüm olabilir. Öğrenci beklentilerini daha çok karşılayan bir dersin seçilme oranının da artacağı ve öğrencilerin BİT yeterliklerin bu sayede daha çok artabileceği dikkate alınmalıdır.

BİT'deki gelişmeler önemli boyutlardadır. Öğrencilerin bu teknolojileri etkili ve verimli bir biçimde kullanmaları için gerekli ortamlar ve imkânlar sağlanmalıdır. Ayrıca bu teknolojilerin faydalı bir şekilde kullanılması ve zararlarından öğrencilerin korunması için gerekli önlemler alınmalıdır. Bundan dolayı BİT'in bilinçli öğrenilmesi ve kullanılması için ortaöğretim düzeyindeki BİT dersi, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine göre yeniden düzenlenmelidir. Yeniden düzenleme sürecinde tüm paydaşlardan görüş alınmalıdır. Bu çalışmanın öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi açısından küçük bir örnek olabileceği düşünülmektedir. Öğretim programında yer alacak kazanımların belirlenmesinde daha geniş katılımlı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- AKKOYUNLU, B. (1998). Eğitimde Teknolojik Gelişmeler. Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler. S.3-12. B. Özer (Editör). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- ALKAN, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- BALCI, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- BİLGEL AŞICI, T ve KOÇAK USLU, Y. (2013). Sayısal Uçurumun Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 73-84.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş ve DEMİREL, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara PegemA Yayıncılık.
- ÇAKMAK, A. (2001). *İlköğretim Okullarında Bilgisayar Destekli Öğretim*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- ÇELEN, F. K., ÇELİK, A., SEFEROĞLU, S. S. (2-4 Şubat 2011). *Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*. Akademik Bilişim 2011. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI. (2013). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı
- EYİDOĞAN, B. (2009). *Bilişim Teknolojileri Dersinin İlköğretimde Seçmeli Ders Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- İPEK, İ. (2001). *Bilgisayarla Öğretim, Tasarım, Geliştirme ve Yöntemler*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- KURAL ER, F ve GÜVEN, B. (2008). İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Bilgisayar Dersi Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 175-184.
- MEB, (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf> adresinden 07.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- SULAK, S.A. (2002). *Matematik Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ŞİMŞEK, A. (2002). *Teknoloji Çağında Demokratik Eğitim. Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- TAŞKIRAN, U.Ş. (2006). *Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- TTKB, (2005). *Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Öğretim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72.html> adresinden 01.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

◆ Hüseyin Yaşar / Özcan Erkan Akgün

- TTKB, (2012). *Mili Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerinde Değişiklik Yapılması* <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ortaogretim-kurumlari-haftalik-ders-cizelgelerinde-yapilan-degisiklikler-ve-iliskin-kurul-karari/icerik/89> adresinden 01.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- TTKB, (2013). *Mili Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıflarına Ait Haftalık Ders Çizelgeleri* <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden 09.09.2013 tarihinde erişilmiştir.
- YILDIRIM, A ve ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- YÜKSEL, S. (2000). *Milli Eğitim Bakanlığında Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BALABAN SALI, J. (2013). İletişim Araştırmaları. İletişim Araştırmalarında Nitel Yöntemler. S. Sever ve N.B İspir (Editörler). s. 115-118. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2676. <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/eKitap/ILT209U.pdf> adresinden 12.10.2013 tarihinde erişilmiştir.

BİR MATEMATİK SINIFINDAKİ YAZMA AKTİVİTELERİNE DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMASININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ*

Çiğdem TEKİN AYTAŞ**
Işıkhan UĞUREL***

Öz: Bu araştırmada, bir ortaöğretim matematik sınıfında yazma aktivitelerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde oluşturduğu etkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bir nitel araştırma olan bu çalışmanın örneklemini bir düz lisenin 9. sınıfında öğrenim gören 15 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, bahar döneminde yaklaşık üç ay süresince derlenmiş olup ilk araştırmacının kendi matematik derslerinde öğrencilere uyguladığı iki farklı türdeki yazma aktivitesinden oluşmaktadır. Bu yazma aktiviteleri, günlük yazma ve bilgilendirici yazmadır. Araştırmada öğrencilere 5 adet günlük yazma ile 5 adet bilgilendirici yazma aktivitesi uygulanmış ve ardından yazma aktivitelerinin nitel içerik analizi yöntemine göre analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre, yazma aktivitelerinin öğrencinin öğrenmeleri üzerine olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yazma aktivitesi, matematik eğitiminde yazma, matematik öğretimi.

* Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi, Araştırma Fon Saymanlığı tarafından desteklenen 2009.KB.EGT.002 nolu Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

** Antalya'da MEB'e bağlı bir lisede matematik öğretmenidir.

*** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi.

THE EFFECTS OF AN INSTRUCTION PRACTICE BASED ON THE WRITING ACTIVITIES ON STUDENTS' LEARNINGS IN A MATHEMATICS CLASS*

Çiğdem TEKİN AYTAŞ**
Işıkhan UĞUREL***

Abstract

In this research, it is aimed to determine effects of teaching application, which is based on writing activities, on students' learning at a high school math class. The samples of this qualitative research consist of 15 students studying at the level of 9th grade at a general high school. The data consist of two different writing activities of the students which were made to be written by first researcher in her own math class for a 3 months period in spring term. These writing activities are journal writing and expository writing. In the research, the students were made to be written 5 journal and 5 expository writing activities and after that analysis of writing activities were carried out according to the qualitative research methods. As a result, according to the findings, it was seen that writing activities have positive effect on students' learning.

Key words: Writing activity, writing in mathematics education, mathematics teaching.

Giriş

Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2011) değinildiği üzere, matematik kendine has kuralları olan bir dildir ve bu dil sayesinde aynı zamanda da güçlü bir iletişim aracıdır. Öğrencilerin bu dili doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri iletişim becerilerinin gelişmesiyle mümkündür. İletişim becerisinin geliştirilebilmesinin bir yolu öğretim programında da belirtildiği gibi matematik hakkında yazma çalışmaları yapmaktır. Moore (1994) yazmanın keşfetme, organize etme ve iletişim kurma bilgisi için en güçlü araç olduğunu öne sürmektedir (Cleland, et al., 2003). Kober (1993) ise, öğrencilerden onların gözlemleri, sonuçları, akıl yürütme

* This study was realized in the scope of Scientific Research Project numbered 2009.KB.EGT.002 supported by Research Fund of Dokuz Eylül University.

** High School Mathematics Teacher in Antalya/Turkey.

***Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, Faculty of Buca Education.

süreçleri ya da tutumları hakkında yazmaları istendiğinde, onların detaylara, verileri daha mantıksal biçimde organize etmeye ve daha tutarlı bir yolla argümanlarını yapılandırmaya odaklanmalarının sağlandığını ve bu süreçte kendi anlama biçimlerini netleştirdiklerini ve iletişim becerilerini geliştirdiklerini ifade etmektedir (Cleland, et al., 2003). Yazmanın genel olarak kişinin sadece iletişim becerisini geliştirmekle kalmayıp kişinin öğrenmesi üzerinde de olumlu etkiler sağladığı yönünde literatürde pek çok saptamanın mevcut olduğu görülmektedir. Yazmanın kendine has özellikleri ve öğrenmeye yönelik etkileri matematik eğitimcilerinin bu alana yönelmelerine neden olmuştur.

Matematik öğretiminin bir parçası olarak yazma aktivitelerinin kullanımı araştırma literatüründe dikkate alınmakta (Shield ve Galbraith, 1998) ve yapılan çalışmalarda yazmanın faydaları ve önemi üzerinde durulmaktadır. Johnson (1983), eğer öğrenciler matematik hakkında açık bir şekilde yazabilirlerse onların matematiği büyük olasılıkla anlayacaklarını belirtmiştir (akt. Miller, 1991). Borasi ve Rose (1989), psikologlar ve eğitimcilerin yazma ile öğrenme arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirttiklerini söylemiştir. Rose (1989) yazmayı öğrenilen matematiğin daha derin bir şekilde anlamlandırılması için öğrencilere sunulan bir fırsat olarak kullanılması gereken bir sınıf etkinliği olarak ifade etmiştir (akt. Shield ve Galbraith, 1998). Freitag (1997), yazmanın geribildirim benzersiz bir şekli sağladığı için güçlü bir araç olduğunu söylemiştir. Miller (1991), matematikte yazmanın kullanımının öğretmenler için eğitimsel bir araç, öğrenciler için ise öğrenmeye yardımcı bir araç olduğunu ifade etmiştir. Ishii (2003) ise, yazmanın aynı zamanda öğretmenlere öğrencilerden normal yollarla alamadıkları geribildirimi sağlamak amacıyla destek olduğunu belirtmiştir. Borasi ve Rose (1989), yazma ve öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Emig (1977) öğrenme ve yazma ilişkisine şöyle yaklaşmaktadır; “Yazma öğrenmeye eşsiz bir şekilde hizmet eder, çünkü yazma ürün ve süreç olarak mevcut öğrenme stratejilerine eşsiz biçimde uyan bir grup özelliklere sahiptir (s.122)”. Burns’un düşüncesi şöyledir; yazma öğrencilere düşüncelerini sorgulamak ve öğrendiklerinin ne olduğunu düşünmek için onları cesaretlendirir. Öğrenciler matematik hakkında yazdıkları zaman matematik hakkında düşünme ve öğrenme sürecinde aktif olarak ilgilidirler (Henley, 2005). Johnson (1983) yazma aktiviteleri sayesinde öğrencilerin matematiği anlamada daha fazla şansa sahip olacaklarını belirtmiştir (akt. Miller, 1991).

Buradaki ve literatürde yer alan yazma ve yazma aktiviteleri çalışmalarına ait bilgiler ışığında araştırmamızda, bir matematik sınıfındaki yazma aktivitelerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde oluşturduğu etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bir önceki Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı’nda (2011) yazmanın kullanımına ilişkin bilgilerin yer aldığı görülmektedir. En son öğretim programında (2013) ise yine yazmanın, matematiksel süreç becerilerinden biri olan iletişimi geliştirmek için kullanılması önerilmektedir. Bu vurgulamalara karşın matematik eğitiminde yazmanın kullanımına yönelik ülkemizde pek fazla çalışmanın

bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın bu alandaki eksikliği gidermede katkısı olacağı düşünülmektedir. Aşağıdaki bölümde yazma türlerine değinilerek araştırmamızda kullandığımız iki yazma aktivitesi türüne yönelik bilgiler verilmektedir.

Yazma türleri pek çok araştırmacı tarafından yapısal, içerik, kullanılış biçimi, etki alanları ve buna benzer birçok perspektiften bazı sınıflandırılmalara tabi tutulmuştur. Herhangi bir sınıflamaya bağlı olmaksızın literatürde yer alan yazma türlerine yönelik başlıklara bakıldığında çok zengin bir içerikle karşılaşmaktadır. Dil alanındaki çalışmalarını da dikkate aldığımızda karşılaşılan yazma türlerinin sayısı daha da artmaktadır. Ancak literatür incelemesinde fark edilebileceği üzere matematik eğitimi alanında daha yaygın olarak kullanılan kimi yazma aktiviteleri bulunmaktadır. Uğürel, Tekin & Moralı, (2009) söz konusu bu türleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- **Günlük yazma** (*journal writing*) (Borasi & Rose, 1989; Miller, 1991; Shield & Galbraith, 1998; Waywood, 1992; Ntenza, 2006; Ishii, 2003; Quinn & Wilson, 1997; Hamdan, 2005; Jurdak & Zein,1998),
- **Bilgilendirici yazma** (*expository writing*) (Miller, 1991-1992; Shield & Galbraith, 1998; Ishii, 2003; Quinn & Wilson, 1997).
- **Anlamli yazma** (*expressive writing*) (Lynch, 2003; Wills, 1993; Miller, 1991),
- **İletişim amaçlı-resmi yazma** (*transactional writing*) (Lynch, 2003; Wills, 1993; Miller, 1991),
- **Şiirsel yazma** (*poetic writing*) (Lynch, 2003; Wills, 1993),
- **Teşvik edici doğaçlama yazma** (*impromptu writing prompt*) (Miller, 1991; Seto & Meel, 2006; Lynch, 2003),
- **Teşvik edici yazma** (*writing prompt*) (Seto & Meel, 2006; Van de Walle, 2001; Lollis, 1996; Forte & Schurr, 2001).

Çalışmada Kullanılan Yazma Aktiviteleri

Bu çalışmada iki tipte yazma aktivitesi kullanılmıştır. Bunlar; günlük yazma (*journal writing*) ve bilgilendirici yazma (*expository writing*) dır. Bu yazma aktiviteleri seçilirken alandaki ilgili çalışmaların ayrıntılı bir incelemesi yapılmış olup çalışmamız için en uygun olan yazma aktivitelerinin seçilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıntılı literatür incelemesinde çok çeşitli yazma aktiviteleri ve yazma teknikleriyle karşılaşmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalara bakıldığında yazma çeşitleri ile ilgili genel ve geçerli net bir sınıflandırmanın olmadığı gibi yazma çeşitlerinin birbirinden kesin çizgilerle ayrımlarının da kimi zaman mümkün olmadığı gözlenmiştir. Pek çok yayında yazma çeşitlerinin birbiri içine girdiği, benzer yazma örneklerinin farklı çalışmalarda araştırmacılar tarafından farklı şekillerde isimlendirilebildiği görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada seçilen yazma aktivitelerinin tanımları ve bu yazma aktivitelerinin örnekleri literatürden seçilen belli çalışmalar emsal alınarak şekillendirilmiştir.

Günlük Yazma

Günlük yazma, literatürde en çok karşılaşılan yazma aktivitesidir. Eğer öğrenciler geçmişte diğer yazma aktivitelerini kullanmadılarsa başlangıç olarak günlük yazmayı kullanabilirler (Wills, 1993). Günlük yazma nedir? adlı çalışmada bu yazı türü, öğrencilerin öğrenmek için yazdıkları düşüncelere dayanan eğitimsel bir araç olarak tanımlanmaktadır (<http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/journal/index.html>). Günlük yazmayı Pugalee (1995), öğrencilerin problem çözme süreciyle meşgul olduğu esnada düşüncelerini yazmaları istenen rutin olmayan matematiksel problemlere verdikleri cevaplar olarak ifade etmiştir. Holens (1996) günlük yazmayı savunuların listesinin uzun olduğunu, öğretmenlerin ve araştırmacıların savunma gerekçelerinden birinin, öğrencinin anlaması açısından yararlar sağladığını anlamaları olduğunu dile getirmiş ve sınıfta etkili bir öğrenme aracı olarak günlük yazmanın pek çok faydasının var olduğunu belirtmiştir. Borasi ve Rose (1989) günlük yazmanın, konunun öğrenilmesini arttırdığı ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve öğrenciler üzerinde terapötik etki yarattığını bulmuştur. Günlük yazma öğrencilere öğrendiklerini aktarmada yardımcı olurken neyin anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya çıkartır ve dolayısıyla öğrenci gelecek öğrenmelerinde artan bir başarı gösterir (Ediger, 2006). Borasi ve Rose, (1989), öğrencilerin günlük yazma yaptıklarında onların matematiğe yönelik hislerini, bilgilerini ve inançlarını ifade etmek için cesaretlendiklerini ve sonuç olarak günlük yazmaların öğrencilere olumsuz duygularının üstesinden gelmede, yeni kavram ve becerileri öğrenmede ve okul matematiğine yönelik fikirlerini yeniden tasarlamaları için yardım ettiğini belirtmiştir. Ayrıca Borasi ve Rose'a göre (1989) günlük yazma aktivitelerinin konunun öğrenilmesini arttırmakta ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Waywood (1992), günlük yazmaların sınıf seviyesinden okul öğretim programına kadar geniş bir çerçevede uygulandığı takdirde yararlarının daha etkili olacağını söylemiştir. Isom (1996) ve Lesnak (1989) deneysel nitelikteki araştırmalarında günlük yazma ile başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda günlük yazmayı kullanan grubun kullanmayan gruba göre matematik başarılarının daha fazla artış gösterdiğini belirtmiştir (akt. Loud, 1999). Selfe, Petersen ve Nahrgang (1986) üniversite matematik dersine kayıtlı öğrencilerin başarılarına günlük yazmaların etkilerini karşılaştırmalı olarak incelediklerini ve günlük yazma yapılan sınıf ile günlük yazma yapılmayan sınıf arasında inceleme sonuçlarına göre önemli bir farkın oluşmadığını ifade etmiştir (Loud, 1999). Aşağıda günlük yazma yaptırılacak örnekler sunulmuştur.

- Kesir nedir?
- Kesirler hakkında en çok ve en az neyi anladın? Kesirler hakkında hala neyi öğrenmeye ihtiyacın olduğunu düşünüyorsun?
- Eşit kesirler nedir? Tanımla.
- Bu hafta matematik dersinde bizim neyi öğrendiğimizi söyle (DiPillo, 1994).

Bir Matematik Sınıfındaki Yazma Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğ. ♦

- Bu dersi almadan önceki zamanla kıyasladığında şu an matematik hakkında ne hissediyorsun açıkla.
- ve arasındaki en önemli ayrım dır.
- Bir problem çözenin en önemli bölümü dır.
- Matematik hakkındaki en büyük sırrım dır.
- Bugünkü dersin anahtar fikri dir (Burchfield, Jorgensen, McDowell & Rahn, 1993).

Bilgilendirici Yazma

Shield ve Galbraith (1998) bilgilendirici yazmanın tanımlamak ve açıklamayı amaç edinen bir yazma türü olduğunu ayrıca literatürde yer alan günlük yazma örneklerinin bazılarının öğrencilerin bilgilendirici yazma tipinde yazdıklarını belirtmişlerdir. Bilgilendirici yazmayı kullanan diğer bazı araştırmacıların Davison ve Pearce (1988), Venne (1989) ve Miller (1990) olduğunu görülmektedir. Shield ve Galbraith (1998), matematik sınıflarında kullanılan yazmaların genel olarak günlük yazma ve bilgilendirici yazma olarak kategorize edildiğini belirtmişlerdir. Günlük yazma genel olarak öğrencileri öğrendikleri matematik hakkındaki düşünceleri ve hislerini ifade etmek için yöreklendirirken (e.g., Nahrgang ve Petersen, 1986; Borasi ve Rose, 1989'dan akt. Shield ve Galbraith, 1998). Bilgilendirici yazmada öğrenciler matematiksel prosedürün nasıl yapıldığını ya da bulunan matematiksel sonuçları niçin verildiğini açıklamak için teşvik edilir. Bilgilendirici yazma, düşünceler sayesinde matematiksel kelime problemleri ile matematiksel düşüncelerin ve içeriğin inşasını elde etmek için yeni bilgileri hatırlatmak yoluyla öğrencilere yardım edebilir (Pugalee, 1997'den akt. Nelson, 2008). Shield ve Galbraith (1998) bilgilendirici yazmayı iki tipte kullanmıştır. Bunlar; *arkadaşına mektup yazmak* ve *zorluk çeken bir arkadaşına cevap yazmak* şeklindedir. Bell ve Bell (1985) çalışmasında bilgilendirici yazmanın problem çözme öğretimi için etkili ve pratik bir araç olduğunu ortaya koymuştur (Miller, 1991). Bilgilendirici yazmanın, günlük yazmalardan daha fazla öğrencilerin problem çözme sürecinin bütününe tam olarak katıldığı gözlenmiştir. Bilgilendirici yazma yapılabilecek bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

- Wendy bu hafta derse gelememi ve pozitif ve negatif sayılarda toplama ve çıkarma ile ilgili konuyu kaçırdı. Ona bu konuyu açıklayan bir mektup yazınız (*arkadaşına mektup yazma tipinde*).

- ‘Lenny şu sorunun yanıtını arıyor: 80 in %35 i nedir? Size, ‘‘Bunu nasıl yapacağım hakkında hiçbir fikrim yok’’ dedi. ‘‘Hatta % sembolünün ne demek olduğunu bile bilmiyorum’’ Lenny’nin bu zorluğu aşmasını sağlayacak bir açıklama metni yazınız (*zorluk çeken bir arkadaşına cevap yazma tipinde*) (Shield ve Galbraith, 1998).

Seçilen yazma aktivitelerinin tanımları ve örnekleri incelendiğinde bu araştırmada gerekli bilgileri elde etmede belirlenen yazma aktivitelerinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Yazma Aktivitelerine Yönelik Ülkemizdeki Yapılan Çalışmalar

Yapılan literatür araştırmasında ülkemizde yazma ve yazma aktivitelerine dayalı sınırlı sayıda çalışmanın olduğu gözlenmektedir. Ülkemizde yazma ile ilgili yapılan çalışmaları iki kategoride ele almak mümkündür. Birincisi diğer disiplinler, ikincisi ise matematik eğitimi alanındakilerdir. Diğer disiplinlerde yapılan çalışmaların dağılımı: Fen Bilgisi laboratuvar derslerinde yazma metinleri oluşturma (Akar, 2007); Kümeleme stratejisinin yazma ve beynin algılama süreçleri ile ilişkisi (İnal, 2008); İlköğretim bilim eğitiminde öğrenme aracı olarak yazma (Günel, 2009); Farklı betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanımlarının 6. sınıf elektrik ünitesinin öğrenimine etkisi (Günel, Atilla ve Büyükkasap, 2009); Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi (Günel, Uzunoğlu ve Büyükkasap, 2009) ve Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ve anoloji kuramının üniversite düzeyinde mekanik konularını öğrenmeye etkisi (Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap, 2009) şeklinde olduğu görülmektedir.

İkinci kategoride yer alan çalışmalardan ilki Atasoy'un (2005) "Matematik Öğretiminde Yazmanın Kullanılması" adlı çalışmasıdır. Araştırmada yazma etkinlikleri kullanılarak yürütülen matematik derslerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. 6. sınıfta öğrenim gören 27 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada açıklayıcı yazma, günlük yazma, kurulan bir senaryo ile oluşan problem durumunu yazma ve öğrencilere ders sonunda ifadeler verip, bu ifadelerin karşılıklarına duygu ve düşüncelerini yazma uygulamaları yapılmıştır. Öğretmen derslerden sonra da sınıfta geçen olayları ve gözlemlediği durumları özetlediği günlükler tutmuştur (Atasoy, 2005).

Atasoy ve Atasoy (2006) "Farklı Yazma Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Düşünceleri ve Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi" adlı makalesinde 6. sınıfta öğrenim gören 27 öğrenci üzerinde 10 haftalık yazma etkinliklerinin kullanılarak yürütüldüğü matematik derslerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Dersler geleneksel öğretimin içerisinde açıklayıcı yazma, günlük yazma, kurulan bir senaryo ile oluşan problem durumunu yazma ve öğrencilere ders sonunda ifadeler verip, bu ifadelerin karşılıklarına duygu ve düşüncelerini yazma uygulamaları yapılarak işlenmiştir (Atasoy ve Atasoy, 2006).

Bir diğer çalışma Uğurel vd (2009)'nin "Matematiğe Yönelik Tutumun Belirlenmesinde Alternatif Bir Araç: Teşvik Edici Yazma Aktivitesi (TEYA)" adlı makaledir. Çalışmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik öğretiminde teşvik edici yazma aktiviteleri (TEYA) yardımıyla matematiğe yönelik tutumlarının ve bu tutumların kaynağının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla iki farklı TEYA grubu oluşturulmuştur. Bunlar; çevresel etkenlerden kaynaklanan tutumları belirlemeyi T(Ç)

amaçlayan TEYA'lar ve duyuşsal etkenlerin neden olduğu tutumları belirlemeyi T(D) amaçlayan TEYA'lardır (Uğurel, Tekin, Yavuz ve Keçeli, 2009).

Yine Uğurel vd (2009)'nin "Matematik Eğitimi Literatüründen "Yazma Aktivitele-ri" Üzerine Genel Bir Bakış" adlı makalesinde yazma aktivitelerine yönelik matematik eğitimi literatüründe yer alan araştırmalar ayrıntılı olarak irdelenmiş ve üç ana noktadan hareketle genel bir derleme yapılmıştır. İlk bölümde yazma aktivitelerinin matematik eğitimindeki yeri, önemi ve gerekliliği; ikinci bölümde yazma aktivitelerine yönelik sınıflamalar ve son bölümde ise yazma aktivitelerine yönelik bazı araştırma sonuçları özetlenerek derlenmiştir (Uğurel, Tekin ve Moralı, 2009).

Demircioğlu vd (2010)'nin "Yazma Tekniğinin Kullanımına İlişkin Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Görüşleri" adlı makalesinde bir projede kullanılan "yazma" tekniği ile ilgili ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Altı tane matematik öğretmen adayının katıldığı çalışmada dört oturum düzenlenerek her oturumda farklı bir yazma tekniği kullanılarak öğretmen adaylarından kompozisyon yazmaları istenmiştir (Demircioğlu, Argün ve Bulut, 2010).

Bayrak-Cömert ve Aktaş, (2011)'in "Matematik eğitiminde Kullanılan Simetrimin Uygulandığı Bir Şeklin Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi" adlı çalışmada matematik öğretmeni adaylarının aynı simetrik şekil hakkında oluşturdukları farklı yazılı anlatım çalışmaları karşılaştırılmıştır. Uygulanmakta olan Matematik ve Türkçe yeni öğretim programlarının iletişimin önemi üzerine vurgu yaptığı ve öğretmen adaylarının bu beceriye ne kadar sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır (Bayrak-Cömert ve Aktaş, 2011).

Ülkemizdeki gerek diğer disiplinlerde gerekse matematik eğitiminde yazmanın kullanımına yönelik çalışmalar göstermektedir ki yazma aktivitelerinin öğretimde kullanılması öğrencilerin öğrenmesinde bilişsel ve duyuşsal açıdan olumlu etkiler yaratmakta ve yeni öğretim programlarının işlevsellik kazanmasında da katkı sağlamaktadır. Yapılan çalışmaların tamamına yakını ilköğretim ya da üniversite düzeyindedir. Bizim çalışmamız ortaöğretim düzeyinde olması, matematik öğretiminde iki farklı yazma aktivitesi kullanımının öğrenmelere olan etkisinin araştırılması ve bir eylem araştırması yapısında olması yönleriyle diğerlerinden farklı olup alana yeni bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın problemi "bir matematik sınıfındaki yazma aktivitelerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencinin öğrenmeleri üzerinde oluşturduğu etkiler nelerdir?" biçimindedir.

Yöntem

Bu çalışma bir bilimsel araştırma projesi kapsamında yürütölen araştırmanın bir kısım bulgularını içermektedir. Ana çalışmada hem öğrenmeye yönelik uygulanan yazma aktiviteleri, hem öğrencilerin sürece yönelik (yine yazma aktiviteleri ile toplanan) görüşleri hem de öğretmen gözlemleri (yazma aktiviteleri ve gözlem formlarıyla)

toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu çalışmada amaç uygulanan (toplamda 10 adet) yazma aktivitelerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemek olduğundan odaklanılan temel veri grubu matematik konuları içeren yazma aktiviteleridir. Diğer veri gruplarına yönelik bulgular ve sonuçlar araştırma ekibinin diğer yayınlarında sunulacaktır. Ancak bu çalışmada ulaşılan bulguların geçerliğini arttırmak açısından öğrencilerin sürece yönelik düşüncelerini içeren başka bir yazma uygulamasındaki bulgulardan da yararlanılacaktır.

Ana çalışma bir nitel araştırmadır. Seçilen nitel yöntem ise eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, uygulayıcının uygulamayı doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Mills (2003) eylem araştırmasını, bir öğretme-öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları ya da diğer ilgililer tarafından öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, nasıl öğretim yaptıkları ve okullarının nasıl işlediği konusunda bilgi edinmek amacıyla yapılan sistematik bir araştırma süreci olarak tanımlamıştır (Kuzu, 2009). Yıldırım ve Şimşek (2006) eylem araştırmasının türleri olduğundan söz etmiş ve Berg'in (2001) çalışmasından yararlanarak bu türleri 1-teknik/ bilimsel/ işbirlikçi, 2-uygulama/ karşılıklı işbirliği/ tartışma odaklı, 3-özgürleştirici/ geliştirici/ eleştirel ve 4-uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması şeklinde sıralamıştır. Çalışmamızda dördüncü tür seçilmiştir. Araştırma süresince örneklem olarak seçilen sınıfın matematik öğretmeni olma görevini yapan ilk yazar, çalışma boyunca hem uygulayıcı hem de araştırmacılarından biri olarak çalışmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

"Maxwell (1992), nitel araştırmalarda beş çeşit geçerlik olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar: betimleyici, yorumlayıcı, kuramsal, genelleyici ve değerlendirci geçerliktir" (Cohen, Manion ve Morrison, 2000'den akt. Ekiz, 2009: 37). Bu çalışmada; 'araştırmanın, araştırılan kişileri ya da durumları yansıtan, çoğu kez de araştırılan kişilerin vermeye çalıştıkları anlamları, onların kullandıkları kelimeler, yorumlamalar ile araştırmanın bunları bütün gerçekliğiyle ortaya koyabilme özelliği ile ilişkili olan *yorumlayıcı geçerlik* (Ekiz, 2009)' dikkate alınmıştır.

Nitel araştırmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için birçok araştırmacı çalışma ilkeleri ya da metotları ortaya koymuştur (örn. Elliott, 1990; Lincoln ve Guba, 1885; Silverman, 2000.) Bunlardan bazıları: üçgenleme, araştırma alanında uzun süre geçirme, veriler ve analizlerin araştırılan kişilerin kontrolüne sunulması, veriler, analizler ve yorumların başka araştırmacıya sunulmasıdır (Ekiz, 2009).

Bir Matematik Sınıfındaki Yazma Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğ. ♦

Bu çalışmada,

- doküman (yazmalar) toplama ve gözlem birlikte yapılmış ve her ikisindeki veriler birbiriyle karşılaştırılarak tutarlılık gösterip göstermediğine bakılmış olup *üçgenleme* metodunu,
- araştırmada uygulamayı bizzat ilk araştırmacının kendi sınıfında 12 haftalık süre zarfında yapmış olması *araştırma alanında uzun süre geçirme* metodunu,
- araştırmanın planlanması, verilerin toplanması ve analizlerin yapılması aşamalarında ilk araştırmacı ve diğer öğretim üyesinin birlikte çalışmış olması ve ayrıca başka alan uzmanlarının görüşlerinin alınması *veriler, analizler ve yorumların başka araştırmacıya sunulması* metodu ile araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini, Burdur iline bağlı bir ilçedeki bir genel (düz) lisede 9. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenciden oluşmaktadır. Bu sınıfın seçilmesinde; ilk yazarın matematik öğretmenini olduğu sınıflardan biri olması, öğrenci sayısının az olması, öğrenciler, veliler ve okul idarecilerinin çalışma hakkında bilgilendirilmeleri sonrası öğrencilerin gönüllü olması ve veli ve idarecilerin izin vermiş olması etkili olmuştur. Bir diğer etken okuldaki diğer öğretmenlerce bu sınıftaki öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade etme, derse katılımda isteklilik gibi özelliklere sahip olduğunun belirtilmesidir.

Veri Toplama Araçları

Günlük yazma, genel olarak öğrencilerin duygu ve düşünceleri hakkında ve aynı zamanda öğrenmeleri ile ilgili de yazdıkları geniş yelpazeli bir türdür. Bu nedenle bu yazma aktivitesinden öğrencinin öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak her hafta işlenen konunun (doğal sayıların bölenleri, bölünebilme kuralları, EBOB-EKOK, denklik sınıfları, rasyonel sayıların yoğunluğu, gerçek sayılar kümesinde aralıklar, mutlak değerli denklemlerin çözümü vd) ardından toplamda 5 adet yazma yapılmıştır. *Bilgilendirici yazma* ise daha çok öğrencilerin tanımlama ve açıklama yapmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu yazma aktivitesi ise her bölüm sonunda birer tane olmak üzere toplam 5 kez uygulanmıştır. Yazma aktiviteleri geliştirilirken uygulamada olan öğretim programı ve literatürdeki (günlük yazmalar için Dipillo, 1994; Holens, 1996; Quinones, 1992; Burchfield, Jorgensen, McDowell ve Rahn, 1993) bilgilendirici yazmalar için Shield ve Galbraith, (1998) örnekleri dikkate alınarak ön hazırlık yapılmıştır. Uygulanan tüm yazma aktiviteleri araştırmacılarca geliştirilmiş olup ayrıca süreç öncesinde ve içerisinde bir başka alan uzmanının görüşlerinden de yararlanılmıştır. Her yazma aktivitesi için öğrencilere yeterli zaman verilmiştir ve yazma esnasında rahat olmalarını sağlayan bir fiziksel ortam sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analiz

Uygulama eğitim öğretim yılının ikinci dönemindeki Mart, Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında, 12 haftalık bir süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulan-

masına ve veri toplanmasına Mart ayında başlanmıştır. O tarihte örneklem sınıfında doğal sayılar bölümünde yer alan bölünebilme kuralları bitirilmiş, EBOB-EKOK konusuna geçiş yapılma aşamasına gelinmiştir. Bu aşamadan sonra uygulama başlamıştır.

İşlenen konuların ardından uygulanmak üzere hazırlanmış 5 adet günlük yazma süreci içerisinde anlatılan konunun hemen ardından düzenli bir şekilde araştırmacı tarafından öğrencilere yazdırılmıştır. Yine her bölüm sonunda uygulanmak üzere hazırlanmış 5 adet bilgilendirici yazma süreci içerisinde her bölümün bitiminde düzenli bir şekilde araştırmacı tarafından öğrencilere yazdırılmıştır.

Araştırmanın analizi nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılmıştır. Ekiz (2009) nitel araştırmalarda veri analizi konusunda belli bir standardın olmadığını, araştırmacının elde ettiği veriler doğrultusunda kendi analiz planını oluşturarak özgün analizler yapabileceğini belirtmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen yazma aktivitelerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, "herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmi ve kişisel belge, gazete vb) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir " (Ekiz, 2009: 77).

Öncelikle iki araştırmacı günlük yazmalar ile bilgilendirici yazmaları tek tek irdeleyerek öğrencilerin yanıtlarına göre içerik analizi sonucunda her bir yazma uygulamasına has analiz kriterleri belirlemiştir. Kriterlerin oluşturulmasında araştırmacılar kendi incelemelerini yaparak kendi maddelerini oluşturmuştur. Aynı anda bir başka alan uzmanı da seçilen sınırlı sayıda (4-5 tane) veri grubu üzerinde kendi maddelerini yaparak sonrasında her iki grup karşılaştırılmış, farklılıklar tartışılmış ve kodlayıcılar-arası güvenilirliğe bakılmıştır. Söz konusu bu maddeler kodlar olarak atanmış ve her yazma için üç kategori altında toplanmıştır. Kategoriler üç düzey grubunu ifade etmektedir. Bunlar: Düşük Düzey, Orta Düzey ve İyi Düzeydir. Bu düzey grupları da Düşük düzey için (0) ve (1); orta düzey için (2) ve (3) ve iyi düzey için (4) ve (5) olmak üzere kendi içerisinde alt kategorilere ayrılmıştır. Her yazma aktivitesinde sorgulanan ve yazılması istenen şey farklı olduğundan, kodlar da her yazma uygulamasına has şekilde yazılmıştır. Bu aşama sonrasında her öğrencinin kâğıdı tek tek incelenerek kod ve kategoriler çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçların güvenilirliğini sağlamak için süreç boyunca başka bir alan uzmanıyla da tartışılarak kategori ve kodlara son şekli verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Günlük Yazma-1 (GY1)

a) "İkinci dönem başından itibaren matematik dersinde biz hangi konuları öğrendik?"

Beklenen 5 konu başlığı şunlardır: Doğal sayılar, Doğal sayıların kuvvetleri, Üslü sayılara ait özellikler, Taban aritmetiği, Asal sayılar-Aralarında asal sayılar-Asal çarpanlara ayırma, Doğal sayıların bölenleri-Bölme ve bölünebilme kuralları.

Tablo 1. GY1a İçin Kategori ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	
DÜŞÜK	K0	Hiçbir cevap yok
DÜZEY	K1	Konu başlıklarından birini yazanlar
ORTA	K2	Konu başlıklarından ikisini yazanlar
DÜZEY	K3	Konu başlıklarından üçünü yazanlar
İYİ	K4	Konu başlıklarından dördünü yazanlar
DÜZEY	K5	Konu başlıklarından hepsini yazanlar

Yapılan analiz sonucunda her bir kategoriye giren öğrenciler belirlenmiş ve aşağıda yüzdeleri ile birlikte verilmiştir. Tablo 2 de görüldüğü üzere GY1a da öğrenciler daha çok orta ve iyi kategorisinde yer almıştır. Kişi sayısının en fazla olduğu kategoriler ise K4 ve K2 dir. Konu başlıklarının büyük bir kısmını yazan 6, bir kısmını yazan 7 çok az bir kısmını yazan ise 2 kişi bulunmaktadır.

Tablo 2. GY1a İçin Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi Sayısı	Düzye Yüzdesi	Toplam	
Ad	No			Kişi	Yüzde
İYİ	K5	1	6,66	6	40
İYİ	K4	5	33,33		
ORTA	K3	2	13,33	7	47
ORTA	K2	5	33,33		
DÜŞÜK	K1	2	13,33	2	13
DÜŞÜK	K0	0	0		
				15	100

GY1a öğrencilerin yazma uygulamaları ile öğrencilerin ilk kez karşılaşılıyor olmaları nedeniyle diğer yazmalardan farklı yapıya sahip olarak tasarlanmıştır. Amaç öğrencileri yazmaya ısındırmak ve çalışmanın başında oluşabilecek fazla heyecan ve kaygılardan uzaklaştırabilmektir. Bu yazmada öğrencilerden sadece önceki bilgilerini yoklayarak istenen konu başlıklarını yazması istenmiştir. Onlardan açıklama ya da herhangi bir çözüm yapmayı gerektiren bir duruma yönelik yazmaları istenmemiştir. Bu nedenle GY1, a ve b olmak üzere iki grupta hazırlanmıştır. Diğer tüm yazmalarda (GY1b dâhil) öğrencilerden istenenler daha fazla şeyi (açıklama, çözmeye, sıralama, karşılaştırma, özetleme vb) gerektirmektedir.

b) "Bu hafta öğrendiğimiz bölünebilme kurallarında, kuralları benzerlik gösteren sayıları gruplandırarak belirtiniz. Benzerlikleri yazınız."

◆ Çiğdem Tekin Aytas / Işıkhan Uğurel

Beklenen gruplandırmalar aşağıdaki gibidir:

2 – 5 ve 10 ile bölünebilme; 3 ve 9 ile bölünebilme; 4 ve 8 ile bölünebilme; 6 – 12 – 15 ve 45 ... vb. sayılarla bölünebilme.

Tablo 3. GY1b İçin Kategori ve Kodlar

DÜŞÜK DÜZEY	K0	Hiçbir cevap yok veya tamamen yanlış 1 grupta var. Tanım yok
	K1	1 tanım var. Grupta yok 1 grupta ve 1 tanım var
ORTA DÜZEY	K2	2 veya 3 grupta var. Tanım yok 2 veya 3 grupta yok. Tanım var
	K3	2 veya 3 grupta var. Tanım var
İYİ DÜZEY	K4	4 grupta var. Tanımlamalarda hata var
	K5	4 grupta var. Tanımlamalar tam ve doğru

Tablo 3 de yine üç an kategori ve onların altında altı alt kategori bulunmaktadır. Öğrencilerin bölünebilme kurallarına grupsal şekilde bakabilmesi için benzerlik taşıyan bölünebilme kurallarını fark etmeleri ve bunları grupta ve açıklamalardan yararlanarak yazmaları istenmiştir. Yapılan analiz sonucunda her kategoride yer alan öğrenciler belirlenmiş ve aşağıda yüzdeleri ile birlikte belirtilmiştir.

Tablo 4. GY1b İçin Yönelik Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi Sayısı	Düzye Yüzdesi	Toplam	
Ad	No			Kişi	Yüzde
İYİ	K5	2	13,33	2	14
İYİ	K4	0	0		
ORTA	K3	0	0	5	33
ORTA	K2	5	33,33		
DÜŞÜK	K1	3	20	8	53
DÜŞÜK	K0	5	33,33		
				15	100

Tablo 4 de görüldüğü üzere öğrencilerin yığılım gösterdiği kategoriler düşük ve ortadır. Kişi sayısının en fazla olduğu kategoriler ise K2 ve K0 dır. Ancak (en fazla) bir grupta veya tanımı açıklayabilen 8, iki veya üç grupta dair belli bir açıklama getirebilen 5, hem tanımları hem de gruplamaları doğru yapabilen ise 2 kişi bulunmaktadır.

Öncelikle GY1a sorusuna verilen cevaplara göre elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin ikinci dönem başından itibaren öğrenilen konuları hatırlayıp yazma konusunda iyi düzey (%40) ve orta düzeyde (%47) oldukları ve konu başlıklarını ha-

Bir Matematik Sınıfındaki Yazma Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğ. ♦

ırlamada pek fazla sıkıntı yaşamadıkları görülmüştür. GY1b'ye öğrencilerin verdiği cevaplara göre elde edilen sonuçlara bakıldığında ise öğrencilerin en son öğrendikleri bölünebilme kurallarında, kuralları benzerlik gösteren sayı gruplarını gruplandırma ve bölünebilme kurallarını yazabilme konusunda düşük düzeyde (%53) oldukları; orta düzeyde olan %33, iyi düzeye giren öğrencilerin ise sadece %14 de kaldığı görülmüştür. Bu ise öğretmene, yazmanın konunun hemen sonunda uygulanmasına rağmen öğrencilerin bu konuda hala sıkıntı yaşadıklarını göstermiştir.

Günlük Yazma-2 (GY2)

“Denklik sınıflarının ve denklik sınıflarının kümesinin (Z/m) ne anlama geldiğini bir örnek üzerinde belirtiniz.”

Tablo 5. GY2 İçin Kategori ve Kodlar

DÜŞÜK DÜZEY	K0	Hiçbir cevap yok veya tamamen yanlış
ORTA DÜZEY	K1	Sadece Z/m var. Denklik sınıflarının hepsinde hata var veya yanlış
İYİ DÜZEY	K2	Denklik sınıfları doğru. Sadece Z/m küme halinde yazılmamış
	K3	Z/m var. Denklik sınıflarının yazımında bazılarında hata var
	K4	Z/m var. Denklik sınıflarının hepsi var ve doğru yazılmış
	K5	Z/m var. Denklik sınıflarının hepsi var ve doğru yazılmış. Örnek üstünde açıklama yapılmış

Tablo 5 de denklik sınıfı ve denklik sınıflarının kümesine yönelik yazmalarda yer alan bilgilere göre oluşturulan kategoriler görülmektedir. Bu kategorilerde denklik sınıflarına ve bu sınıfların kümesine yönelik açıklamalar yazıp yazmama durumuna göre bir değerlendirme yapılmıştır. Belirlenen kod ve kategorilere dayalı yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 6. GY2'e Yönelik Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi Sayısı	Düzye Yüzdesi	Toplam	
Ad	No			Kişi	Yüzde
İYİ	K5	1	6,66	5	33
İYİ	K4	4	26,66		
ORTA	K3	3	20	4	27
ORTA	K2	1	6,66		
DÜŞÜK	K1	3	20	6	40
DÜŞÜK	K0	3	20		
				15	100

GY2'deki soruya öğrencilerin verdiği yazılı cevaplara bakıldığında dağılımın birbirine yakın oranlarla düşük, iyi ve orta şeklinde sıralandığı ve kişi sayısının en fazla olduğu kategorilerin K4, K3, K1 ve K0 olduğu görülmüştür. Öğrencilerden denklik sınıfı

◆ Çiğdem Tekin Aytas / Işıkhan Uğurel

ve denklik sınıflarının kümesini doğru şekilde açıklayan 5, denklik sınıfları ve Z/m kümesine yönelik belli açıklamalarını yapabilen 4, açıklamalarında büyük oranda eksiklikler bulunan 6 kişi bulunmaktadır. Bulgular denklik sınıfına yönelik eksikliklerin var olduğunu göstermektedir.

Günlük Yazma-3 (GY3)

“Rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ne demektir? Tanımlayınız. Örnek veriniz.”

Tablo 7. GY3 İçin Kategori ve Kodlar

DÜŞÜK DÜZEY	K0	Hiçbir cevap yok veya tamamen yanlış. Rasyonel sayıların yoğunluğunu tamamen farklı bir kavram olarak anlamış ve bilgilerin hepsini yanlış yazmış. • Yoğunluğu, rasyonel sayıları genişletmek-sadeleştirmek olarak anlamış. • Yoğunluğu, rasyonel sayıların ortasındaki sayıyı bulmak olarak anlamış. • Yoğunluğu, rasyonel sayıları ondalık sayı olarak göstermek olarak anlamış. • Yoğunluğu, rasyonel sayıları büyüklük-küçüklüğe göre sıralamak olarak anlamış.
	K1	Rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili verilen örnek doğru. Ancak tanım yok veya yanlış.
ORTA DÜZEY	K2	Rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunun tanımı doğru. Ancak verilen örnek ve örneğin gösterimi yanlış.
	K3	Rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu doğru tanımlanmış ve verilen örnekte doğru. Ancak örneğin gösteriminde (sayı doğrusunda gösterim ya da sıralama yaparak gösterim) hata yapılmış.
İYİ DÜZEY	K4	Rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunu doğru tanımlanmış, örnek tam ve doğru verilmiş.
	K5	

Yapılan analiz sonucunda her bir kategoriye giren öğrenciler belirlenmiş ve Tablo 8’de yüzdeleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 8. GY3’e Yönelik Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi Sayısı	Düzye Yüzdesi	Toplam	
Ad	No			Kişi	Yüzde
İYİ	K5	1	6,66	4	27
İYİ	K4	3	20		
ORTA	K3	1	6,66	1	7
ORTA	K2	0	0		
DÜŞÜK	K1	7	46,66	10	66
DÜŞÜK	K0	3	20		
				15	100

Bir Matematik Sınıfındaki Yazma Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğ. ◆

GY3'deki soruya öğrencilerin verdiği yazılı cevaplara göre elde edilen sonuçlara bakıldığında yığılımın düşük düzeyde olduğu onu iyi düzeyinin izlediği görülmektedir. Kişi sayısı en fazla olan kategoriler K1, K4 ve K0'dır. Öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunun ne demek olduğunu tanımladıkları ancak örnek verme konusunda sınıfın %66'sının düşük düzeyde olduğu ve rasyonel sayıların yoğunluğunu farklı biçimlerde anladıkları görülmüştür. Öğrencilerin yoğunluğu, rasyonel sayıları genişletmek-sadeleştirmek; rasyonel sayıların ortasındaki sayıyı bulmak; rasyonel sayıları ondalık sayı olarak göstermek; rasyonel sayıları sıralamak olarak yanlış anladıkları bu yazma aktivitesi sayesinde belirlenmiştir. Ayrıca sınıfın %7'si orta düzeyde, %27'si de iyi düzeydedir. Aşağıda rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunu iki kesrin ortasındaki sayıyı bulmak olarak anlayan OG-5'in kâğıdından bir kesit verilmiştir.

Resim 1. OG-5'in GY3 de Yazdıkları

Rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ne demektir? Tanımlayınız. Örnek veriniz.

$\frac{a}{b}, \frac{c}{d} \in \mathbb{Q}$ olmak üzere $\frac{a}{b}$ ve $\frac{c}{d}$ kesirlerinin ortasındaki rasyonel sayıyı bulmak için bu iki rasyonel sayıları topladık ve iki ile bölüyoruz.

Örnek:

$$\frac{1}{2} + \frac{2}{3} = \frac{3}{6} + \frac{4}{6} = \frac{7}{6} \cdot \frac{1}{2} = \frac{7}{12}$$

(3) (2)

$$\frac{2}{4} + \frac{3}{8} = \frac{4}{8} + \frac{3}{8} = \frac{7}{8} \cdot \frac{2}{4} = \frac{14}{32}$$

(2) (1)

OG-5'in yazdıkları incelendiğinde verdiği bilgilerin K1 içerisinde yer aldığı ve yoğunluğu, rasyonel sayıların ortasındaki sayıyı bulmak olarak düşündüğü görülmektedir. Dolayısıyla OG-5 düşük düzey kategorisinde yer almıştır.

Günlük Yazma-4 (GY4)

"Gerçek sayılar kümesinde **açık**, **kapalı** ve **yarı açık aralık** ifadeleri ne anlama gelir? Tanımlayınız. Örnek veriniz."

Tablo 9. GY4 İçin Kategori ve Kodlar

DÜŞÜK DÜZEY	K0	Tüm ifadelerin tanımları ile verilen örneklerin tamamı yanlış.
	K1	Sadece bir ifadenin tanımı ve örneği doğru. Diğer ifadelerin tanımı ve örneği yanlış veya hatalı.
ORTA DÜZEY	K2	İki ifadenin tanımı yanlış. Fakat örnekleri doğru. Üç ifadenin de tanımları yanlış. Fakat örnekleri doğru
	K3	Üç ifadenin de tanımları doğru. Fakat örnekleri yanlış veya yok. Üç ifadenin de tanımları doğru. Fakat örneklerden biri veya ikisi doğru.
İYİ DÜZEY	K4	Tüm ifadelerin tanımları ve örnekleri doğru. Ancak örneğin birinde hata var.
	K5	Tüm ifadelerin tanımları ve örnekleri tam ve doğru.

Tablo 9, öğrencilerin yazılarında gerçek sayılar kümesinde aralık kavramına ait üç tanımı yapma ve örnek verme durumlarına göre nasıl değerlendirme yapıldığını göstermektedir. Tablodaki kriterlere göre yapılan analiz sonucunda her bir düzey grubuna giren öğrenciler belirlenmiş ve Tablo 10 da yüzdeleri ile birlikte belirtilmiştir.

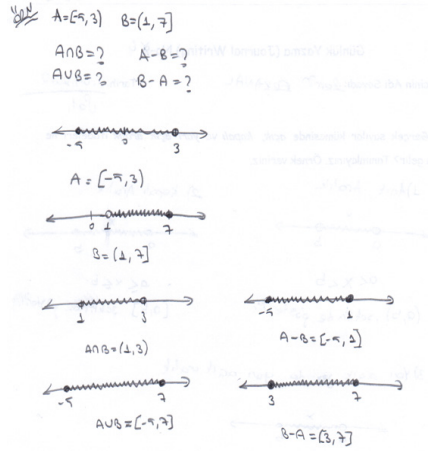
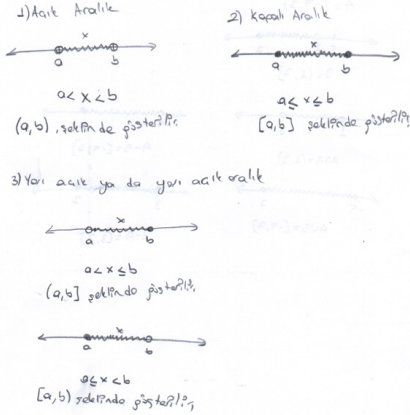
Tablo 10. GY4'e Yönelik Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi	Düzye	Toplam	
Ad	No	Sayısı	Yüzdesi	Kişi	Yüzde
İYİ	K5	5	33,33	6	40
İYİ	K4	1	6,66		
ORTA	K3	3	20	6	40
ORTA	K2	3	20		
DÜŞÜK	K1	1	6,66	3	20
DÜŞÜK	K0	2	13,33		
				15	100

GY4'deki soruya öğrencilerin verdiği yazılı cevaplarına göre yığılımın iyi ve orta kategorilerinde olduğu ve kişi sayısı en fazla olanların K5, K3 ve K2 şeklinde sıralandığı görülmüştür. Öğrencilerin gerçek sayılar kümesinde açık, kapalı ve yarı açık aralık ifadelerinin ne anlama geldiğini tanımlayarak örnek vermek hususunda sınıfın %40'ı iyi düzeyde, %40'ı orta düzeyde ve %20'si düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıfta iyi düzeye giren öğrenci yüzdesinin arttığı gözlenmiştir. Verilen cevapları örneklemek için OG-9'un kâğıdında yer alanlardan bir kesit Resim 2 de verilmiştir. Öğrenci GY1 başlangıçtan bu yana yazmalarında ilerleme göstermiştir.

Resim 2. OG-9'un GY4 de Yazdıkları

Gerçek sayılar kümesinde açık, kapalı ve yarı açık aralık ifadeleri ne anlama gelir? Tanımlayınız. Örnek veriniz.



OG-9'un yazdıkları incelendiğinde istenen üç kavramı da doğru şekilde açıkladığı görülmektedir. Öğrenci açıklamalarında cebirsel, görsel ve sözel gösterim biçimlerini bir arada kullanmıştır. Öğrencinin ayrıca örnek verme aşamasında da doğrudan üç örneği vermek yerine başlangıçta belirlediği iki yarı açık aralıktan ve kümelerdeki işlemlerden yararlanarak örnekler oluşturmuştur. Tüm bunlar OG-9'un K5 altında iyi düzey kategorisinde yer almasını sağlamıştır.

Günlük Yazma-5 (GY5)

" $|x + 3| + 2 = 9$ denkleminin çözüm kümesini bulunuz. İşlemi yaparken izlediğiniz çözüm yolunu açıklayınız."

Tablo 11. GY5 İçin Kategori ve Kodlar

DÜŞÜK DÜZEY	K0	Sorunun çözümü yok veya çözümün tamamı yanlış.
	K1	Denklemin çözüm yolu yarım kalmış veya eksik. Çözüm kümesini küme içinde yazmamış ve çözüm yolunun açıklaması da yetersiz.
ORTA DÜZEY	K2	Denklemin çözümü doğru. Çözüm kümesini küme içinde yazmamış ve çözüm yolunun açıklaması da yetersiz.
	K3	Denklemin çözümü doğru. Çözüm kümesini küme içinde yazmış. Fakat çözüm yolunun açıklaması yanlış veya yetersiz.
İYİ DÜZEY	K4	Denklemin çözümünde hata var. Çözüm kümesini küme içerisinde yazmış ve çözüm yolunun açıklaması doğru.
		Denklemin çözümü doğru. Çözüm kümesini küme içerisinde yazmamış. Fakat çözüm yolunun açıklaması doğru.
	K5	Denklemin çözümü doğru. Çözüm kümesini küme içerisinde yazmış ve çözüm yolunun açıklaması doğru.

◆ Çiğdem Tekin Aytas / Işıkhan Uğurel

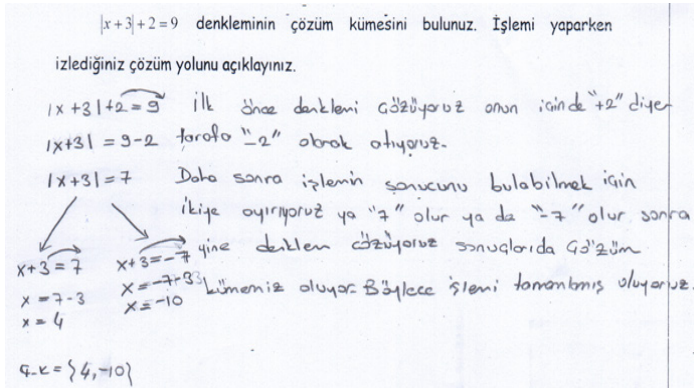
Belirlenen kodlara dayalı olarak yapılan analiz sonucunda her bir kategoriye giren öğrencilerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. GY5'e Yönelik Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi	Düzye	Toplam	
Ad	No	Sayısı	Yüzdesi	Kişi	Yüzde
İYİ	K5	6	40	9	60
İYİ	K4	3	20		
ORTA	K3	1	6,66	2	13
ORTA	K2	1	6,66		
DÜŞÜK	K1	3	20	4	27
DÜŞÜK	K0	1	6,66		
				15	100

GY5'deki soruda öğrencilerden mutlak değerli bir denklemin çözüm kümesini bulmaları ve çözüm yollarını açıklamaları istenmiştir. Bu yazma etkinliğinde yığılma iyi kategorisindedir. En fazla kişinin bulunduğu kategoriler ise K5, K4 ve K1'dir. Ortaya çıkan durum öğrencilerin verilen denklemleri çözmede, çözüm kümesini ifade etmede ve izledikleri yolu açıklamada büyük oranda başarılı olduklarını göstermektedir. Bu uygulama için aşağıda OG-15'in kâğıdı örnek olarak verilmiştir. OG-15 ilk günlük yazma uygulamasında orta düzeyde, ikinci ve üçüncü uygulamada düşük düzeyde iken son iki günlük yazma uygulamasında iyi düzeyde yer almış ve kâğıtlarındaki olumlu ilerleme dikkat çekmiştir. OG-15 mutlak değerli denklemin çözümünü adım adım yapmış her adıma yönelik açıklamalarını yazmış ve en son çözüm kümesini ifade etmiştir.

Resim 3. OG-15'in GY5 de Yazdıkları



Bir Matematik Sınıfındaki Yazma Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğ. ♦

Bu tipte yapılan son yazma uygulamasında iyi düzeye giren öğrenci yüzdesinin daha da artmış olduğu görülmüştür. Bunun dışında bu uygulama için sınıfın %13'nün orta düzeyde, %27'sinin de düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bilgilendirici Yazma-1 (BY1)

“Ayşe, iki ya da daha çok doğal sayının EBOB’u (En büyük ortak böleni) ve EKOK’u (En küçük ortak katı) ile ilgili konuyu kaçırdı. Ona bu konuyu açıklayan bir mektup yazınız ve arkadaşının bu konularda en çok dikkat etmesi gereken kısımları özellikle belirtiniz.”

Beklenen cevaplar aşağıdaki gibidir:

1. Verilen sayıların EBOB’unun nasıl bulunacağını yazabilme.
2. Verilen sayıların EKOK’unun nasıl bulunacağını yazabilme.
3. EBOB için doğru örnek verebilme.
4. EKOK için doğru örnek verebilme.
5. Sorulanan EBOB mu, EKOK mu olduğunu anlayabilmek için öğretilen kısa yolu ifade edebilme.

Tablo 13. BY1 İçin Kategori ve Kodlar

DÜŞÜK	K0	Sorunun cevabı yok veya tamamı yanlış.
DÜZEY	K1	Beklenen cevaplardan herhangi birini doğru yazabilmiş.
ORTA	K2	Beklenen cevaplardan herhangi ikisini doğru yazabilmiş.
DÜZEY	K3	Beklenen cevaplardan herhangi üçünü doğru yazabilmiş.
İYİ	K4	Beklenen cevaplardan herhangi dördünü doğru yazabilmiş.
DÜZEY	K5	Beklenen tüm cevapları eksiksiz ve doğru yazmış.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 14 de verilmiştir.

Tablo 14. BY1’e Yönelik Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi Sayısı	Düzye Yüzdesi	Toplam	
Ad	No			Kişi	Yüzde
İYİ	K5	6	40	7	47
İYİ	K4	1	6,66		
ORTA	K3	1	6,66	2	13
ORTA	K2	1	6,66		
DÜŞÜK	K1	4	26,66	6	40
DÜŞÜK	K0	2	13,33		
				15	100

BY1'deki soruda öğrencilere EBOB ve EKOK konusunu kaçıran bir arkadaşlarına mektup yazarak bu konudaki önemli noktaları, özellikle belirtmeleri istenmiştir. Soruya öğrencilerin verdiği cevaplara göre yığılımın iyi ve düşük kategorilerinde olduğu ve en fazla kişiyi içeren kategorilerin ise K5 ve K1 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %47'si EBOB ve EKOK konusunda yeterli açıklamalarda bulunabilmiştir. Buna karşın %13'ünün orta düzeyde, %40'nun düşük düzeyde yer almıştır. Düşük düzeyde olan öğrencilerin kâğıtlarına bakıldığında onların verilen sayıların ebobunun ve ekokunun nasıl bulunacağını yazamadığı, EBOB ve EKOK ile ilgili doğru örnekler veremediğini ve sorunun EBOB mu yoksa EKOK mu olduğunu anlayabilmek için öğretmenin öğrettiği kısa yolu ifade edemediği gözlenmiştir. Bu ise öğretmene ünite sonunda uygulanan bu yazma aktivitesi sayesinde öğretim yaklaşımındaki eksiklikleri görmesini sağlamıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında bu tipte yapılan ilk yazma olmasına rağmen sınıfın %47'sinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu da konunun tamamı hakkında öğrencilerden açıklama yapması istenildiği düşünülürse öğrencilerin hemen hemen yarısının konuyu tam ve eksiksiz olarak açıklayabildikleri yani iyi düzeyde öğrendiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Bilgilendirici Yazma-2 (BY2)

“Emel hasta olduğu için bu hafta okula gelmedi. Modüler Aritmetik konusunu kaçırdı. Emel'e bu konuyu açıklayan bir mektup yazınız ve Emel'in bu konuda bilmesi gereken en önemli noktaları mutlaka belirtiniz.”

Beklenen cevaplar aşağıdaki gibidir:

1. $a \equiv b \pmod{m}$ 'in ne anlama geldiğini yazabilme.
2. Z/m kalan sınıfları kümesinin ne anlama geldiğini yazabilme.
3. Modüler Aritmetik ile ilgili örnek verebilme.
4. Birler basamağındaki rakamı bulma sorularının $\text{mod}(0)$ olduğunu yazabilme.
5. Modüler Aritmetik ile ilgili dikkat edilmesi gereken noktalardan bahsedebilme.

Tablo 15. BY2 İçin Kategori ve Kodlar

DÜŞÜK	K0	Sorunun cevabı yok veya tamamı yanlış.
DÜZEY	K1	Beklenen cevaplardan herhangi birini doğru yazabilmiş.
ORTA	K2	Beklenen cevaplardan herhangi ikisini doğru yazabilmiş.
DÜZEY	K3	Beklenen cevaplardan herhangi üçünü doğru yazabilmiş.
İYİ	K4	Beklenen cevaplardan herhangi dördünü doğru yazabilmiş.
DÜZEY	K5	Beklenen tüm cevapları eksiksiz ve doğru yazmış.

Belirlenen kodlara dayalı olarak yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan durum tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16. BY2'e Yönelik Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi Sayısı	Düzye Yüzdesi	Toplam	
Ad	No			Kişi	Yüzde
İYİ	K5	6	40	6	40
İYİ	K4	0	0		
ORTA	K3	0	0	4	27
ORTA	K2	4	26,66		
DÜŞÜK	K1	2	13,33	5	33
DÜŞÜK	K0	3	20		
				15	100

BY2'deki soruda öğrencilerden Modüler Aritmetik konusunu kaçırın bir arkadaşlarına bu konuyu açıklayan bir mektup yazmaları ve arkadaşlarına konuda bilmesi gereken önemli noktaları belirtmeleri istenmiştir. Soruya verilen cevaplara göre elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin kategorilere göre sayısal dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. K5, K2 ve K0 kişi sayıları açısından ilk üç sırayı oluşturmaktadır. Genel dağılımda sınıfın %40'ının iyi düzeyde, %27'sinin orta düzeyde, %33'ünün ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. İyi ve orta düzeyin yaklaşık %70'i kapsamı olumlu bir bulgu iken %33'ün düşük düzede kalması konuya yönelik eksiklikleri olan öğrencilerin olduğunu göstermektedir. Modüler Aritmetik konusunun sonunda yapılan bu uygulamayla sınıfta iyi düzeyde olan öğrenci yüzdesinin fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgilendirici yazma uygulamaları ile bilgilerini geniş biçimde yazarak pekiştirme yapabildikleri görülmektedir.

Bilgilendirici Yazma-3 (BY3)

“Metin şu soruların yanıtını arıyor: “Her rasyonel sayının açılımı devirli midir? ve Her devirli ondalık açılım bir rasyonel sayı belirtir mi?” Size, bu soru hakkında hiçbir fikrinin olmadığını söyledi. Metin'e bu sorunun yanıtını içeren bir açıklama metni yazınız.”

Tablo 17. BY3 İçin Kategori ve Kodlar

DÜŞÜK DÜZEY	K0	Sorunun cevabı yok veya tamamı yanlış.
	K1	Sorunun sadece bir basamağını doğru cevaplarırken diğer basamağını yanlış cevaplamış. Örnek vermemiş.
ORTA DÜZEY	K2	Sorunun sadece birini doğru cevaplarırken diğerini yanlış cevaplamış. Örnek vermiş.
	K3	Sorunun cevabını doğru. Fakat örnek vermemiş ya da verdiği örnek yanlış
İYİ DÜZEY	K4	Sorunun cevabı doğru ve açıklama metnini de örnek vererek doğru yapmış. Fakat verilen örnekte hata var.
	K5	Sorunun cevabı doğru ve açıklama metni de örnek vererek doğru olarak açıklamış.

◆ Çiğdem Tekin Aytas / Işıkhan Uğurel

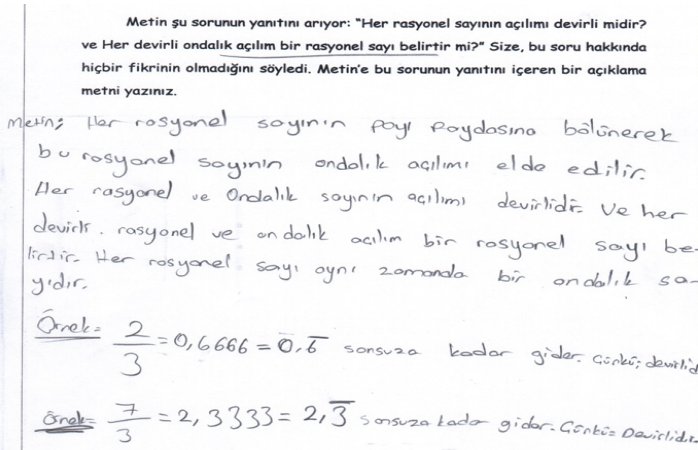
Yapılan analiz sonucunda her bir kategoriye giren öğrencilerin genel dağılımı Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. BY3'e Yönelik Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi	Düzye	Toplam	
Ad	No	Sayısı	Yüzdesi	Kişi	Yüzde
İYİ	K5	6	40	8	53
İYİ	K4	2	13,33		
ORTA	K3	2	13,33	4	27
ORTA	K2	2	13,33		
DÜŞÜK	K1	1	6,66	3	20
DÜŞÜK	K0	2	13,33		
				15	100

Öğrencilerin verdiği cevaplara göre yığılım sırasıyla iyi, orta ve düşük şeklinde gerçekleşmiştir. Kişi sayısı en fazla olan kategori K5 dir. Sınıfın %53'ünün iyi, %27'sinin orta düzeyde olması %80'lik bir grubun yöneltilen sorulara yönelik tatminkâr yanıtlar verebildiğini göstermektedir. Ancak %20'lik bir grubun yeterli olamadığı görülmüştür. Bu yazma uygulamasına örnek olarak aşağıda OG-5'in kâğıdından bir kesit verilmiştir. Bu yazma uygulaması sayesinde öğrencilerin bu konu hakkında iyi düzeyde bilgi sahibi oldukları fark edilmiştir. OG-5'in ilk bilgilendirici yazma uygulamasında düşük düzeyde, ikinci uygulamada orta düzeyde ve üçüncü bu uygulamada ise, iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencinin yazma kâğıtlarındaki bu değişim ve ilerleme uygulamanın öğrencinin öğrenmelerine pozitif yönde etki ettiğinin bir göstergesi kabul edilmiştir.

Resim 4. OG-5'in BY3 de Yazdıkları



Bir Matematik Sınıfındaki Yazma Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğ. ♦

Bilgilendirici Yazma-4 (BY4)

“Şimdiye kadar öğrendiğin sayı kümeleri nelerdir? Gerçek sayılar kümesi ile daha önce öğrendiğin diğer sayı kümelerinin karşılaştırmasının yapıldığı bir metin yazınız.”

Beklenen cevaplar aşağıdaki gibidir:

1- Sayma Sayılar ve Doğal Sayılar kümelerini ifade edip, gösterimlerini doğru olarak yazabilme.

2- Tam Sayılar ve Rasyonel Sayılar kümelerini ifade edip, gösterimlerini doğru olarak yazabilme.

3- İrrasyonel Sayılar ve Reel Sayılar kümelerini ifade edip, gösterimlerini doğru olarak yazabilme.

4- Sayı kümelerinin aralarındaki ilişkiyi sözel olarak yazabilme.

5- Sayı kümeleri aralarındaki karşılaştırmayı alt küme/ kapsama ilişkisi altında sema veya sembolle ifade edebilme.

Tablo 19. BY4 İçin Kategori ve Kodlar

DÜŞÜK	K0	Sorunun cevabı yok veya tamamı yanlış.
DÜZEY	K1	Beklenen cevaplardan herhangi birini doğru yazabilmiş.
ORTA	K2	Beklenen cevaplardan herhangi ikisini doğru yazabilmiş.
DÜZEY	K3	Beklenen cevaplardan herhangi üçünü doğru yazabilmiş.
İYİ	K4	Beklenen cevaplardan herhangi dördünü doğru yazabilmiş.
DÜZEY	K5	Beklenen tüm cevapları eksiksiz ve doğru yazmış.

Belirlenen kodlara göre yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan durum Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. BY4’e Yönelik Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi Sayısı	Düzye Yüzdese	Toplam	
Ad	No			Kişi	Yüzde
İYİ	K5	3	20	4	27
İYİ	K4	1	6,66		
ORTA	K3	6	40	9	60
ORTA	K2	3	20		
DÜŞÜK	K1	2	13,33	2	13
DÜŞÜK	K0	0	0		
				15	100

◆ Çiğdem Tekin Aytas / Işıkhan Uğurel

BY4’de öğrencilerden şimdiye kadar öğrendikleri sayı kümelerini yazmaları ve gerçek sayılar ile diğer sayı kümelerinin karşılaştırılmasının yapıldığı bir metin yazmaları istenmiştir. Soruya öğrencilerin verdiği cevaplara göre yığılımın orta ve iyi kategorilerinde olduğu görülmüştür. Kişi sayısına göre kategoriler sıralandığında ilk sırada K3, ikinci sırada K5 ve K2’nin yer aldığı görülmektedir. Sınıfın %27’sinin iyi düzeyde iken %60’ının orta, %13’ünün ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %87’sinin sayı kümelerine yönelik beklenen cevaplardan yarısından fazlasını yazabilmiş olması olumlu bir durum iken % 13’ünün sayı kümeleri üzerine çok az açıklama yapabildiği görülmüştür.

Bu uygulama sayesinde öğretmen öğrencilerin konu hakkında bilgi sahibi olmalarına karşın hala bazı eksikliklerinin olduğunu fark etmiştir. Bu yazma aktivitesinin çeşidi gereği öğrenciden daha ayrıntılı bir bilgi bekliyor olmasından dolayı bu soruya öğrencilerin tam olarak cevap verme yüzdesi düşük olmuştur.

Bilgilendirici Yazma-5 (BY5)

“Mutlak Değer konusunda hiçbir bilgisi olmayan bir arkadaşına bu konuyu nasıl açıklarsın? Anlatır mısın?”

Beklenen cevaplar aşağıdaki gibidir:

1. Mutlak Değerin tanımını yazabilme.
2. Mutlak Değerin sonucunun negatif çıkamayacağını belirtme.
3. Mutlak Değerin sonucunun en küçük değerinin sıfır olacağını belirtme.
4. Mutlak Değer ile ilgili örnek verebilme.
5. Mutlak Değerli denklemler ile ilgili örnek verip, çözümünü yapabilme.

Tablo 21. BY5 İçin Kategori ve Kodlar

DÜŞÜK	K0	Sorunun cevabı yok veya tamamı yanlış.
DÜZEY	K1	Beklenen cevaplardan herhangi birini doğru yazabilmiş.
ORTA	K2	Beklenen cevaplardan herhangi ikisini doğru yazabilmiş.
DÜZEY	K3	Beklenen cevaplardan herhangi üçünü doğru yazabilmiş.
İYİ	K4	Beklenen cevaplardan herhangi dördünü doğru yazabilmiş.
DÜZEY	K5	Beklenen tüm cevapları eksiksiz ve doğru yazmış.

Belirlenen kodlara dayalı olarak yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan genel dağılım aşağıdaki tabloda verilmiştir.

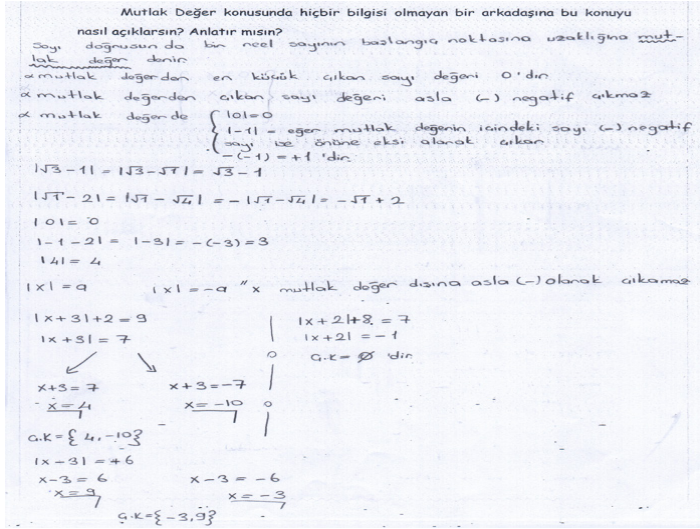
Tablo 22. BY5'e Yönelik Analiz Sonuçları

Kategoriler		Kişi	Düzye	Toplam	
Ad	No	Sayı	Yüzdesi	Kişi	Yüzde
İYİ	K5	2	13,33	6	40
İYİ	K4	4	26,66		
ORTA	K3	2	13,33	7	47
ORTA	K2	5	33,33		
DÜŞÜK	K1	1	6,66	2	13
DÜŞÜK	K0	1	6,66		
				15	100

BY5'de öğrencilerden mutlak değer konusunda hiçbir bilgisi olmayan bir arkadaşı- na konuyu anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplara göre yığılmanın orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. En fazla kişinin bulunduğu kategoriler K2 ve K4 dır. Sınıfın %40'ının iyi düzeyde, %47'sinin orta düzeyde ve %13'ünün ise düşük düzeyde bilgiye sahip olup orta ve yüksek düzey bir arada ele alınacak %87'sinin beklenen cevaplardan (K2 hariç) yarısından fazlasını ifade edebildiği görülmüştür. Ancak yine %13'lük bir grup çok sınırlı açıklamalar sunabilmiştir. Bu yazma uygulamasına verilen cevapları örnekleme için OG-1'in kâğıdından bir kesit verilmiştir.

Bu yazma çalışmasında fark edilen bir diğer önemli nokta öğrencilerin öğren- meleri üzerine yazma aktivitelerinin etkisini belirlemek için hazırlanan yazmalar sayesinde artık öğrencilerin tanım yapabilme becerilerinin gelişmesidir. Örneğin GY3 de öğrencilerden rasyonel sayıların yoğunluğunun ne anlama geldiği sorulmuş ancak buna cevap verebilen öğrenci sayısının sadece 3 kişi olduğu görülmüştür. Bu uygulama sonunda ise mutlak değer tanımını yapabilen öğrenci sayısının 8 olduğu ve öğrencilerin (diğer yazmalardaki durumu da düşünülduğünde) tanım yapabilme becerilerinin yazma uygulamaları sayesinde ilerleme olduğu görülmüştür.

Resim 5. OG-1'in BY5 de Yazdıkları



Sonuç ve Tartışma

Günlük yazmalar öğrencilerden işlenen matematik konularına yönelik bilgilerin doğrudan sorulduğu yazmalardır. İşlenen konuların akabinde uygulanmıştır. İlk yazma uygulaması (GY1a) öğrencileri sürece alıştırmaya amacına dönük olduğundan bu yazma türüne ait bulguların izole olarak değerlendirilmesi, tüm sürece dâhil edilmesi daha uygundur. GY1a öğrencilerin %87 lik (iyi ve orta kategorileri) bir oranda önceki konu başlıklarını hatırladıklarını göstermektedir. GY1b ve diğer GY'ler spesifik bilgilere dönüktür.

İlk uygulamada öğrencilerin biraz heyecanlı ve kaygılı oldukları ancak yazmalar ilerledikçe uygulamaya alıştıkları ve bu olumsuz duygulardan kurtuldukları gözlenmiştir. Olumlu yöndeki bu değişim öğrencilerin kendilerinden yazmaları istenen içeriklere daha iyi odaklanmalarını ve sağlıklı şekilde yazma yapabilmelerine olanak sağlamıştır. Böylece yazmaların onların öğrenmeleri üzerinde ne gibi bir değişime neden olduğu belirlenebilmiştir. GY'ler hem işlenmiş olan her bir konuya yönelik öğrencilerin bireysel ve sınıf genelindeki o anki bilgi düzeylerini hem de yazmalar ilerledikçe sürecin genelinde nasıl bir değişim olduğunu belirlemeyi sağlamıştır. Bu anlamda GY'ler tek tek ele alındığında öğrencilerin bilgi düzeylerinin (yazma aktivitelerinde sorgulandığı kapsamda); bölünebilme kurallarında düşük (%53), orta (%33) ve iyi (%14), denklik sınıflarında düşük (%40), iyi (%33) ve orta (%27), rasyonel sayıların yoğunluğunda düşük (%66), iyi (%27) ve orta (%7), gerçek sayılar kümesinde açık, kapalı ve yarı açık aralık kavramlarında iyi (%40), orta (%40) ve düşük (%20), mutlak değerli bir denklemin çözümünde iyi (%60), düşük (%27), orta (%13) biçimin-

de dağılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenmelerdeki düzeyler açısından en iyi düzeyler GY4 ve GY5 yani gerçek sayılardaki aralıklar ve mutlak değerli bir denklemin çözüm kümesinde iken en düşük düzeyler ise GY1 ve GY3 yani bölünebilme kuralları ve rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğundadır. Burada görüldüğü üzere yapılan yazmalar öğrencilerin öğrenmelerine dair ayrıntılı bilgiler sağlamaktadır. Nitekim Holens (1996), sınıfta etkili bir öğrenme aracı olarak günlük yazmanın pek çok faydasının var olduğunu belirtmiştir. Bunlardan biri geri bildirimdir. Günlük yazma öğrencilere öğrendiklerini aktarmada yardımcı olurken neyin anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya çıkarır ve dolayısıyla öğrenci gelecek öğrenmelerinde artan bir başarı gösterir (Ediger, 2006). Bizim çalışmamızdaki bulgular da Ediger’i iki açıdan da (var olanı ortaya çıkarmak ve başarıyı arttırmak) destekler niteliktedir. Uygulamamızda sürecin geneline bakılacak olursa yığılım gösterilen gruplarda bariz bir değişim olduğu hemen görülebilmektedir. Hem GY hem de BY’lerde gelişim sürecini görebilmek için bulgular kısmında verilen tabloların sonucu olan Tablo 23 hazırlanmıştır. Tablo 23’e bakıldığında iyi kategorisindeki yüzdeler (GY3 dışında) giderek arttığı görülmektedir. GY’lerde iyi ve orta kategorisi birlikte ele alınacak olursa sırasıyla GY1b den GY5’e doğru yüzdeler 47, 60, 34, 80, 73 biçiminde sıralandığı görülmektedir. GY3 dışında iki kategorinin toplam yüzdelik değeri atmaktadır. GY3 de öğrencilerin bilgileri hatırlamamaları ya da konu eksikliklerinden ziyade karıştırma söz konusudur. Öğrenciler yoğunluğu, rasyonel sayıları genişletmek-sadeleştirmek, rasyonel sayıların ortasındaki sayıyı bulmak, rasyonel sayıları ondalık sayı olarak göstermek, rasyonel sayıları sıralamak gibi yanlış şekilde anladıkları ve bu nedenle fazlaca zorlandıkları düşünülmektedir. Rasyonel sayıların yoğunluğu diğer kavramlara nazaran daha fazla bilgi ve ilişkilendirme gerektirdiğinden öğrenciler için anlaşılması kolay olmayan bir kavramdır. Nitekim Aktaş ve Aktaş (2012)’da araştırma bulguları ile bu durumu teyit etmektedir. Süreç boyunca diğer GY’lerde yüzdeler artmış olması bizce yazmaların öğrenmelere olumlu etki yaptığının ve öğrenmede yardımcı bir araç olma görevini (Miller, 1991) yerine getirdiklerinin bir göstergesidir.

Diğer yazma türü olan bilgilendirici yazma, bilgilerin öğrencilerden doğrudan istenmediği bir başkasına anlatma/ açıklama yapma şeklinde sorgulandığı bir yapıdadır. Bu yaklaşımın öğrenciler üzerine farklı bir etki yarattığı gözlenmiştir.

Tablo 23. Kategorilere Göre Tüm Yazma Aktivitelerindeki Genel Dağılım

	KATEGORİLER					
	İYİ		ORTA		DÜŞÜK	
	K5	K4	K3	K2	K1	K0
GY1b	2	0	0	5	3	5
	2 (%14)		5 (%33)		8 (%53)	
GY2	1	4	3	1	3	3
	5 (%33)		4 (%27)		6 (%40)	
GY3	1	3	1	0	7	3
	4 (%27)		1 (%7)		10 (%66)	
GY4	5	1	3	3	1	2
	6 (%40)		6 (%40)		3 (%20)	
GY5	6	3	1	1	3	1
	9 (%60)		2 (%13)		1 (%27)	
BY1	6	1	1	1	4	2
	7 (%47)		2 (%13)		6 (%40)	
BY2	6	0	0	4	2	3
	6 (%40)		4 (%27)		5 (%33)	
BY3	6	2	2	2	1	2
	8 (%53)		4 (%27)		3 (%20)	
BY4	3	1	6	3	2	0
	4 (%27)		9 (%60)		2 (%13)	
BY5	2	4	2	5	1	1
	6 (%40)		7 (%47)		2 (%13)	

Öğrenciler BY'lerde kendileri daha fazla bilen konumda görmelerini sağlamış ve kendilerine olan güveni arttırmıştır. Öğrenciler BY'leri daha fazla sevdiğini ifade etmiştir. BY'ler de daha geniş zaman dilimleri içerisinde hem işlenmiş olan ünitelere yönelik öğrencilerin bireysel ve sınıf genelindeki bilgi düzeylerini hem de yazmalar ilerledikçe sürecin genelinde nasıl bir değişim olduğunu belirlemeyi sağlamıştır. BY'ler tek tek ele alındığında öğrencilerin bilgi düzeylerinin (yazma aktivitelerinde sorgulandığı kapsamda) EBOB-EKOK da iyi (%47), düşük (%40) ve orta (%13), modüller aritmetik de iyi (%40), düşük (%33) ve orta (%27), 'her rasyonel sayının açılımı devrildir' önermesini sorgulamada iyi (%53), orta (%27) ve düşük (%20), sayı kümeleri ve karşılaştırılmasında orta (%60), iyi (%27) ve düşük (%13), mutlak değerde ise orta (%47), iyi (%40) ve düşük (%13) biçimde dağılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenmelerdeki düzeyler açısından en iyi düzeyler BY3 ve BY1 yani gerçek sayılardaki aralıklar ve mutlak değerli bir denklemin çözüm kümesinde iken en düşük düzeyler ise BY1 ve BY2 yani EBOB-EKOK ve her rasyonel sayının devirli açılıma sahip olmasıdır. BY'ler öğrencinin ünite sonunda o konu ile ilgili neleri, ne kadar öğrendiğinin belirlenmesinde hem öğretmene hem de öğrenciye bilgi sağlamıştır. Tablo 23'deki BY'lerde

iyi ve orta kategorileri birlikte ele alınacak olursa sırasıyla BY1 den BY5'e doğru yüzdeliklerin 60, 67, 80, 87, 87 biçiminde sıralandığı görülmektedir. Süreç boyunca GY'lerde yüzdeliklerin artmış olması bizce bu yazma türünün de öğrenmelere olumlu etki yaptığının açık bir göstergesidir. Yazma uygulamaları esnasında öğrenciler yazarak bilgilerini aktardıklarında konulara yönelik tekrar yaptıkları ve bu sayede de eksiklerini daha iyi anladıklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Günlük yazma ve bilgilendirici yazma uygulamaları sonucunda fark edilen bir diğer husus ise bu iki uygulama sonucunda öğrencilerin bir konuda tanım yapabilmelerinin gelişme göstermesidir. Öğrencilerin yazmalarında başlangıçta açıklamalar kısa, tanımlar sınırlı ve eksik yapıda olup örnek vermeye ya da örnek üzerinden anlatmaya daha fazla eğilim varken, yazmaların sonuna doğru bu durum değişmiştir. Sona doğru öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin daha fazla açıklama yazma ve tanım yapma çabasında olduğu fark edilmiştir. Dolayısıyla yazmaların öğrencilerin iletişim becerilerini (onların tabiri ile "sözel becerilerini") geliştirdiği görülmektedir.

Çalışmamızda elde edilen sonuçları öğrenci dönütleriyle desteklemek mümkündür. Öğrenci görüşleri başka bir (hazırlanmakta olan) çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Ancak ulaşılan sonuçların desteklenmesi adına bir iki noktanın belirtilmesinin yararlı olacağı kanısındayız. Öğrencilere kendilerine yapılan yazma uygulaması hakkında ne düşündükleri sorulduğunda öne çıkan bazı hususlar -konunun tekrar edilmesini sağlama, çalışmayı faydalı bulma, başarıyı artırma, daha iyi anlama sağlama, eksiklerin görülmesi ve derse hazırlıklı gelmeyi sağlama- biçiminde sıralanmıştır. Sadece yüzdeliklerin karşılaştırılması ve genel gözlemler yoluyla değil öğrenci dönütlerinde de yazmaların olumlu etkileri fark edilebilmektedir.

Sonuç olarak bu makalemizdeki bulgular Borasi ve Rose'un (1989) yazma ve öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğu düşüncesini desteklemekte ve yazma aktivitelerinin öğrencilerin matematik derslerindeki öğrenmeleri üzerinde kayda değer düzeyde olumlu etkiler yaptığını ortaya koymaktadır.

Buradan hareketle yapılabilecek öneriler şunlardır;

İlk önerimiz ülkemizdeki çalışmaların azlığı nedeniyle yazmaya yönelik çalışmaların artırılmasının sağlanmasıdır. Bu çalışmalarda yazma aktivitelerinin hem öğrenme üzerindeki genel etkileri hem de belirli bir matematik konusu ya da kavramı üzerine (daha ayrıntılı irdelenebilecek) etkileri araştırılabilir. Ayrıca öğrencilerdeki olası kavram yanlışlarını ya da var olan algıları belirlemede de yazmalardan yararlanılabilir. Medya iletişim teknolojilerindeki gelişim göz önüne alındığında, araştırmalarda yazmaların web tabanlı sosyal platformlarda kullanılmasının etkilerini araştırmak da olasıdır. Bir diğer önerimiz hem öğretmen adaylarına hem de görev yapmakta olan matematik öğretmenlerine yazmalardan hem bir öğrenme-öğretme hem de ölçme aracı olarak yararlanabileceklerini fark etmelerini sağlayacak bilgilendirmelerin yapılmasıdır. Böylece öğretmenlerin yazmaların katkılarını bizzat görmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerimiz bu sayede gerek öğretim amaçlı gerekse eylem araştırması gibi yöntemlerle hem öğretim hem de araştırma amaçlı olarak yazmaları kullanmaya teşvik edilebilir. Benzer araştırmaları yapmayı amaçlayan kişilere sürece yönelik bir takım öneriler sunmak yararlı olacaktır. Yazmaya dayalı çalışmalarda ilk uygulamaların öğrencileri sürece ısındırma ve oluşabilecek olumsuz duygu ve düşünceleri azaltarak motive edici bir yapıda tasarlanması uygulamanın daha sağlıklı olmasını mümkün kılmaktadır. Bu nedenle benzer çalışmalar yapmak isteyen araştırmacıların bu konuyu dikkate almasını öneriyoruz. Uygulamamızda iki yazma türünü bir arada kullanarak hem bulgularımızı desteklemek hem de yazma türlerinin sağladığı farklı katkıları görmek mümkün olmuştur. Örneğin BY'ler öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri ve (sona doğru) daha fazla yazma yaptıkları türdür. O nedenle akademik çalışmalarda birden fazla yazma türünün bir arada kullanılması bir diğer önerimizdir.

Bizim çalışmamızda toplam 12 hafta süresince 10 adet yazma uygulaması yapılmıştır. Belirlenen süre sonunda yazmaların belirgin etkilerini görmek mümkün olmuştur. Buradan hareketle, yazma aktivitelerini içeren ve öğrenmeye yönelik değişimi belirlemeyi amaçlayan diğer araştırmacılara uygulama süresini iyi tasarlamalarını ve kısa tutmamalarını önermekteyiz. Araştırmamızda uygulama öğretmeninin ve akademisyenlerin bir arada çalışmış olması verilerin birinci elden ve sağlıklı şekilde toplanmasına imkân vermiş ve tüm sürecin (planlama, yürütme, analiz ve raporlaştırma) verimli biçimde yürütülmesine olanak sağlamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin merkezde olduğu araştırmalarda birden fazla kimlikte (uygulayıcı-araştırmacı-öğretmen-analizci vb) yer aldığı yazma çalışmalarının yapılmasını önermekteyiz.

Kaynakça

- AKAR, M.S. (2007). **Laboratuvar Dersinde Yazma Metinleri Oluşturmanın Ve Analoji Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi**, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/>.
- AKTAŞ, D.Y. ve AKTAŞ, M.C. (2012). "Öğrencilerin Rasyonel Sayılar Kümesinin Yoğunluğunu Anlamaları", **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 1(1), 103-110.
- ATASOY, E. ve ATASOY, Ş. (2006). "Farklı Yazma Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Düşünceleri Ve Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi", **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:1, 1-18.
- ATASOY, E. (2005). **Matematik Öğretiminde Yazmanın Kullanılması**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/>
- BAYRAK CÖMERT, Ö. ve AKTAŞ, M. (2011). "Matematik Eğitiminde Kullanılan Simetrisinin Uygulandığı Bir Şeklin Türkçe Ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine Etkisi", **Journal of World of Turks**. 3(2), 99-111.

Bir Matematik Sınıfındaki Yazma Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğ. ♦

- BORASI, R. & ROSE, B.J. (1989). "Journal Writing and Mathematics Instruction", **Educational Studies in Mathematics**, 20, 347-365.
- BURCHFIELD, P.C., JORGENSEN, P.R., MCDOWELL, K.G. & RAHN, J. (1993). "Writing in Mathematics", <http://www.geocities.com/kaferico/writemat.htm#C>.
- CLELAND, J., RILLERO, P. & ZAMBO, R. (2003). "Effective Prompts for Quick Writes in Science and Mathematics", **Electronic Journal of Literacy Through Science**, 2(7). <http://ejlts.ucdavis.edu/sites/ejls.ucdavis.edu/files/articles/Jocleland.pdf>.
- DAVISON, D.M. & PEARCE, D.L. (1988). "Using Writing Activities To Reinforce Mathematics Instruction", **Arithmetic Teacher** 36(4), 42-45.
- DEMİRCİOĞLU, H., ARGÜN, Z. ve BULUT, S. (2010). "Yazma" Tekniğinin Kullanımına İlişkin Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Görüşler", **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**. 34(2), 40-46.
- DIPILLO, M.L. (1994). **A Quantitative/ Qualitative Qnalysis of Student Journal Writing in Middle-Grade Mathematics Classes**. Akron University, (Unpublished Doctoral Dissertation,) <http://search.proquest.com/dissertations>.
- EDIGER, M. (2006). "Writing in The Mathematics Curriculum", **Journal of Instructional Psychology**, 33(2), 120-123.
- EKİZ, D. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık, Geliştirilmiş 2. Baskı.
- EMIG, J. (1977). "Writing As A Mode of Learning", **College Composition and Communication**. 28(2), 22-128.
- FREITAG, M. (1997). "Reading and Writing in The Mathematics Classroom", **The Mathematics Educator**. 8(1), 16-21.
- GÜNEL, M. (2009). "Bilişsel Süreç Ve İlköğretim Bilim Eğitiminde Öğrenme Aracı Olarak Yazma", **İlköğretim Online**. 8(1), 200-211. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- GÜNEL, M., ATILLA, M. E. ve BÜYÜKKASAP, E. (2009). "Farklı Betimleme Modlarının Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinde Kullanımlarının 6. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinin Öğrenimine Etkisi", **İlköğretim Online**. 8(1), 183-199. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- GÜNEL, M., KABATAŞ-MEMİŞ, E. ve BÜYÜKKASAP, E. (2009). "Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Ve Analoji Kuramının Üniversite Düzeyinde Mekanik Konularını Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi", **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 29(2), 401-419.
- GÜNEL, M., UZOĞLU, M. ve BÜYÜKKASAP, E. (2009). "Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Kullanımının İlköğretim Seviyesinde Kuvvet Konusunu Öğrenmeye Etkisi", **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 29(1), 379-399.
- HENLEY, S.E. (2005). **The Effect of Structured Writing Activities Upon Student Achievement in Middle School Mathematics**. Houston Clear Lake University (Unpublished Master Thesis,) <http://search.proquest.com/dissertations>.

◆ Çiğdem Tekin Aytas / Işıkhan Uğurel

- HOLENS, P.L. (1996). **The Effect of Journal Writing in Mathematics Class on Students' Beliefs.** Manitoba University (Unpublished Master Thesis) <http://search.proquest.com/dissertations>.
- ISHII, D.K. (2003). "First-Time Teacher-Researchers Use Writing in Middle School Mathematic Instruction", **The Mathematics Educator**. 13(2), 38-46.
- İNAL, S. (2008). "Beşin Algılama Süreci, Yazma ve Kümeleme Stratejisi", **Doğuş Üniversitesi Dergisi**. 9(1), 55-64.
- LOUD, B.J. (1999). **Effects of Journal Writing on Attitudes, Beliefs and Achievement of Students in A College Mathematics Course** Boston University (Unpublished Doctoral Dissertation) <http://search.proquest.com/dissertations>.
- MEB. (2011). Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı.
- MEB. (2013). Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı.
- KUZU, A. (2009). "Öğretmen Yetiştirme Ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 2(6), 426-433.
- MILLER, L.D. (1991). "Writing To Learn Mathematics", **Mathematics Teacher**. 84(7), 516-521.
- NELSON, M.S. (2008). **Exploring The Relationship Between Expository Writing Activities and Mathematical Problem Solving With African American Students.** Phoenix University (Unpublished Doctoral Dissertation) <http://pqdtopen.proquest.com/doc/304318843.html?FMT=AI>.
- PUGALEE, D.K. (1995). **Using Journal Writing To Characterize Mathematical Problem Solving.** North Carolina University (Unpublished Doctoral Dissertation) <http://search.proquest.com/dissertations>.
- QUINONES, C.K. (1992). **The Effects of Journal Writing on Student Attitudes and Performance in Problem Solving.** Central Florida University (Unpublished Master Thesis) <http://search.proquest.com/dissertations>.
- SHIELD, M. & GALBRAITH, P. (1998). "The Analysis of Student Expository Writing in Mathematics", **Educational Studies in Mathematics**. 36, 29-52.
- UĞUREL, I., TEKİN, Ç. ve MORALI, H. (2009). "Matematik Eğitimi Literatürden "Yazma Aktivite-leri" Üzerine Genel Bir Bakış", **E-Journal of New World Sciences Academy**. 4(2). 494-507. <http://www.newwsa.com/>
- UĞUREL, I., TEKİN, Ç., YAVUZ, S. ve KEÇELİ, S. (2009). "Matematiğe Yönelik Tutumun Belirlenmesinde Alternatif Bir Araç: Teşvik Edici Yazma Aktivitesi (TEYA)". **Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**. Cilt:9 Sayı:1. <http://www.universite-toplum.org/>
- VENNE, G. (1989). "High-School Students Write about Math", **English Journal**, 78(1), 64-66.
- WAYWOOD, A. (1992). "Journal Writing and Learning Mathematics", **For the Learning of Mathematics**. 12(2), 68-77.

Bir Matematik Sınıfındaki Yazma Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğ. ◆

What is journal writing? Retrieved from

<http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/journal/index.html>.

WILLS, H. (1993). *Writing Is Learning: Strategies For Math, Social Studies and Language Arts*. United States of America: EDINFO.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 6. Baskı.

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE MESLEKLEŞME SORUNLARI

Ayşe Seza KARAMAN*

Öz: Yetişkin bireylerin toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik alanlarda hızla değişen koşullara ve değişimlere uyum sağlamaları için gerekli bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmalarında nitelikli bir yetişkin eğitimi sunumunun ve nitelikli yetişkin eğitimciler yetiştirilmesinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Yetişkin eğitimi alanının yetişkin bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama potansiyelini tam olarak gerçekleştirebilmesi için nitelikli ve profesyonel yetişkin eğitimciler ihtiyacı vardır. Yetişkin eğitiminde bu nitelik talebi, yetişkin eğitimciliğinin meslekleşmesi/profesyonelleşmesi meselesini gündeme getirmekte ve profilleri oldukça geniş ve çeşitli olan yetişkin eğitimcilerinin meslekleşmelerini gerekli kılmaktadır. Son yıllarda, yetişkin eğitimi hizmetinin niteliğinin belirleyicisi ve anahtarı olan yetişkin eğitimcilerinin meslekleşmesine uluslararası ölçekte de önem verilir olmuştur. Ancak, yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesinde bazı sorunlar ve güçlükler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada yetişkin eğitimi alanında meslekleşmeye ilişkin yaşanan sorunların ve güçlüklerin konuya ilişkin literatüre dayalı olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, Yetişkin eğitimcisi, Meslekleşme, Sorunlar.

* Milli Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü/ ANKARA

PROFESSIONALISATION PROBLEMS IN ADULT EDUCATION

Ayşe Seza KARAMAN*

Abstract

The importance of provision of a qualified adult education and the training of qualified adult educators for the adult individuals to obtain information, skills and competences required to adapt to the rapid changes and conditions in the societal, economical, cultural and technological areas is rising increasingly. Qualified and professional adult educators are needed in order for actualization of potential of the adult education field of meeting the educational needs of adult individuals. This quality demand in adult education brings up the professionalisation issue of adult education and makes the professionalisation of adult educators, whose profiles are very large and various, essential. In recent times, the attention is given to the professionalisation of adult educators, as the key and determinant of quality of adult education provision, at the international scale too. However, it's observed that there some problems and challenges for professionalisation of adult education field. In this context, it's aimed to present these problems and challenges in this study based on the literature related.

Keywords : Adult education, adult educator, professionalisation, problems

Giriş

Yetişkin bireylerin gelişimlerine, potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilmelerine ve toplumların kalkınmasına katkıda bulunan yetişkin eğitimi alanına bireyler ve toplumlar için taşıdığı değer ve ona yüklenen anlamlar bakımından yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren verilen önem yirmi birinci yüzyıla birlikte hızla artmakta ve yetişkin eğitimi gerçekleştirmede anahtar rol oynayan yetişkin eğitimcilerine yönelik ilgi ve onlara duyulan gereksinim de giderek büyümektedir. Giderek önem kazanan yetişkin eğitime artan bu ilginin yetişkinleri ek eğitim fırsatları ya da yeneden eğitim aramaya götüren hızlı sosyal ve teknolojik değişimlere bağlanabileceği ve yetişkin eğitimi faaliyetlerindeki büyük çaplı artışın daha çok ve daha iyi eğitimli yetişkin eğitimcilere talep artmasına neden olduğunu belirtilmektedir (Candy ,1981'den aktaran; Mcintosh, 2008, 3). Ünlühisarcıklı (2009, 102) da tüm dünyada sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlarda hızlı değişimler yaşanmakta olduğunu ve örgün eğitim

* Ministry of National Education, Besevler Campus, Ankara

kurumlarının ve bu kurumlardaki programların bu değişime ve gelişmelere uymakta yetersiz kalabildiklerini, bu değişimler karşısında kendilerini yenilemek isteyen yetişkinlerin yaşamlarının farklı dönemlerinde yetişkin eğitimi etkinliklerine katılma gereksinimi duyduklarını söylemektedir. Böylece, çağdaş dünyada yetişkinlerden bir yandan çeşitli yaşam alanlarındaki hızlı değişikliklere, bir yandan da küreselleşmenin yol açtığı durumlara uyum göstererek hızla değişmesi ve gelişmesi beklenirken, bu değişimi ve gelişimi eğitim yoluyla sağlayabilecek olan yetişkin eğitimcilerden de çeşitli beceriler ve yeterlilikler gerektiren işlevler beklenmektedir.

Toplumdaki değişiklikler, eğitim politikasındaki değişimler ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacı konusunda artan ilgi yetişkin eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik gerekliliği de beraberinde getirmektedir (Jogi, Gross 2009, 229). Sava ve Lupou'nun (2009, 2228) da belirttiği gibi yetişkin öğrenme faaliyetlerinin hem niceliksel büyümesini hem de niteliksel ilerlemesini sağlamak için yetişkinleri öğrenmelerinde profesyonel olarak destekleyecek iyi nitelikli personele ihtiyaç vardır. Yetişkin eğitimindeki profesyonellerin çalışmalarında yüksek oranda sorumluluk, uygun beceriler ve yeterlikler gerektirdiğine dair genel fikir birliği olduğu görülmektedir (Jütte ve Lattke, 2014, 8). Yetişkin eğitimciler hızla değişen sosyal, ekonomik, politik ortamlarda çalışmaktadırlar ki bu da profesyonel gelişim ve profesyonel kimlik için bir talep anlamına gelmektedir (Jogi ve Gross, 2009, 229). Daha iyi eğitimcilere dair talep, yetişkin eğitimi topluluğunda, yetişkin eğitimcilerin daha profesyonel olup olmamaları gerektiğine dair tartışmayı ateşlemiştir (Mcintosh, 2008, 5). Bu nedenle, yetişkin eğitiminde meslekleşme/profesyonelleşme son yıllarda hem ulusal hem de uluslararası ölçekteki eğitim politikaları gündeminde canlılık kazanmıştır. Gerçekten, yetişkin eğitimcilerin meslekleşme meselesi ulusal ve uluslararası düzeylerde çeşitli platformlarda gündem oluşturan çok önemli bir konudur. Örneğin, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından düzenlenen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarında (International Conference on Adult Education-CONFINTEA) profesyonel yetişkin eğitimcilerin gereğine ve yetişkin eğitimcilerinin yetiştirimlerinin önemine değinilmektedir. Ancak, ilki 1949 yılında Danimarka Elsinore'de yapılan konferanstan (CONFINTEA I) bu yana yarım yüzyıldan daha fazla zaman geçmesine rağmen yetişkin eğitimcilerinin meslekleşmesi söz konusu konferanslarda hâlâ bir sorun olarak değerlendirilmektedir. En son Aralık 2009'da Brezilya Belém'de düzenlenen CONFINTEA VI'da kabul edilen Belém Eylem Çerçevesinde, yetişkin eğitimcilerinin profesyonelleşememelerinin ve yetiştirim fırsatlarının yetersiz oluşunun yetişkin öğrenmesi ve eğitim hizmetinin kalitesi üzerinde zarar verici bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (UNESCO, 2010, 13).

UNESCO'nun (2009, 87) Yetişkin Öğrenmesi ve Eğitimi ile ilgili Küresel Raporun'da da "yetişkin eğitiminde nitelik" kapsamında yetişkin eğitimi personelinin niteliği sağlamada anahtar olduğu belirtilerek diğer eğitim sektörlerinde olduğu gibi öğretmenlerin, kolaylaştırıcıların ve eğitimcilerin yetişkin eğitiminde en önemli nite-

lik girdisi faktörünü oluşturdukları ifade edilmektedir. Ancak yetişkin eğitimcilerin uygun bir eğitimle yetiştirilmedikleri, düşük düzeyde yeterliliklere sahip oldukları, yetişkin eğitimcilere hak ettiklerinden düşük ödeme yapıldığı ve eğitim ortamı açısından elverişsiz koşullarda çalıştıkları vurgulanmaktadır. Raporda, 50 ülkenin ulusal raporunda yetişkin eğitimi personelinin niteliğinin temel bir güçlük olarak gösterildiği bildirilmektedir.

Uluslararası ölçekte küresel bir aktör olan Avrupa Birliği'nde de (AB) hem yaşam boyu öğrenme politikaları kapsamında hem de Avrupa Konseyi'nin Lizbon Stratejisi (2000) ile belirlediği dünyada en rekabet edebilir ve en dinamik bilgi temelli ekonomisi olma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önem kazanan eğitim ve yetiştirim sistemlerine odaklanılmasıyla birlikte yetişkin eğitime ve yetişkin eğitimcilerine ilgi çarpıcı bir şekilde artmıştır. Örneğin, Avrupa Komisyonunun yetişkin öğrenmesiyle ilgili 2006 tarihli "Yetişkin Öğrenmesi: Öğrenmek için Hiçbir Zaman Geç Değildir Tebliği" (Commission of the European Communities, 2006) ile bunu bir yıl sonra takip eden "Yetişkin Öğrenmesi Eylem Planı: Öğrenmek için Her Zaman Doğru Zamandır Tebliği"nde (Commission of the European Communities, 2007) yetişkin eğitimi alanında hizmetin niteliğinin artırılmasında yetişkin eğitimi personelinin niteliğinin önemi belirtilmektedir. "Yetişkin Öğrenmesi: Öğrenmek için Hiçbir Zaman Geç Değildir" adlı 2006 tarihli Tebliğde personelin niteliğine ilişkin olarak şunlar belirtilmektedir:

Yetişkin öğrenmesinde çalışan kişilerin mesleki gelişimi, yetişkin öğrenmesinin niteliğinin çok önemli belirleyicisidir. Yetişkin öğrenmesi personelinin temel eğitimi için içerik ve süreçlerin tanımlanmasına az önem verilmiştir. Bir yetişkin eğitimcisi olmanın eğitimsel ve mesleki birçok yolu bulunmaktadır ve bu meslek her zaman formal kariyer yapıları dahilinde görülmemektedir. Diğer eğitim alt sistemleriyle karşılaştırıldığında yetişkin öğrenmesi, çok az kariyer hedeflerine sahip ve sıklıkla saat ücreti üzerinden ödeme yapılan yüksek oranlarda yarı zamanlı personel (ve gönüllü esasta çalışan kişiler) tarafından yürütülmektedir. Sosyal ortaklar yetişkin öğrenimi personelinin yeterliklerinin tanınması ile ilgilenmelidirler.

"Yetişkin Öğrenmesi Eylem Planı: Öğrenmek için Her Zaman Doğru Zamandır" 2007 tarihli Tebliğde de şimdiye kadar Üye Devletlerde yetişkin öğrenmesi personelinin yetiştirimine (temel ve sürekli), statüsüne ve ücretine çok az önem verildiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda yetişkinlerin öğrenmesinden sorumlu personelin öğretmenler ve eğitimcilerle sınırlı olmadığı, yöneticileri, rehberlik personelinin, danışmanları ve idari personeli de kapsadığı söylenmektedir. Yetişkin eğitimcilerinin özel grupların farklı ihtiyaçlarını ele alabilmeleri gerektiği ve niteliklerinin yetişkin öğrenenleri katılma motive etmek için çok önemli olduğu bildirilmektedir.

Böylece her iki tebliğde de nitelikli bir yetişkin eğitimi sunumunda yetişkin eğitimi personelinin önemi belirtilmekte, personelin niteliği yetişkin öğrenmesinde anahtar faktör olarak tanımlanmakta ve yetişkin eğitimcilerini yetiştirme konusunun önemini vurgulamaktadırlar.

Bu Tebliğlerin ardından AB’de yetişkin eğitimi mesleğinin niteliğinin artırılması amacıyla Avrupa’daki Yetişkin Öğrenmesi Meslekleri (Adult Learning Professions in Europe-ALPINE) adlı bir çalışma ile mevcut durum, eğilimler ve meseleler belirlenmiştir (Research voor Beleid ve Plato, 2008). Diğer bir çalışmada AB’de yetişkin eğitimi alanında çalışan profesyoneller için referans bir temel yeterlilikler çerçevesi geliştirilmesi amacıyla temel yeterlilikler belirlenmiştir (Research voor Beleid, 2010).

Nitelikli bir yetişkin eğitimi sunumunda yetişkin eğitimciliği mesleğine artan bu ilgi ve öneme rağmen bazı sorunların ve güçlüklerin alanın meslekleşmesini zorlaştırdığını belirten araştırmalar ve çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırma ve çalışmalar ışığında aşağıda söz konusu sorunlar ve güçlükler sistematik bir biçimde sunulmaya çalışılacaktır.

Yetişkin Eğitimi Alanının Meslekleşmesinde Yaşanan Sorunlar ve Güçlükler

Yetişkin eğitimi alanında meslekleşmenin önünde bazı güçlüklerin ve sorunların bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda ileri sürülen çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bu çalışmada, söz konusu nedenler yetişkin eğitimi alanının genişliği ve çeşitliliği, yetişkin eğitimcilerinin yetiştirimi ve istihdamı ile yetişkin eğitimciliği mesleğinin statüsü başlıkları altında ele alınmaktadır.

Yetişkin Eğitimi Alanının Genişliği ve Çeşitliliği

Yetişkin eğitimi alanının geniş ve çeşitli bir alan olmasının meslekleşmesini güçleştiren bir olgu olduğu görülmektedir. Merriam ve Brockett’e göre (2007, 3) yetişkin eğitimi tanımlamak, beş kör adam tarafından tanımlanan meşhur file benzetmektedir, yani nerede durulduğuna ve olgunun nasıl deneyimlendiğine bağlıdır. Keza “yetişkin eğitimcisi kimdir” sorusunun cevabı da çok geniştir. Fasokun (2006), bir profesyonel yetişkin eğitimi uzmanını tanımlamadaki güçlüklerden birinin şu anda birçok kişinin yetişkin öğrenenlerle farklı kapasitelerde çalışıyor olmaları gerçeği olduğunu ileri sürmektedir. Yetişkin eğitimi alanı herkes için bir şeydir; bir çalışma alanıdır, bir felsefedir, bir yaşam yoludur, bir meslektir. Bu kavram farklı kimseler için farklı anlamlar taşımaktadır (akt: Onyenemezu, 2012, 225). Jütte ve Lattke (2014, 7) tüm yetişkin eğitimi alanı gibi yetişkin eğitiminde profesyonel profillerinin kapsamının da çok geniş ve çeşitli olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden Bierema’ya göre (2011, 26) yetişkin eğitimi hizmetiyle ilgili kurumların, içeriğin ve personelin çeşitliliği hem bireysel hem de kolektif bir mesleki kimlik duygusunu güçleştirmektedir. Benzer şekilde, Guimaraes (2009, 205) yetişkin eğitiminin oldukça zengin aktör ve bağlam çeşitliliği ile kamu politikalarının parçalı, ayrışık olmasından kaynaklanan heterojen yapısının yetişkin eğitimcilerinin meslekleşmesine engel olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenlik, kolaylaştırıcılık ve yöneticilik gibi birçok rol oynaması beklenen yetişkin eğitimcisinin profesyonelleşmesi karmaşık bir süreçtir (Zuzeviciute ve Tereseviciene, 2009, 29). Dausien ve Schwendowius (2009, 183) sorumlu örgütlerin çeşitliliğinin ve yerel kurumlarca profesyonellere getirilen taleplerin tutarlı bir meslek imajı gelişmesini önlemede

etken olduğunu ileri sürmektedir. Duman (2007, 270) yetişkin/halk eğitimi kavramına yüklenen anlamın çeşitliliği ve karmaşıklığı, yetişkin eğitimi hizmetlerinin ulusal, uluslararası ve yerel düzeylerde eşgüdüm ve işbirliği ilkelerine dayalı olarak geliştirilememesi, yaygın ve örgün eğitim sistemlerinin bütünleştirilememeleri, yetişkin eğitiminin iyi tanımlanmış yasal temeller üzerine oturtulamaması gibi yetişkin eğitimi alanında yaşanan karmaşık sorunlardan bahsederek bir anlamda yetişkin eğitimi alanında meslekleşme sorunlarına işaret etmektedir.

Bierema (2011, 30-31) yetişkin eğitimiyle ilgili pek çok kuruluş ve konferans bulunduğunu, mesleki kuruluşların bu çeşitliliği göz önüne alındığında, yetişkin eğitimi için bir bireysel ya da kolektif bir mesleki kimliğin oluşmasının güç olmasının şaşılacak bir şey olmadığını çünkü bu alt kümelerin her birinin kendi mesleki kimliği olduğunu belirtmektedir. Bierema'ya göre (2011, 34) yetişkin eğitimi birçok mesleki kimliği ve vizyonu olan bir alandır. Çeşitlilik hem bir güç hem de bir engeldir. Pek çok sınır, çerçeve, motif birçok farklı kurumunda ve bağlamlarda yetişkin öğrenenlere hizmet veren güçlü bir alan yaratmaktadır. Fakat bazen alanın çeşitliliği bir bütün olarak yetişkin eğitimi parçalamaya ve çatlatmaya hizmet etmektedir. Yetişkin eğitiminin her bölümü değerli çerçevelere ve pratiklere sahiptir. Ne yazık ki, bu özellikler her zaman alana dair ortak bir vizyona dönüşmemektedir. Çeşitli bağlamları arasında mesafeler daraltıldığında ve tüm alanı kucaklar bir şekilde sınırlar kesiştirilmeye başlandığında yetişkin eğitimi daha güçlü ve etkili bir pozisyona gelebilir. Meslekleşme bu vizyona ulaşmada büyük ümit vaat etmektedir.

Jütte, Nicoll ve Olesen (2011, 9), yetişkin ve sürekli eğitim alanının çeşitli, heterojen ve değişen bir alan olduğunu ve Avrupa'da yetişkin eğitimcilerin durumuna yakından bakıldığında, bir meslek ya da bir profesyoneller grubu tanımlamanın temel bir sorun olduğunu ve sadece çok farklı eğitim biyografileri, rolleri ve istihdam durumları olan geniş çapta bir heterojen grubun farklı pratiklerinden oluşan çeşitli bir alanın tanımlanabileceğini belirtmektedir. Jütte ve Lattke (2014, 7) yetişkin eğitiminin eğitim sisteminin diğer parçalarından çok daha az regüle edilmiş (düzenlenmiş) bulunduğunu, yetişkin eğitimi alanının hedef grupları, öğretim içeriği, sunucular, kurumsal düzenlemeler, fon yapıları ve mevzuat bakımından aşırı derecede çeşitli olduğunu ifade etmektedir. Yoğun bir ormana benzetilen yetişkin eğitimi alanının (Dauise ve Schwendowius, 2009, 183) çeşitliliği yetişkin eğitimi meslekleştirme isteklerini karmaşıklarıştırmaktadır (Jütte ve Lattke, 2014, 8).

Çeşitliliğin bir sorun mu yoksa bir şans mı olduğunu sorgulayan Dauisenve Schwendowius (2009, 197) ise yetişkin eğitime giden rotaların çok farklı yollardan geçmekte olduğunu, sınavların ve sertifikaların çok farklı değere sahip olduklarını, nitelik kazandırıcı kursların çokluğunun ve çeşitliliğinin hem yetişkin eğitimindeki personel hem de onları istihdam eden kurumlar için problemler arz ettiğini belirtmektedir.

Öte yandan, yetişkin eğitimi alanının tüm bu çeşitliliğine rağmen, (Nuissl 2009, 130) tarafından da belirtildiği gibi farklı ülkelerde farklı vurgulara sahip fakat hepsinin özünde bulunabilecek birkaç faaliyet alanı bulmak mümkündür. Bu faaliyet alanları; öğretim, yönetim, danışma ve rehberlik, medya, program planlama ve destektir. Tüm bu alanlar yetişkin eğitiminin mesleki gelişimi için önemli bir rol oynamaktadır. Bazısı yetişkin eğitimi ile her zaman doğrudan bağlantılı olarak görülmüş, bazısının yetişkin eğitimiyle ilgilerinin farkındalığı daha son zamanlarda gelişmiştir (Nuissl 2009, 130):

1- Öğretim: Yetişkin eğitimcilerin klasik faaliyetini betimlemektedir. Öğretmenlik nosyonunun kendisi değişmekte olduğu için öğrenen merkezli paradigma ile öğretmenlerin etkinliği/faaliyeti de karakterini değiştirmektedir. Kolaylaştırma, koçluk, moderatörlük gibi alternatif terimlerin kullanılması eğilimi vardır.

2- Yönetim: Birçok Avrupa ülkesinde henüz son zamanlarda bir yetişkin eğitimi faaliyeti olarak görülmeye başlamıştır. Yönetim ve yönetim becerileri yetişkin eğitimiyle bağlantılandırılmasa da yönetim meseleleri birçok yetişkin eğitimi bağlamıyla ilgilidir. Sadece kalite yönetimi, personel geliştirme veya eğitim pazarlaması gibi hususlarla ilgilenmek zorunda olan yetişkin eğitimi merkezlerinin ve kurumlarının yöneticileri için değil aynı zamanda şirketlerde de personel gelişimi, kariyer planlaması ve insan kaynakları yönetimi konuları gittikçe yetişkin eğitiminin bir parçası olarak görülen faaliyetlerle ilgilidir. Aynı zamanda, fon toplama, proje yönetimi veya bölgesel işbirliği ağlarının kurulması ve yönetimi gibi yönetim faaliyetlerinin yetişkin eğitimi bağlamları ve aktörleri için önemi artmıştır.

3- Danışmanlık ve rehberlik: Yetişkin eğitiminde önemi sürekli artan bir alandır ve bu tüm ülkeler için geçerlidir. Danışmanlık ve rehberlik öğrenenlere danışmanlık yapma, öğrenenleri uygun fırsatlar aramalarında ve öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmelerinde desteklemek demektir. Bilgi sistemlerini ve veri tabanlarını hazırlama, güncelleme ve sunulan ilgili bilginin kontrolü de danışmanlık faaliyeti alanına girmektedir. Öğrenenlere danışmanlık, öğrenme süreci boyunca onlara rehberlik etmeyi, öğrenme problemleri olduğunda veya öğrenme başarılarının değerlendirilmesinde danışmanlık hizmeti sunmayı da içermektedir.

4- Medya: Hızla gelişen ayrı bir faaliyet alanı olarak özellikle yetişkinler için öğrenme yazılımı üretmeyi ve kullanmayı, bilgi teknolojileri uzmanlarıyla işbirliğini, interaktif medya ile ve internette öğretme ve öğrenme fırsatları geliştirmeyi kapsamaktadır.

5- Program planlama: Geniş ve farklılaşmış faaliyetler içermektedir. Örneğin program planlama şirketler için yetiştirim önerileri geliştirmeyi ya da bir bölgesel kalkınma programının yetişkin eğitimi yönünden ilgili kısımlarını müzakere etmeyi de kapsamaktadır. Özellikle şirketler, yerel otoriteler, dernekler ve diğer eğitim kurumları gibi aktörlerle işbirliği halinde program planlama daha da sıklaşmakta ve ayrı bir yaklaşım gerektirmektedir.

6- Destek: Şimdiye kadar yetişkin eğitiminde mesleki gelişim için asıl mesele olarak görülmemiş geniş kapsamlı bir faaliyettir. Destek yetişkin öğrenmesiyle ilgili tüm teknik, idari ve organizasyonel desteği ve telefonda potansiyel öğrenenlerin sorularını cevaplama, kurs kaydının idaresi, sınıf donanımı sağlama vb. gibi çok çeşitli faaliyetleri içerir. Bu hizmetleri sağlayan personel kendilerini yetişkin eğitimciler olarak düşünmeseler de bu faaliyetlerin yetişkin eğitimi hizmetinin niteliği üzerinde doğrudan bir etkisi vardır.

Yetişkin Eğitimcilerinin Yetiştirimi ve İstihdamı

Yetişkin eğitimi alanının genişliği ve çeşitliliğinin yanı sıra, bireylerin yetişkin eğitimci olabilmeleri için izledikleri eğitimsel ve mesleki yolların çokluğuna da dikkat çekilmektedir (Buiscool, Lakerveld ve Broek, 2009; Jögi ve Gross, 2009; Milana ve Larson, 2009; Research voor Beleid ve Plato, 2008). Araştırmalar, yetişkin eğitimcilerin eğitim geçmişlerinin farklı olduğunu, meslek edinme biçimlerinde net bir çizgi izlemediğini, temel eğitimlerinin, mesleki deneyimlerinin ve mesleki gelişimlerini aynı olmayıp farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır.

Alman Yetişkin Eğitimi Enstitüsü (The German Institute for Adult Education) (DIE) tarafından Avrupa'da yetişkin eğitimcilerin yeterliği ve mesleki gelişimleri konularıyla ilgili olarak 2006'da kurulan Avrupa araştırma grubunun belli başlı argümanlarına göre de yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesi ve mesleki gelişimi önündeki başlıca engeller arasında mesleğin icrası için sistematik ve düzenlenmiş bir eğitimin ve yetiştirimin olmaması, istihdam koşullarının güvensizliği yer almaktadır (Nuissl, 2009, 127). Örgün ve yükseköğretimin tersine yetişkin eğitimi kendi iç rasyoneli ve dinamikleri olmakla birlikte açıkça sınırlandırılmış kurumsallaşmış bir yapıya sahip değildir. Bazı ülkelerde yetişkin eğitimciler için örneğin diplomaya götüren üniversite derecesinde eğitimler olsa da bunlar zorunlu olmadıkları için bir meslek olarak yetişkin eğitimi alanında şekillendirici bir etkiye sahip olamamışlardır. Yetişkin eğitimi personelinin mesleki gelişimi için sürekli yetiştirim genellikle kurumlar, şirketler gibi yetişkin eğitiminin kimi sektörlerince sunulmaktadır ve bu yetiştirimlerle oluşturulan yeterlilikler çok çeşitlidir ve karşılaştırılabilir değildir. Böylelikle bir mesleğin var olması için anahtar bir ön koşul olan sistematik ve düzenlenmiş bir eğitim yoktur (Nuissl, 2009, 128-129). Keza, Avrupa Komisyonu dokümanında, yetişkin eğitimi personelinin yeterlikler, temel pedagojik eğitim kapsamı vb. bakımlardan zorunlu okul eğitimdeki personelden çok daha heterojen olduğuna dikkat çekilmektedir (European Commission, 2012, 30). Örgün eğitim sisteminde çalışan eğitimciler üniversite düzeyinde akademik bir eğitimden ve daha sonra hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerden geçerek profesyonelleştikleri halde bu durum yetişkin eğitimciler için geçerli değildir.

Avrupa bağlamında yapılan çalışmalar da bir yetişkin eğitimi uzmanı olmanın mesleki yollarının çeşitli olduğunu, bu çeşitliliğin yetişkin eğitimi uzmanlarının istihdam durumunda ve de bu sektörde çalışmak için gerekli yeterliklerde görülebildiğini

göstermektedir. Bu çeşitlilik sektörü bir bütün olarak ve özellikle yetişkin eğitimi uzmanı olarak tercih edilen bir meslek olarak geliştirmeyi güçleştirmektedir (Research voor Beleid, 2010, 9). Avrupa Komisyonunca Avrupa çapında yaptırılan çalışmada, yeterliliklerin yetiştirim kurslarına katılım suretiyle edinilen sertifikalar ile diploma ve akademik dereceler arasında değişiklik gösterdiği belirtilmektedir. Bu durumun profesyoneller için alanın saydamlığını azalttığı belirtilmektedir (Research voor Beleid ve Plato, 2008, 166). Dausien ve Schwendowius de (2009, 183) yetiştirim biçimlerinin çok çeşitlilik arz ettiğini ve yetişkin eğitiminde tam zamanlı çalışan personelin sayısını artırma çabasının başarılı olmadığını bildirmektedir. Yetişkin eğitimcilerinin çeşitli geçmişlere ve kariyer yollarına sahip olduklarını belirten Paulos'a göre (2015, 35), bazıları temel yetiştirimlerinde kazandıkları veya bu kariyerle ilgisi olmayan önceki profesyonel deneyimden transfer ettikleri bağlantısal becerileri ve iletişim becerilerini kullanmaktadırlar. Paulos ayrıca etkin yetişkin eğitimi programlarının uygulanmasında yetişkin eğitimcilerin yeterliliğinin anahtar bir rol oynadığını belirterek yetişkin eğitimcilerinin temel yetiştirim, ileri yetiştirim düzeyinde ve önceki kariyer yollarında var olan farklılıklara işaret etmektedir.

Wilson'a göre (2001, 73) şimdiye kadar yetişkin eğitimi mesleki kimlik oluşturan yetiştirimi ve mesleki tekelleşmeyi başaramamıştır, yakın gelecekte de başaracak görünmemektedir. Yetişkin eğitimi alanında meslekleşmenin sağlanmasına yönelik olarak Nzeneri (2005), yetişkin eğitiminin meslekleşmesinin daha önceden gözlemlendiği gibi, alanın gerekli eğitimsel hazırlık veya yetiştirim ve yeterlik standartları doğrultusunda hareketini gerektirdiğini belirtmektedir (akt: Onyenemezu, 2012, 225). Böylece, meslekleşmenin ve mesleki kimliğin önemli bir unsuru olarak yetişkin eğitimcisi yetiştiriminin sorunlu olduğu ve yapılması gereken şeyler bulunduğu anlaşılmaktadır.

Yetişkin eğitimi personelinin istihdam koşullarına bakıldığında çok küçük bir kesimin özellikle yetişkin eğitimi için ve kurumsal bir bağlamda çalıştığı görülebilir. Çalışmalarıyla yetişkin eğitime katkıda bulunan kişilerin çoğu ya güvencesiz istihdam koşullarında örneğin serbest çalışmaktadırlar ya da örneğin kurumlarda yetiştirim görevleri olan çalışanlar gibi sadece kısmen yetişkin eğitimi faaliyetleriyle ilgili bir işle uğraşmaktadırlar (Nuissl, 2009, 129). Jütte, Nicoll ve Olesen'e göre (2011, 9) yetişkin eğitimcisinin çalışması çalıştığı sektöre (mesleki ya da genel yetişkin eğitimi) ve kurumsal mensubiyetine bağlı olarak önemli bir biçimde değişmektedir. Yetişkin eğitimcilerin halk okulları (folkhögskolor), ticari kurumlar, dernekler, ticari şirketler yanında kilise, yüksek öğretim kurumları, partiler, politik kuruluşlar ve işçi sendikalarında çalışıyor oldukları görülmektedir. Yazarlara göre, net bir mesleki imaj, yeterlik veya fonksiyonlar monopolü (tekelleşme) olmaması şartıdır değildir. Kurumlar, yönetimler, eğitim amaçları ve öğretimsel modeller arasındaki farklar çok büyüktür. Sonuç olarak farklı iş unvanları (yetişkin eğitimcisi, eğitici, öğretmen, eğitim yöneticisi, koç vb.) ve işe yaklaşımda kabul edilen farklı yollar bulunmaktadır. Yetişkin eğitiminde istihdam koşulları da heterojendir ve istihdam sürekli, geçici, tam zamanlı, yarı zamanlı veya gönüllü olabilmektedir.

Mesleğe girerken de yetişkin öğrenmesi programlarını diğer öğrenim alanlarıyla birleştirenlerin iş bulmasının daha olası olduğu, yetişkin öğrenmesinin gittikçe sosyoloji, ekonomi, insan kaynağı yönetimi, uluslararası yönetim ve halkla ilişkiler gibi diğer alanlara ek olarak yahut bir unsuru olarak sunulduğu görülmektedir. Bu tür programların mezunları ekonominin farklı sektörlerinde iş bulmaktadırlar ve geleneksel anlamda yetişkin öğrenmesi esas işleri olmasa da yetişkin öğrenmesiyle ilgili bilgileri ve yeterlilikleri profesyonelliklerine değer katmaktadır. Çoğu kez kişilere yetişkin öğretimi kapasitelerinden dolayı değil konuyla ilgili bilgilerinden dolayı iş verilmektedir. Hatta bu olgu yaygın yetişkin eğitiminde daha yaygındır çünkü bu sektör mesleğe giriş için daha az yeterlilik gerekliliği uygulamaktadır (Research voor Beleid ve Plato, 2008, 85).

Dauisenve Schwendowius'e göre (2009, 197) meslekleşme talepleri ile gerçek iş koşullarının birbiriyle mantıklı herhangi ilişkisi yoktur. Yarı zamanlı çalışanlar için iş/çalışma durumunun dramatik bir şekilde kötüleşmiş olduğu görülmektedir. Kuruluşların cimriliği son yıllarda iş kayıplarına, ihtiyaç fazlası durumlara ve yetişkin eğitiminde serbest çalışan personelin ücretlerinde sert bir düşüşe neden olmuştur. Bu özellikle gittikçe büyüyen serbest çalışan öğretmenler grubu için doğrudur. Bu koşulların meslekleşme ve nitelik gelişimi için uygun bir çerçeve sunup sunmadığı çok daha tartışılabilir. Kurumsal yapıların güvenilirliği başarılı meslekleşme stratejileri için önemli bir önkoşuldur fakat bu güvenilirlik azaltılan ödenekler, tam zamanlı personelin azalması ve kısa dönemli proje istihdamından ötürü daha kırılğan/hassas olmuştur. Meslekleşmeyle ilgili meseleler gittikçe artarak özenlere havale ediliyor görünmektedir.

Yetişkin Eğitimciliği Mesleğinin Statüsü

Yetişkin eğitimciliği mesleğinin statüsü yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesini güçleştiriyor gibi görünmektedir. Örneğin Lowe (1985, 155-156) yetişkin eğitimi alanında yeterli profesyonel personelin olmayışını mesleğin cazip olmamasına bağlamaktadır:

Eğer bugün yetişkin eğitimi alanında çalışan bir kısım personelde aranan bazı nitelikler yoksa bunun başlıca nedeni mesleki olanakların yeterince çekici olmaması, eğitim alanında ya da başka makamlarda bulunan yüksek nitelikli kimselerin ya mesleki olanaklardan habersiz bulunması ya da bu olanakları yeteri kadar güvenceli ve saygın görmemeleri, eğitim yöneticisi olarak çalışanların yetişkin eğitimi alanında çalışmayı bir ceza ya da yukarı kademede bir işe atlama yeri olarak görmeleri, özellikle gelişmekte olan birçok ülkede öğrenimini yeni tamamlamış olan gençlerin hemen hemen bütün öteki mesleklere kıyasla yetişkin eğitiminde kariyer yapmayı çekici bulmamları ve birçok kimsenin yetişkin eğitimi alanında kalmak istemeyişine neden olarak genellikle kendisini bu alanla özdeşleştirmemiş olması ve ödenen ücretin düşüklüğüdür.

Çeyrek yüzyıl sonra Avrupa Komisyonu dokümanında (European Commission, 2012, 30) benzer biçimde yetişkin eğitimi mesleğinin çekici bulunmaması için belirtilen sebepler arasında düşük ücret, kariyer hedefleri olmayışı ve istikrarsız iş sözleşmeleri olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bazı ülkelerde yetişkin eğitiminin bir meslek olarak görülmediğine değinilmektedir.

Öte yandan, yetişkin eğitimi alanının çekiciliğine ilişkin olarak Avrupa çapında yapılan çalışma sonuçları mesleğin statüsünün ülkeden ülkeye büyük ölçüde değiştiğini göstermektedir. Genel olarak, mesleğin birçok kimliği bulunduğu ifade edilmektedir. Yetişkin eğitimciler, kimliklerini geliştirdikleri farklı gruplara ait olduklarından genellikle kendilerini yetişkin eğitimci olarak düşünmemektedirler. Kişiler yetişkin eğitimcisi olmayı çeşitli nedenlerle seçmektedirler. Yetişkin eğitimcisi olmak onlara özgürlük, profesyonel özerklik, iyi bir sebebe hizmet etme duygusu ve öğrenenlerinden saygı görmeyi sağlamaktadır. Ancak bununla birlikte, yetişkin eğitimcisi olmak onlara ne kariyer umutları vermekte ne de yüklü ödeme sağlamaktadır. Yine de, çoğu eğitimci mesleği çekici bulmaktadır. Çekicilik daha çok içsel bir motivasyon meselesi ve ünden ziyade işten elde edilen olumlu deneyim meselesidir. Yapılan iş diğerlerinden çok profesyonellerin kendileri tarafından takdir edilmektedir (Research voor Beleid ve Plato, 2008, 171). Jogi ve Gross (2009, 239) yetişkin eğitimcilerin meslekleşmesinin iktisadi, politik, sosyal ve eğitimsel bağlamlarda yatmakta olduğunu belirterek, ulusal düzeyde mevzuat, profesyonel nitelik standartları, kişisel ve mesleki kimlik, her düzeyde öğrenme fırsatları ve meslek örgütleri yanında mesleğin tanınmasını ve statüsünü de gereken ön koşullar arasında saymaktadır.

Sonuç

Yetişkin bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında gün geçtikçe önemi artan yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesi sorunsalı genel olarak değerlendirildiğinde, yetişkin eğitimi alanının ve yetişkin eğitimcilerinin çeşitlilik ve heterojenlik arz ettiği ve bu bağlamın alanın meslekleşme süreci için bir dezavantaj oluşturduğu görülmektedir. Eğitim, yetiştirme, istihdam ve yeterlilikler açısından yetişkin eğitimcisi olmanın birçok ve farklı yolu bulunması, sistematik ve düzenlenmiş bir sistem olmaması gibi yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesinde ileri sürülen sorunların ve güçlüklerin giderilmesinin temelinde eğitimsel, politik, iktisadi ve sosyal mekanizmaların gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte, genişlik, çeşitlilik ve heterojenlik bağlamı olan yetişkin eğitimciliğinin meslekleşmesi güç ve karmaşık görülse de son yıllarda uluslararası belgelerde ve politika beyanlarında yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesine katkı sağlayacak mesajlar ve tedbirler yer almaktadır. Özellikle yetişkin eğitimi hizmetinin niteliğinin belirleyicisi ve anahtarı olan yetişkin eğitimcilerinin niteliğinin geliştirilmesi için temel eğitimlerine, yetiştirilmelerine ve mesleki gelişimlerine uluslararası ölçekte önem verilir olmuştur. Örneğin AB politika belgeleri ve raporları Üye Devletleri bu doğ-

rultuda tedbirler almaya davet etmektedirler. Mesleğin görünürlüğüne ve statüsünü artırmak için yetişkin eğitimi alanında çalışanlar için kariyer olanaklarının, koşulların ve kaynakların geliştirilmesi, yetişkin eğitimcilerinin statüsüne ve ücretine daha fazla önem verilmesi için destekleyici tedbirler alınması gerektiğine değinilmektedir. Yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesi sorunları bağlamında ele alındığında, tüm bu politika belge ve raporlarında beyan edilenlerin yetişkin eğitimcilerinin niteliklerinin artırılmasına ve profesyonelleşmelerine katkı sağlama eğiliminde oldukları söylenebilir.

Kaynakça

- Bierema, L. L. (2011). Reflections on the Profession and Professionalization of Adult Educators. PAACE Journal of Lifelong Learning, 20, 21-36.
- Buiskool, B.J., Lakerveld, J.V. and Broek, S. (2009). Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research Projects. European Journal of Education, 44 (2), 145-162.
- Commission of the European Communities (2007). Communication from the Commission Action Plan on Adult learning: It is always a good time to learn. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0558&from=EN>
- Commission of the European Communities. (2006). Communication from the Commission Adult Learning: It is never too late to learn. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=en>
- Dausien, B., and Schwendowius, D. (2009). Professionalisation in general adult education in Germany-an attempt to cut a path through a jungle. European Journal of Education, 44 (2), 183-203.
- Duman, A. (2007). *Yetiskinler Egitimi* . Ankara : Ütopya Yayınevi.
- European Commission (2012). Commission Staff Working Document Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0374&from=EN>
- Guimarães, P. (2009). Reflections on the Professionalisation of Adult Educators in the Framework of Public Policies in Portugal. European Journal of Education, 44 (2), 205-219.
- Jõgi, L. and Gross, M. (2009). The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. European Journal of Education, 44 (2), 221-242.
- Jütte, W. and Lattke, S. (2014). Professionalisation of Adult Educators International and Comparative Perspectives. S. Lattke and W. Jütte (Eds.). Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology (p.7-21). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien:Peter Lang Edition. http://www.peterlang.com/download/extract/82673/extract_265580.pdf, 7 Nisan 2016.
- Jütte, W., Nicoll, K., and Olesen, H. S. (2011). Editorial: Professionalisation – the struggle within. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 2 (1), 7-20.

◆ Ayşe Seza Karaman

- Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış* (T. Oğuzkan, Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu. (1975).
- Mcintosh, S. (2008). *Professionalization of Adult Educators in A Canadian Learning Society* (Master's Thesis, Athabasca University). <http://dtpir.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=mais/ThesisA.pdf>, 22 Mayıs 2016.
- Merriam, S. B., and Brockett, R. G. (2007). *The Profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Milana, M. and Larson, A. (2009). *Becoming Adult Educators in the Nordic-Baltic Region*. National Report: Denmark. <http://pure.au.dk/portal/files/469/2330.pdf>, 23 Mart 2016.
- Nuissl, E. (2009). *Profession and Professional Work in Adult Education in Europe*. <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/8591/8039>, 3 Nisan 2016.
- Onyenemezu, C. E. (2012). *Democracy and Professionalization of Adult Education in Nigeria*. *Academic Research International*, 3 (1), 222-226.
- Paulos, C. (2015). *Qualification of Adult Educators in Europe: Insights from the Portuguese Case*. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 2 (1), 25-38.
- Research voor Beleid (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals – Final report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Research voor Beleid and PLATO (2008). *Adult Learning Professions in Europe ALPINE. A Study of the Current Situation, Trends and Issues. Final Report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Sava, S. and Lupou, R. (2009). *The adult educator in Europe – professionalisation challenges and the alternative of validation of learning outcomes*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2227–2232.
- UNESCO (2009). *Global Report On Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE_en.pdf, 23 Mayıs 2016.
- UNESCO (2010). *Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. CONFINTEA VI Belém Framework for Action*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/News/belemframework_trilingual_online.pdf, 23 Mayıs 2016.
- Ünlühisarçıklı, Ö. (2009). *Yetişkin Eğitimi Gerektiren Nedenler*. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed). *Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya*. (85-104). Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Wilson, A. L. (2001). *Professionalization: A politics of identity*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 91, 73-83.
- Zuzeviciute, V. And Tereseviciene, M. (2009). *Adult Educator's Activity: Guidelines for Professionalization*. *Journal of Educational Sciences/Revista de Stiintele Educatiei*, 11(1), 29-36.

ÇOCUK EDEBİYATINDA TARİHÎ METİNLERDEN YARARLANMA: ÂŞIK PAŞA'NIN GARİBNÂME'Sİ*

F. Süreyya KURTOĞLU**

Öz: Genel bir ifadeyle okul öncesinden başlayarak hemen hemen orta öğretimin sonuna kadar devam eden çocukluk ve ilk gençlik dönemindeki bireyler, kendilerine has birtakım fiziksel ve zihinsel özellikleriyle yetişkinlerden ayrılmaktadır.

Özel durumları ve ayrıcalıkları olan bu yaş grubundaki bireylerin beslenme, giyinme vs. gündelik ihtiyaçları olduğu gibi henüz yetişkin olmayan bu bireylerin düşünce dünyasını besleyecek, onların karakterlerinin oluşmasına katkı sağlayacak, estetik ihtiyaçlarını karşılayacak sözlü ve yazılı edebî eserlere de ihtiyaçları vardır. Bu amaçla ortaya konulmuş eserlerin tümü, çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirilmektedir.

Çocuk edebiyatı metinleri bütün dünyada ya doğrudan doğruya çocuğa görelilik ilkesinden hareketle özgün metinler olarak kaleme alınmakta ya da sözlü veya yazılı eski metinlerden hareketle yeni metinler oluşturulmaktadır.

Türk edebiyatı çocuk edebiyatı metinlerine dönüştürülebilecek pek çok esere sahiptir. Bu çalışmada da Türk edebiyatının önemli eserlerinden birisi olan Âşık Paşa'nın *Garibnâme*'sindeki dört hikâyeden hareketle, bu ve benzer metinlerin çocuk ve gençlerde değer eğitimine nasıl katkılar sağlayabileceği konu edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, değer eğitimi, tarihî metinler, Âşık Paşa, Garibnâme.

* Bu yazı 2007 yılında Ahi Evran Üniversitesi tarafından düzenlenen *Âşık Paşa ve Türkçe Bilgi Şöleni*'nde sunulan yayınlanmamış tebliğin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş şeklidir.

** Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

MAKING USE OF HISTORICAL TEXTS IN CHILDREN’S LITERATURE: GARİBNAME BY ÂŞIK PAŞA*

F. Süreyya KURTOĞLU**

Abstract:

Individuals who are in childhood and early adolescence are different from grown-ups with their unique physical and mental characteristics.

Individuals of these age groups who have special conditions and privileges have daily needs such as nutrition. Dressing up etc as well as the need for oral and written literary works which will feed their mental world, contribute to their character and meet their aesthetic needs. All works of art which are produced for his purpose are evaluated within children’s literature.

Texts of children’s literature are either written as authentic texts all over the world or new texts are formed based on old oral or written texts.

Turkish literature includes many works of art suitable for adaptation to children’s literature.

In our study, we try to show that this text and similar texts can contribute to the teaching of abstract notions in children and adolescent basing our study on four stories in *Garibname* by Âşık Paşa

Key Words: Children’s Literature, value of education, historical texts, Âşık Paşa, Garibname

GİRİŞ

Çocuk, henüz olgunlaşmamasına rağmen reşit olma yolunda adım adım yürüyen bir birey olarak toplumumuzun vazgeçilmez bir parçası, ailenin bir üyesi ve milletimizin geleceğidir. Bu vasıfları ile hayatımızda vazgeçilmez ama eğitilmesi gereken, başıboş bırakıldığında zararlı mecalara su gibi akıp giderek kaybedebileceğimiz varlıklarımızdır.

* This paper is an extended version of paper was presented at Aşık Paşa and Turkish Information Feast organized by University of Ahi Evran in 2007 but not published.

** Dr., Gazi University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

◆ F. Süreyya Kurtoğlu

Bedensel ve zihinsel gelişimleri gözetilerek yapılan bir tarife göre insanoğlunun 0-16 yaş grubuna çocuk denilmektedir. Ancak bazı bilim adamları bu yaş aralığını 0-14 olarak tespit ederlerken; bazıları ise 0-25 olarak ifade etmişlerdir. Çocukluk kendi iç gelişme özelliklerine göre; 0-2 yaş bebeklik, 3-6 yaş okul öncesi, 7-14 yaş okul çağı, 15-18 yaş ergenlik, 19-25 yaş gençlik şeklinde devrelere ayrılabilir. Ancak çocukların yaşadıkları coğrafya, biyolojik, psikolojik, sosyal nitelikler ve gelişim imkânları dolayısıyla bu devrelerde kesin şekilde alt ve üst sınırlar koyabilmek mümkün değildir. Kısacası çocukluk, özel durumu ve ayrıcalıkları olan bir gelişme çağıdır (Yörükoğlu, 1992: 241).

Çocuk, yetişkinin basit ve küçük bir kopyası olmayıp, ciddiye alınması, onun yetişmesi konusunda özel şartların oluşturulması gereken önemli bir varlıktır. Toplumların geleceğinin teminatı olan çocukların büyüme ve gelişmesinin dengeli bir biçimde olması için okul, aile ve sosyal çevre sıkı bir işbirliği içinde çalışmalı onların sonsuz ihtiyaçlarına tam ve eksiksiz olarak cevap verilebilmelidir. Toplumlar ancak bu sayede geleceğine güvenle bakabilir.

Dilimize Arapçadan geçen “edebiyat” kelimesi, yalnızca sanat amacı güdülerek oluşturulan sözlü ve yazılı ürünlerin tümü anlamına gelmektedir. Malzemesi dil olan edebiyatın kökü “edeb” sözcüğüdür ve terbiye anlamını da taşır. Bundan yola çıkarak edebiyat ile eğitim arasında kuvvetli bir bağ olduğu söylenebilir.

Fiziksel ve zihinsel gelişimi bir yetişkinden farklı olan çocuklar için ayrı bir edebiyatın olup olmaması konusunda çok çeşitli görüşler ileri sürülmektedir. Batı’da ilk kez İngiltere’de 18. yy. da gündeme gelen çocuk edebiyatı kavramına ilk önce kilise olmak üzere eğitimcilerden ve edebiyatçılardan tepkiler gelmiştir. Fakat bütün bunlara rağmen sanat açısından yetersiz de olsa çeşitli çocuk edebiyatı ürünleri meydana getirilmiştir. Aynı konu etrafında ülkemizde de geç de olsa bazı tartışmalar yaşanmış ve hâlâ da tartışılmaya devam etmektedir. Bizde de kimi sanatçı ve araştırmacılara göre çocuk edebiyatı yoktur ve olamaz. Kimilerine göre ise çocuk varsa, çocukluk diye bir dönemin farklı özellikleri ve farklı ihtiyaçları varsa bu döneme has bir edebiyat da mutlaka olmalıdır.

Çocuk edebiyatı olmaz diyenler arasında sayabileceğimiz Cemal Süreya bu konudaki görüşlerini şu cümle ile özetler: “Çocuk yazar yoksa çocuk edebiyatı nasıl olur?” (Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987: 329). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu da “Çocuklar için özel bir edebiyat olamaz. Özel besin, özel hava, özel sanat, özel dil olmayacağı gibi. Çocuk da bir insan ve adam olmaya adaydır. Çocuğun alacağı, yiyeceği ve seveceği büyük adamlarınkinin aynı olacaktır” (Gökşen, 1966: 7) demektedir.

Bu farklı yaklaşımlara karşın, eğitimci ve düşünürlerin bazıları, çocuklar için ayrı bir edebiyata ihtiyaç olduğu kanısına varmışlardır. Çocuk ve çocukluk diye bir dönem vardır ve bu çocuğun algılama biçimi, psikolojik yapısı, dili kullanma becerileri yetişkinden farklıdır. Neticede bugün dünyada çocuk edebiyatı diye bir kavram oluş-

muş ve bu doğrultuda eser verenlerin sayısı gün geçtikçe artmıştır. Bu hususta Anton Çehov'un ilginç benzetmesi bu tartışmalara son noktayı koyacak niteliktedir. Çehov, çocuk edebiyatı ile yetişkinler için meydana getirilen edebiyat arasındaki farkı çocuk aspirini ile büyük aspirini arasındaki farka benzetir (Akt. Nas 2002: 30). Yani etkin maddeler aynı olmakla beraber önemli olan kullanılması gereken dozdur. Bu ölçü ayırımından anlaşılın, anlatımda sadelik, kısa cümle ve kelime kadrosundaki sınırlamalar ve en önemlisi de “çoçuğa görelilik”tir.

Çocuk her ne kadar küçük bir insansa da bu küçük insanın estetik ihtiyaçları ihmal edilmemelidir. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için sanat ve edebiyattan mahrum bırakılmamalıdır. Bu sanat ve edebiyat ürünleri oluşturulurken de hem çocuk hem edebiyat gözetilmelidir. Bunun içindir ki çocuk edebiyatı ürünleri meydana getirmek ayrı bir dikkat ve özen ister.

Çocuk edebiyatı, usta yazarlar tarafından çocuklar için özel olarak yazılan, estetik, eğitici, eğlendirici özellikler içeren; çocukların anlayacağı, hoşlanıp yararlanacağı biçimde hazırlanan, çocukların hayâl gücünü zenginleştiren, eğitimlerine yardımcı olan eserlere verilen genel addır (Tuncer ve Yardımcı, 2000: 17)

Her edebiyat eserinde daima bir dünya görüşü vardır. Her millet ve devlet de varlığını devam ettireceğine inandığı millî ve evrensel değerlerini, geleceğini emanet edeceği çocuklarına aktarmak ister. Devletin ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmenin ilk basamağı çocuk edebiyatıdır. Her milletin kendi millî çizgisini belirten ve onları temsil eden tipleri olmalıdır (Enginün 1998: 194). Türk tarih ve kültürü de çocuklarımıza, gençlerimize örneklik edebilecek hayal mahsulü olmayan birçok kahramana sahiptir. “Türk milletini ve bütün insanları seven, tarihini, dilini ve dinini bilen, millî kimlik ve millî benlik meselelerini halletmiş, Türk Dünyasının birliği ve kalkınması için çalışan bilgili, faziletli kişiler yetiştirmemiz çocuk edebiyatına vereceğimiz millî istikamete bağlıdır (Gürel 1988: 69).

Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklara kuru, sıkıcı nasihatlerle anlatmaya çalıştığımız erdemleri somutlaştırarak daha iyi kazandırabiliriz. Bu sayede çocuklara somut olarak sunduğumuz erdemlerin çocuk tarafından olumlu bir davranışa dönüştürülmesi daha da kolaylaşır. Bu anlamda, ileride mükemmel bir yetişkin olarak görmek istediğimiz çocuklarımız için mevcut edebî ürünlerimizi onların seviyesine uygun bir şekilde hazırlamalı ya da doğrudan onlara uygun eserler meydana getirmeliyiz.

Günümüz şair ve yazarlarının çocuk duyarlığını gözeterek çocuk edebiyatı ürünleri meydana getirmesinin faydası ve önemi inkâr edilemez bir gerçektir. Ancak tarihî metinleri, günümüz çocuk okuyucularının anlayış ve sezislerine uygun hâle getirmek de son derece faydalıdır. Dünyada da benzer uygulamalar dikkat çekmektedir. Gelişmiş ülkelerde çocuk edebiyatı ürünleri yerel kültürden beslenerek ve çocuğun hayal dünyasıyla bütünleşerek ilerlemiştir.

◆ F. Süreyya Kurtoğlu

Batı'da matbaanın yaygınlık kazanmasıyla birlikte çocukların eğitimiyle ilgili yazılar da yazılmıştır. Bu bağlamda, ilk çocuk edebiyatı metinleri olarak Homeros, Ezop gibi klâsik edebiyatçıların eserleri çocuklar için ve çocuklara göre yeniden düzenlenmiştir (Canatac, 2011: 288).

Batı edebiyatından Türkçeye yapılan ilk roman çevirisi olan *Telemak*'ta Fenelon, XIV. Louis tarafından geleceğin kralı Burgundy dükünün eğitimi için görevlendirilen prence fabllar ve diyaloglar hazırlamıştır. Amaç, hem prensin devlet yönetmenin kurallarını ve inceliklerini, hem insanı birtakım değerleri hem de Batı kültürünü özellikle Yunan mitolojisini öğretmektir. 1693-94 yıllarında yazılan eser, devlet yönetimi konusunda verdiği derslerle ve barışçıl diplomasi anlayışıyla evrensel değerlere ışık tutar. Bu kitap aracılığı ile hocası prence insan sevgisi, halk sevgisi, savaş ve zorbalıktan nefret gibi duygu ve düşünceleri aşılacak istemektedir. Eser, bu niteliklerinin yanında içerdiği ahlâkî, siyasi öğütler dolayısıyla Türk edebiyatındaki Nâbî ve Sümbülzâde Vehbî'nin eserleri (*Hayriyye-i Nâbî* ve *Lutfiyye-i Vehbî*) gibi hikmet kitabı özelliği de taşır (Erbay, 2014: 174). *Telemak*, sadece bir roman değil, bir ahlak kitabı, daha doğrusu bir siyasetnamedir ve Fenelon, veliaht prence devlet idaresini öğretmek için yazdığı bu eserde tahkiye ve mitolojiyi süs olarak kullanmıştır (Meriç, 1980: 196).

Türkiye'de çocuk edebiyatı, Batı'daki gelişmelere paralel olarak ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç, Türk edebiyatında modern anlamda bir çocuk edebiyatının gelişmesine kadar masallar, bilmeceler, ninniler, efsaneler vs. gibi sözlü halk ürünleri tarafından karşılanmıştır. Türk halk ve klâsik edebiyatlarında ortaya konulan masal, halk hikâyesi, mesnevi vs. sözlü ve yazılı eserlerde zaman zaman bilhassa çocuk eğitimiyle ilgili bölümler yer almakla birlikte, bu eserlerde okuyucu genellikle tek grup olarak değerlendirilmiştir; cinsiyet ve yaş grupları dikkate alınmamıştır.

Türkiye'de çocuk edebiyatı kavramının ilk olarak ortaya çıkışı, eğitim konusu ile ilgili çalışmaların başladığı Tanzimat dönemine rastlar. Konu hakkındaki ciddi çalışmalar ise Cumhuriyet sonrasında görülmeye başlar. Bilhassa 1979 yılının Dünya Çocuk Yılı ilan edilmesinden sonra Türkiye'de de çocuğa yönelik yayınlara özel bir önem verilmiş ve bu husus bilim çevrelerinde de konu edilmiştir (Sınar, 2006: 175).

Türk edebiyatı, İslamiyet öncesi ve sonrası metinleriyle çocukları eğitmek ve eğlendirmek için başvurulacak kaynaklar bakımından oldukça zengindir. Bu hususta *Oğuz Kağan Destanı*, *Bozkurt Destanı*, *Manas Destanı*, *Dede Korkut Hikâyeleri*, Mevlâna'nın *Mesnevî'si*, Yusuf Has Hâcib'in *Kutadgu Bilig'i*, Sümbülzâde Vehbî'nin *Lutfiyye'si*, Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın *Marifetnâme'si*, Nâbî'nin *Hayriyye'si*, Şeyhî'nin *Harnâme'si*, Güvâhî'nin *Pendnâme'si* ve çalışmamıza konu olan Âşık Paşa'nın *Garibnâme'si* ilk akla gelen eserlerdendir.

Bu eserler bilindiği gibi çocuklar için ve çocuklara göre hazırlanmış eserler değildir. Ancak, Türk edebiyatının geçmişte çok okunan bu eserlerini, çocukların anlamını bildiği ya da bilmesi gerektiği bir kelime kadrosu içinde, kısa cümleler ve onların

dünyasına uygun bir üslupla sunduğumuzda, çocuklarımızı hem eğlendirmiş hem de onların eğitimlerine bir katkıda bulunmuş oluruz.

Sadece yaşadığı 13. yüzyılda değil bütün Türk edebiyatının en önemli isimlerinden biri olan Âşık Paşa, Baba İlyas'ın torunu, Muhlis Paşa'nın oğludur. Ömrü Selçuklu idaresinin zayıfladığı, Moğol zulmünün bütün şiddetiyle yaşandığı, kargaşanın hüküm sürdüğü bir dönemde geçen Âşık Paşa, edebî, siyâsî ve tasavvufî yönleri olan bir şahsiyettir. Hayatının önemli bir kısmını devrin önde gelen kültür merkezlerinden biri olan Kırşehir'de geçirmiştir.

“O Anadolu'nun buhranlı ve karışık zamanlarında Türk milletine yol gösterenlerdendir. Eserini de bu düşünceden hareket ederek yazmış, Türk dili ile eser vermeyi kendine başlıca vazife bilmiş ve halkı aydınlatma yolunu seçmiştir.” (Yavuz, 2000: xxxiv).

O, Arapça ve Farsçaya karşı yüzyıllar öncesinde verdiği mücadelede Türkçenin bayraktarlığını yapmış bir ilim ve sanat adamıdır. Türkçe konusundaki hassasiyeti ile bugünün çocuklarına örnek olarak gösterilebilecek bir dil sevdalısıdır.

Âşık Paşa'nın *Garibnâme'si*, Türk hayat ve yaşayışını en iyi şekilde yansıtmaya, Türk kültürünü büyük ölçüde kendinde toplaması, genel anlamda devrinin sosyal yönünü vermesi ve hedefler göstermesi, ele alınan konuları çok açık ve sade bir şekilde anlatması, nasihat edebiyatımız içinde yer alması (Yavuz 2000: x) gibi nitelikleriyle çocuk edebiyatında faydalanılabilecek bir eserdir. Bu eser, adeta kendi devrine kadar kaleme alınmış Türk kültür ve edebiyatına ait eserlerin bir sentezidir. Okuyucu bu eserde kimi zaman Orhun Abideleri, kimi zaman *Kutadgu Bilig*, kimi zaman Dede Korkut, kimi zaman da Mevlana ve Yunus Emre okur gibidir (Günşen, 2006: 25).

Âşık Paşa eserinde sosyal hayata dair pek çok hususa yer vermektedir. “Ekin ekmekten, oğul kız düşüncesinden, toplumda insanların durumlarından, çocuklara isim vermekten, kızları evlendirmekten, öksüzlerin ve itibardan düşenlerin hâllerinden ve cemiyet içindeki yerlerinden bahsettiği gibi, devri için önemli bir mesele olan ve bütün zamanlarda geçerliliğini koruyan hükümdarlığın; akıl, asalet, yiğitlik, ilim ve cömertlik gibi sağlam temeller üzerine kurulabileceğinden söz açar. Bunlar olmadan toplumu idare etmenin zorluğunu belirtir.” (Yavuz, 2000: xxxvii).

Âşık Paşa, bütün ömründe gördüğü öğreticilik vazifesini, ölümünden sonra da eseri vasıtasıyla devam ettirebilmiş, verdiği mesajlarla sağlam bir toplum oluşturmayı gaye edinen *Garibnâme'si* telif edildiği tarihten başlayarak yüzyıllar içerisinde defalarca istinsah edilmiştir.

Âşık Paşa'nın *Garibnâme'si*nde irili ufaklı onlarca hikâye bulunmaktadır. Sanatçı bu hikâyelerde yukarıda bahsettiğimiz pek çok hususu dile getirmiş ve mensup olduğu topluma karşı uyarıcılık görevinde bulunmuştur.

◆ F. Süreyya Kurtoğlu

Bu çalışmada Garibnâme’de yer alan hikâyeler içerisinde bilhassa çocuk edebiyatı metinleri hâline dönüştürülebileceğini düşündüğümüz dördü üzerinde bir değerlendirme yapmağa çalıştık. Kanaatimize göre çocuklarımız, üzerinde çalışılarak kendilerine sunacağımız bu hikâyelerle beslendiğinde, benlik ve kimliğine düşman olmayan, ait olduğu toplumun değerlerinin yanında evrensel değerlere de sahip bireyler olarak yetişecektir.

GARİBNÂME’DEKİ HİKÂYELERİN GENEL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

A. Hikâyelerde işlenen konular:

1. Hikâye: Bir adamın Hac yolculuğu sırasında kafileden ayrıldıktan sonra çektiği sıkıntılar ile ısınmak için çakmak, taş ve kava ayrı ayrı yalvarması, sonra bunları birleştirip kavı taş ve çakmakla tutuşturmayı akıl etmesi.

2. Hikâye: Ölüm döşeğindeki bir babanın 30 oğlundan birer ok isteyip bunları birer birer kırması ve daha sonra oğullarından istediği 30 okun bir araya getirilerek bağlandığında kırılmadığını oğullarına göstermesi.

3. Hikâye: Zenginlik içerisindeki bir hükümdarın içinde iyi-kötü, acı-tatlı bütün meyvelerin yetiştiği; isteyen zengin-fakir bütün insanların faydalanacağı bir bahçe kurması ve davet ettiği insanların sırayla arzu ettiklerinden yemeleri ve neticede bunların başına gelenler.

4. Hikâye: On kişinin Hz. Ali’ye ilim ve maldan hangisi üstündür sorusunu sormaları; Hz. Ali’nin her birine verdiği cevaplar.

B. Bu hikâyelerin ana fikirleri:

1. Hikâye: Her türlü ikbal ve iyilik birlikten doğar. İkilik ve ayrılık sıkıntıdan başka bir şey getirmez.

2. Hikâye: Yalnız kişi güçsüzdür. Güçlerini birleştiren kimseler ise sınırsız bir kuvvete sahip olur.

3. Hikâye: Kim ne işlerse onu bulur, kim de neye layıkça öyle olur.

4. Hikâye: İlim, dünyadaki her şeyden üstündür.

C. Bu hikâyelerde işlenen temel değerler:

1. Hikâye: Allah inancı, gayret, birlik ve beraberlik.

2. Hikâye: Birlik ve beraberlik, büyüklere saygı, dünyanın geçiciliği.

3. Hikâye: Sorumluluk, cömertlik.

4. Hikâye: Bilgi ve bilgiye ulaşma.

Ç. Hikâyelerdeki işlenen kavram ve kabuller.

1. Hikâye: Bu hikâyede, ibadet, Allah ve Peygamber inancı ve sevgisi; tevekkül (sadece dua etmekle kalmayıp bir problemi çözmek için gayret sarf etmek); araştırma, deneme; birlik ve beraberlik düşüncesinin önemi gibi kavram ve kabuller işlenmiştir.

2. Hikâye: Bu hikâyede, dünyanın geçiciliği, yalnızlığın güçsüzlük olduğu; yalnız başına hareket edenin her zaman kaybettiği; büyüklerin sözlerine güven ve onlara saygının önem ve gereği; birlik ve beraberlik düşüncesinin önemi; ikiliğin felaket olduğu; Allah'ın da birlik içerisinde olanları sevdiği düşünceleri işlenmiştir.

3. Hikâye: Bu hikâyede ise adalet; iyilik; ikram ve cömertlik; çalışanın ücretinin geciktirilmeden ödenmesi; dünyaya ait güzelliklerin türlü türlü fayda ve zararlarının olduğu; tecrübe sahibi kimselerin tavsiye ve uyarılarını dikkate almanın önemi; dünyadaki herkesin yaptığının karşılığını göreceği; geçmişten ziyade bugüne bakılması gerektiği; dünyanın geçiciliği ve Müslümanlar için bir imtihan alanı olduğu kavram ve kabulleri üzerinde durulurken şu hususlar da ısrarla belirtilmiştir:

İnsanlar yaptıkları her şeyden sorumludur. Hayatımız boyunca yaptığımız şeylerin karşılığını muhakkak görürüz. Dünya işlerinde iyi şeyler olduğu gibi kötüler de vardır. Bunları ya kendi bilgi ve tecrübelerimizle ya da başka bilgili ve tecrübeli kimselerin rehberliğinde birbirinden ayırabiliriz.

4. Hikâye: Bu hikâyede de bilgi ve bilgiye ulaşmanın önemi ile ilmin dünya mallarına karşı üstünlüğü (Âlimlerin halk katında da Hak katında da itibar sahibi olduğu; mal insanı Allah'tan uzaklaştırırken, ilmin O'na ulaştırdığı; malı sahibi korurken ilmin sahibini koruduğu, mal ve zenginliğin harcandıkça bittiği hâlde ilmin arttığı; kişi ölünce malı başkalarına kaldığı hâlde ilmin kendisiyle kaldığı, mal ile sadece dünya nimetleri elde edilirken ilimle hem dünya hem de ukbâ nimeti kazanıldığı, mal sevgisinin insanı mutsuz ederken, ilmin mutlu ettiği; âlimlerin şefaatçi olacakları; ilmin Allah tarafından gökten indirildiği ve sahibini yücelttiği, mal ve zenginliğin ise yerden bittiği ve sahibini yere batırdığı) gibi düşünceler dile getirilmiştir.

GARİBNÂME'DEKİ HİKÂYELER ÇOCUK EDEBİYATINDA NASIL DEĞERLENDİRİLEBİLİR?

1. Bu hikâyelerden çocuklara uygun olarak hazırlanacak kitaplar, muhteva itibarıyla Kültür Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı'nca çocuk edebiyatı ürünü olarak tavsiye edilebilecek nitelikte eserlerdir.

2. Bu hikâyelerden çocuklara göre hazırlanmış kitaplar sınıf, okul ve halk kütüphanelerinde geniş okuyucu kitlesine sunulabilir.

3. Bu hikâyeler çok uzun metinler olmayıp kısa sürede okunabilmeleri ve çocuklara millî, manevi ve evrensel değerleri, eğlendirerek aktarabilme gibi özellikleriyle

◆ F. Süreyya Kurtoğlu

tamamı ya da belirli bölümleri Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde işlenmeye müsaittir.

4. Bu hikâyeler örnek parça olarak seçildiklerinde metin altı sorular sorularak cevaplandırılmaya uygun metinlerdir.

5. Bu hikâyelerde ilmî, millî ve dinî kabullere ters düşen, Atatürk ilke ve inkılaplarıyla çelişen fikirler olmadığı gibi çocuğu, bu kabullere hazırlayan nitelikler mevcuttur.

6. Âşık Paşa'nın Garibnâme'si yetişkinlere iyi ve mutlu insan, iyi vatandaş, iyi devlet adamı olabilmek adına rehber olarak kabul edebileceğimiz bir kitap olmasının yanında ihtiva ettiği hikâyelerle bu erdemlerin kazandırılmasında her yaş grubundan insana hitabeden bir eserdir.

7. Hikâyeler, muhtevaları itibariyle çocukta okuma zevkini geliştirip okumayı faydalı bir alışkanlık hâline getirilebilecek akıcı, merak uyandırıcı, eğlendirici ve eğlendirirken de eğitici nitelikte metinlerdir. Bu amaçla ilgili bakanlıklar, anne-babalar, öğretmenler tarafından bu alışkanlığın kazandırılması hususunda tavsiye edilebilir.

8. Âşık Paşa'nın Garibnâme'sinde kullanılan dille günümüz Türkçesi arasında bir takım farklılıklar vardır. Bu sebeple metinler titiz bir şekilde günümüz Türkçesine uygun hale getirilerek çocuklara sunulmalıdır. Ancak bu şekilde anlaşılır, zevkli, eğitici bir çocuk edebiyatı ürünü olarak çocuk eğitiminde bu hikâyelerden faydalanılabilir.

9. Hikâyelerde işlenen konular çocuğun algılama gücüne ters düşen, onların dünyasına aykırı, ruhsal açıdan onlara zarar verebilecek; korkutan, ürküten, bıktıran nitelikte konular değil, aksine tamamen çocuğa göredir.

10. Bu hikâyeler Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin dışında konularıyla ilgili diğer derslerde de yardımcı metin olarak işlenebilir. Bunlar çocuğu resim yapmaya, yazı yazmaya, deney ve gözlem yapmaya sevk edebilecek nitelikte hikâyelerdir. Mesela Resim derslerinde hikâyedeki mekân ve kişilerin çizimi yaptırılabilir, Fen Bilgisi derslerinde "çakmak taşı" ve "kav"dan bahsedilebilir; Tarih ve Coğrafya derslerinde olayların geçtiği zaman, mekân ve sosyal olaylara değinilebilir.

11. Bu hikâyeler dil öğretiminde uygulamanın önemine binaen çocuklar arasında rol dağılımı yapılarak okutulmaya ve dramatizasyon tekniğine uygun hikâyelerdir.

12. Bu hikâyeler senaryolaştırılarak, kaliteli çizgi filmler hâlinde çocuk ve genç izleyiciye sunulabilir.

13. Bilindiği gibi çocuk edebiyatı ürünleri sadece çocuğu eğlendiren, iyi vakit geçirmesini sağlayan ürünler değildir. Bu ürünler aynı zamanda hayatın içinden, hayatın gerçeklerini uygun bir dozda çocuğa verebilecek türde ürünler olmalı ve çocuğu içinde bulunduğu topluma yabancı kılmamalıdır. Çalışmamıza konu olan hikâyeler bu anlamda çocuğa uygun hikâyelerdir.

SONUÇ

Dünyadaki gelişmiş ülkeler kendi çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak üzere kültürel kaynaklarından çıkardıkları kahramanlar ve onların ilgi çeken maceralarını bütün dünya ile birlikte bize de dayatmaktadır. Zira bu eserlerdeki (kitap, çizgi film, film vb.) çevre, kahramanlar ve kullanılan kültürel motifler o millete, o kültüre has özelliklerdir. Kendi millî kültür özelliklerini bilmeyen, tanımayan bir çocuğa yabancı bir kültürün dayatılması sakıncalıdır. Bizim de kendi çocuklarımızı öncelikle millî kültür değerlerimizle donatmak ve kendi kültürüyle barışık fertler olarak yetiştirebilmemiz; bunun için de edebî hazinelerimizden faydalanmamız gerekir. Oldukça zengin kültürel mirasımızı, çeşitli sanat eserlerinde işleyerek aynı zamanda güçlü bir kültür meydana getirebiliriz. Millî değerlerimiz sanat eserlerinde işlenmediği ve taşıyıcısı olan yeni nesillere aktarılmadığı takdirde kültürümüzün güç ve etkisinden bahsedemeyiz.

Kaynakça

- CANATAK, A. Mecit (2011). "İbrahim Alâettin'in (Gövsâ) Çocuk Şiirleri Adlı Eserinin Çocuk Edebiyatındaki Yeri", *Turkish Studies*, 6/2: 287-296.
- CİRAVOĞLU, Öner (2000). *Çocuk Edebiyatı*, Esin Yayınevi, İstanbul.
- Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987*, Gökyüzü Yayınları, İstanbul.
- Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1988*, Gökyüzü Yayınları, İstanbul.
- Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1989*, Gökyüzü Yayınları, İstanbul.
- ENGİNÜN, İnci (1998). "Çocuk Edebiyatında İdeoloji", *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (Haz. M. Ruhi Şirin), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- (EMRE), Ahmet Cevat (2000). *Çocuklara Hikâye Anlatmak Sanatı*, MEB Yayınları, İstanbul.
- ERBAY, Nazire (2014). "Hayriyye-i Nâbi, Lutfiyye ve Telemak: Aynı Yüzyılların Farklı Kültürlerinden Çocuklara Ortak Nasihatler", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 51: 171-185.
- GÖKŞEN, Enver Naci (1966). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatı*, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- GÜREL, Zeki, Temizyürek, Fahri, Şahbaz, Namık Kemal (2007). *Çocuk Edebiyatı*, Öncü Kitap Yayınları, Ankara.
- GÜREL, Zeki (1988). "Dede Korkut'u Çocuklara Anlatmak", *Türk Yurdu*, 18/136: 66-71.
- GÜNŞEN, Ahmet (2006). *İlk Türkçecilerden Kırşehirli Âşık Paşa (Hayatı-Edebî Kişiliği ve Eserleri)* Kırşehir Valiliği Yayınları, Kırşehir:
- KANTARCIOĞLU, Sevim (1991). *Eğitimde Masalın Yeri*, MEB Yayınları, İstanbul.
- MERİÇ, Cemil (1980). *Kırk Ambar*. İletişim Yayınları, İstanbul.

◆ F. Süreyya Kurtoğlu

NAS, Recep. (2002). **Örneklerle Çocuk Edebiyatı**, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.

SINAR, Alev (2006). "Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları", **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**, 4/7: 175-225).

Sümbülzâde Vehbî (2004). **Lutfiyye** (Haz. Süreyya A. Beyzadeoğlu), MEB Yayınları, İstanbul.

ŞİMŞEK, Tacettin (2007). **Çocuk Edebiyatı**, Suna Yayınları, Konya.

TUNCER, Hüseyin, YARDIMCI, Mehmet (2000). **Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Çocuk Edebiyatı**, MEB Yayınları, Ankara.

YAVUZ, Kemal (2000). **Âşık Paşa, Garib-nâme I/1-2**, TDK Yayınları, Ankara.

YAVUZ, Kemal (2000). **Âşık Paşa, Garib-nâme II/1-2**, TDK Yayınları, Ankara.

YÖRÜKOĞLU, Atalay (1992). **Aile ve Çocuk**, Özgür Yayınları, İstanbul.

Ekler

Değerlendirdiğimiz Hikâyelerin Metinleri:

1. HİKÂYE:

SEKİZİNCİ DÂSİTÂN EVVELKİ BÂBDAN BEYÂN İDER OL ARAB HÂLİNİ Kİ KA'BE'YE GİDERDİ YOLI DEÑİZ KIRAGINA DÜŞDİ SAVUGDAN GÜÇ GÖRDİ NE KADAR KİM ÇAKMAK ÇALDI ODDAN ESER GÖRMEDİ TAZARRU İDÜP MAKSÜDINA İRMEK DİLEDİ

- 1 Bir hikâyet eydiserven muhtasar
Hoş meseldür hoş ma'ânî hoş habar
- 2 Bu habardan bize ma'ânî anlanur
İmdi kanda gizlüdür gör anla nûr
- 3 Nûrî Allah birlik içinde kodı
Nitekim çakmak u taş u kav odı
- 4 Uşbu sözde ma'ni var eydem sana
Dinle imdi niçedür önden sona
- 5 Rûzigar içre meger kim bir Arab
Ka'be'ye gitmeklige kıldı taleb
- 6 Diledi kim yazugundan yolına
Bu niyetle girdi Ka'be yolına
- 7 Kâfileye uydı yol dutdı gider
Bir işid kim varuban anda n'ider
- 8 Mâl u ni'met terk idüp gitmiş-idi
Cevr ü mihnet ihtiyâr itmiş-idi
- 9 Çün beriye uçna girdi Arab
Ana bir hâl vâkı' oldı bu'l'-aceb
- 10 Kâfileden girü kaldı ansızın
Arkun arkun gider-idi yalnızın
- 11 Gider-idi karnı aç gönli yavuz
Ne zevâda var bile ne kulavuz
- 12 Ol gün uzun yordı yalnız garfb
Kondı bir yerde gice aç u arıp

- 13 Ol ara deniz kinâriydi meger
Dünle deryâ sovuğı kıldı eser
- 14 Od gerek oldı ana ısınmaga
Tâ ol uht olunça kim güneş toga
- 15 Çakmak u hem taş u kav vardı bile
Kavlıgından çıkarup aldı ele
- 16 Bu kamu teşvîş-ile diler sora
Od bularun kankısındadır göre
- 17 Çakmağı aldı eline nâz-ıla
Çok azîm and virdi ana niyâz-ıla
- 18 Eytdi iy çakmak onun hürmetine
Kim cihân muhtâc-durur rahmetine
- 19 Tap bunaldum birez od virgil bana
Bunaluban muhtâc oldum ben sana
- 20 Ka'be dapa varuram esirgegil
Tanrı'yı Peygamber'i ağırlağıl
- 21 Yiri göği Tanrı'yı Peygâmbere'i
Cümlesin yâd eyleyüp kıldı zarî
- 22 Niçe zârî kıldısı iş bitmedi
Çakmak anun zârisin işitmedi
- 23 Virmedi bir zerre od ol miskine
Kim ol odı yanduruban ısına
- 24 Çakmağı elden bıraktı ol kişi
İzzet-ile eline aldı taşı
- 25 Döndi bu kez ol odı taşdan diler
Şöyle kim ölmege degdi cân diler
- 26 Zârî kilur aglar u hem yalvarur
Tanrı'nun adlarına andlar virür
- 27 Zârlığı yine makbûl olmadı
Taşda dahı yalvarup od bulmadı
- 28 Yine mahrûm kaldı ol miskîn Arab
Üşmiş açmış vü gönli pür ta'ab
- 29 Taşı dahı kodı çapındı kava
Kavdan ister derdine bu kez devâ
- 30 Kava dahı çok tazarru eyledi
Aglayup hem yalvaruban söyledi
- 31 Eydür iy kav bâri sen mahrûm koma
Çâresüzem bakğıl âhır hâlûme
- 32 Tanrı ışkıyçun bana od vir bâri sen
Bunaluban muhtac oldum sana ben
- 33 Kavda dahı bulmadı istediğün
Aklını cem eyledi dirdi öğün
- 34 Bu kezin taşı kavı dutdı bile
Bir yañadan çakmağı aldı ele
- 35 Urdı taşa çıkdı od düşdi kava
Cümle hâcet ol sa'at oldı revâ
- 36 Çünkim od yandı hak'a şükr eyledi
Od katında oturup fikr eyledi
- 37 Fikr içinde ma'niyi böyle güder
Zikr içinde sözi böyle şerhider

◆ F. Süreyya Kurtoğlu

- 38 Eydür uşbu od 'aceb kanda idi
Bunça zârî kıldugum ben ne-y-idi
39 Ger bu çakmakdan mısra bula-y-ıdum
Taşda mussa yalvarup ala-y-ıdum
40 Yoksa ger kavda olaydı söyleyüp
Elbete bula-y-ıdum cehd eyleyüp
41 Bellü bildüm bu oduñ kandalığın
Hem dahı key añladum dirlik sagın
42 Od bularuñ birliginde nakş imiş
Birikene cümle devlet bahş imiş
43 Bu mesel eygü meseldür birlige
Birikenler girdi girtü dirliğe
44 Ne ki devlet var-ısa birlikdedür
Birlik ehli ölmesüz dirlikdedür
45 İkilik mihnet-durur bellü bilün
Göçüñ andan birlik evine gelün
46 Şol nese kim şöyle katı taş-durur
Taş u hem demür ü hem ağaç-durur
47 Bunlaruñ birikmegi nür koparur
Kim karañu yirlere aydın virür
48 Ger ola bir kaç gönül birlik kıla
Gel kıyâs it sen anı kim ne bula
49 İy Hudâyâ rûzı kıl sen 'Âşık'a
Kim bu sırrı eyde cümle sâdıka
50 Ola kim bir kimsene bu birlige
Gelüben ulaşa bâkî dirliğe
51 Tâze ola dünya âhir solmaya
Kim ebed dirlik bula hiç ölmeye
(Yavuz, 2000: 119-129)

2.HİKÂYE:

DOKZINÇI DÂSİTÂN EVVELKİ BÂBDAN BEYÂN İDER OL SULTÂN HİKÂYETİ KİM
OTUZ OGLI VAR-IDI VE ÂHİR ÖMRİNDE HER BİRİNE DÜRLÜ VASIYYETLER EYLEDİ

- 1 Gönlüme geldi yine bir hoş haber
Hoş hikâyetdür sarîh u muhtasar
2 Bu hikâyet birlige iltür bizi
Birlik evindedür ol dirlik özi
3 Her ki bildi birlige devletdedür
İkilik ehli kamu mihnetdedür
4 Birlik ehli vardılar togru yola
Birikenlerdür ki irdi menzile
5 Yalnuzın hiç kimsene yol varmadı
İkilikle kimse iş başarmadı
6 Birlik ehli hiç yavuzluk görmeye
Birikenler düşmana boyn virmeye
7 İkilikde kalanun görnür hali
Her iş içinde zebün irmez eli

- 8 Uşbu söze kim direm tanuk nedür
İşid imdi kim hikâyet nitedür
9 Bir zamanda var- ıdı bir nâmdâr
Saltanat sürmiş- idi çok rûzigâr
10 Eyü yavuz çok işe ırmış-idi
Dünyada çok dürlü iş görmiş-idi
11 Dünya içre ni'meti key bol-ıdı
Ol zamânda ne ki varsa ol-ıdı
12 Otuz ogıl virmiş-idi Hak ana
Bir key işit gör ki ne dirven sana
13 Degme birsi bir ile mahdûm-ıdı
Yidi iklim bunlara mahkûm-ıdı
14 Her bir işün dünyada kim öni var
Hiç gümân dutmân ki anun sonı var
15 Niçe uzak yol-ısa uçı dönüm
Niçe uzun ömr ise sonı ölüm
16 Çün uzun yaşun sonı ölmek-durur
Bes bu niçe oynamak gülmek-durur
17 Bellüdür bundan gelen turmaz gider
Dinle imdi ol hikâyet kim ne dir
18 Ol kişi çün bellü bildi kim ötür
Dirdi oğlanlarını öğüt virür
19 Eydür iy oğlanlarum geçdi zamân
Vaktum irdi öliserem bî-gümân
20 Bâri size ben bir öğüt vireyüm
Dünyada dirlik yigin göstereyim
21 Eytdi ırte kamu hâzır olunuz
Her birünüz bir ok aup gelünüz
22 Kim sözüm var söyleyesi söyleyem
Dirlik aslın size ma'lum eyleyem
23 Eytdiler fermân senün n'der isen
Dutavuz biz her ne kim sen dir-isen
24 İrte anda kamu hâzır oldılar
Her biri bir ok aluban geldiler
25 Eytdi oklu okunuz sın göreyüm
Ana lâyıık size öğüt vireyüm
26 Sıdılar oklu okın söylediler
Ne dir-isen imdi söyle didiler
27 Eytdi varun getirün bir ok dakı
Bana virün bu kez ol otur okı
28 Kim size ol öğüdi eydem ayân
Bilesiz her bir işi bellü beyân
29 Vardılar birer dahı getürdiler
Oklu okın ortada kop durdılar
30 Gör bu kez n'itdi ol iş bilen kişi
Sen dahı öğüt idingil bu işi
31 Otuz okı cem'idüp dutdı bile
Bağladı başdan başa bir ip-ile
32 Şöyle muhkem bağladı kim oldı bir
Getdi andan ol otuzlık kaldı bir

◆ F. Süreyya Kurtoğlu

- 33 Eytdi bu kez bir görün sıya mısız
Sımasanız didüğüm tuya mısız
- 34 Ol Otuz yigit anı uçdan uça
Aluban her birisi girdi güçe
- 35 Her biri güçlü gücün sınıdılar
Niçe kim cehd itdiler sınıdılar
- 36 Çün acz kaldı kamu bakdı yire
Eytdiler kim atamız öğüt vire
- 37 Ataları eytdi iy oğlanlarum
İy yüregüm kanları iy cânlarum
- 38 Bu öğüt tapdur ahır dutanlara
İkilik kop birlige bitenlere
- 39 Kim ol ok yalnız-iken hiç döymedi
Çün birikdi hiç kimesne koymadı
- 40 Pes bilün yalnız kişi güçsüz olur
Birikenler devleti uçsuz olur
- 41 Kanda kim olur-ısa yalnız kişi
Her makâm içinde sınımdur işi
- 42 Birikenler şâdumândur şâdumân
Bu hikâyet girtü sözdür bî-gümân
- 43 Ol kişi kim bu sözi anda didi
Eyledür kim ol anı bunda didi
- 44 Zira bunlar dünyadan nakl itdiler
İlla bu pendî bize kop gıtdiler
- 45 Pes bilün Hak sevdiği birlik-durur
Birlik içinde safâ dirlik-durur
- 46 Her ki kaldı ikilikde yâr degül
Yoga saygıl sen anı kim var degül
- 47 Biriken cânlardur ol rahmet bulan
Rahmet içinde ebed bâkî kalan
- 48 Âşıkun cânı fidâ olsun fidâ
Cânına bu söz gıdâ olsun gıdâ
- 49 Bilelikden ırmasun ol Hak Çalap
Bu duâ Hazretde olsun müstecab
(Yavuz, 2000: 129-139)

3. HİKÂYE:

OL PÂDİŞÂH HİKÂYETİN BEYÂN İDER KİM BİR BAĞÇA YAPMAGA AZM İTDİ VE HER MEYVE AGACI Kİ ÂLEMDE VAR İDİ OL BAĞÇADA EKDİ ÇÜN YİDİ YIL TAMÂM OLDI PÂDİŞÂH BUYURDI Kİ YİDİ İKLİMİ DA'VET İTDİLER VE HALÂYİK ÂLEMİ ÜÇ GÜRÛH İDÛP BÂGA GİRDİLER VE TENÂVÛL-İ SİMÂRA MEŞGÛL İTDİLER

- 1 Var-ıdı bir pâdişâh aşnu zamân
Dünyada olmuş-ıdı hükmi revân
- 2 Dutmuş-ıdı yir yüzini ad-ıla
Düzmiş-ıdı halkı adl u dâd-ıla
- 3 Yidi iklim halkına mahdûm-ıdı
Ne ki dirse halk aña mahkûm-ıdı

- 4 Hükmi güçlü ömri uzun mâli çok
Aklı kâmil gönli açık karnı tok
- 5 Ayruğ endîşe kamu gitmiş-idi
Gönli içre bir heves bitmiş-idi
- 6 Gâlib oldu ol heves yavlak aña
İşid uşbu hikmeti batgıl taña
- 7 Diledi kim bir ulu bağça eyleye
Yidi iklim halkın anda toylaya
- 8 Dünyada ne var-ısa anda ola
Her ki ne ister ise anda bula
- 9 Eyü yavuz acı tatlu ne ki var
Bağça içinde bula ol nâmdâr
- 10 Çünkü sultân uşbu sözi söyledi
Bu söz üzre durdı gönül bağladı
- 11 Okıdı beglerini tapusına
Söyledi bu tedbîri kamusına
- 12 Begler eytdi mahkûmuz ne dir-iseñ
İşleyevüz niçe hükm ider-iseñ
- 13 Ol gıce sabr eyleyüp katlandılar
İrte oldu durdılar atlandılar
- 14 Yöridi sultân kamu begler bile
Yıdilürdi tâzî yedekler bile
- 15 Begler ü leşker kamu sultân-ıla
Bir niçe gün yöridi seyrân-ıla
- 16 Gördiler sular akar bir sahrada
Geldiler eglendiler ol arada
- 17 Bakdılar ol sahrayı begendiler
Emr kıldı sultân anda indiler
- 18 Eytdi bu yir bağçaya lâyıık-durur
Bunda bağça olmaga bayık-durur
- 19 Begler eytdi didüğün işleyelüm
Buyurursañ yapmaga başlatalum
- 20 Sultân eydür getürün mi'mârları
Kim bular yapabilür dîvârları
- 21 Niçe mi'mâr ol gün anda geldiler
Niçe altun akça pişin aldılar
- 22 İrgad için kişi gitdi yollara
Bu habar yayıldı cümle illere
- 23 Kırk biñ ırgat cem' oluban geldiler
Her bir usta bir yanın başladılar
- 24 Yidi yılda yapıdılar dîvârını
Dörd yañadan kodılar yollarını
- 25 Şeh buyurdu bağçavânlar geldiler
Her birisi bir yañasın aldılar
- 26 Kazmaga başladılar dörd yañadın
Dün ü gün işlediler hiç durmadın
- 27 Bağçayı başdan başa düzetdiler
Arkların hôt dartuban uzatdılar
- 28 Dürlü yimiş dikdiler ol bağçada
Niçe eydem vasfını gelmez ada

◆ F. Süreyya Kurtoglu

- 29 Niçe ni'met kim cihânda var-isa
Yir yüzinde her ne kim biter ise
- 30 Bitdi anda cümlesi oldı tamâm
Sanasın kim uçmak oldı ol makâm
- 31 Pâdişâh gördi begendi oldı şâd
Diledi kim çıkara dünyâda ad
- 32 Çün gözine hoş görindi ol ara
Pes buyurdı yaptılar köşk ü serâ
- 33 Gendüziyçün durmaga yir eyledi
Durdı anda kışladı vü yayladı
- 34 Kişi saldı çevre yaña yollara
Eytdi varuñ ma'lum eyleñ illere
- 35 Yidi iklim halkını da'vet kiluñ
Gelmeyeni geñsüzün alup geluñ
- 36 Tâ ki cümle bu yimişden yiyeler
Niçe kim dünyâ dura söyleyeler
- 37 Çünkü bu sözi işitdi halk varı
Geldi cümle bayları yohsulları
- 38 Sen işit ol bağçada biten yimiş
Her birinde hâsiyet niçe-y-imiş
- 39 Kimi aklın artururdı kişinüñ
Kim çıkardı uhdesinden işinüñ
- 40 Kimi delü eyler idi yiyeni
Kim göricek korka-y-ıduñ sen anı
- 41 Kimi halkuñ nûr virürdi gözine
Kim bakaydı görklülerüñ yüzine
- 42 Kimisi göz nûrnı alur-ıdı
Kim ki yirse nâ-binâ olur-ıdı
- 43 Kimisi gönülleri kılurdı şâd
Eyler-ıdı halkı kaygudan azâd
- 44 Kimisin yiyen düşerdi korkuya
Her ki yirse bıragurdı kayguya
- 45 Kimi halkuñ düzer-ıdı dirliğin
Yiyenüñ hem artururdı erliğin
- 46 Kimisin yiyen kişi ölür-ıdı
Bâgçevânlar kamusın bilür-ıdı
- 47 Şâh buyurdı bâgçevânlar geldiler
Pâdişâhdan emr ü destûr aldılar
- 48 Eytdi başlañ halkı girüñ bağçeye
Gösterüñ kim ne kefaretdür neye
- 49 Her yimiş hâsiyyetin eydüñ beyân
Kağısından kim gerek yisün yiyen
- 50 Ger olursa kimsene kim yañıla
Yiñemeye nefsinı ol yiñile
- 51 Yâ tama' ide yavuz yimişlere
Şol sa'at tiryâk içürüñ bunlara
- 52 Kim helâk olmayalar kem nesneden
Hoş selâmet yöriyeler dünyeden
- 53 Ol ki tiryâk içmezem dir koñ anı
Ger ölürse boynına kendü kanı

- 54 Çünkü destûr oldu cümle bagçevân
Bir bölük halkı alup oldu revân
55 Ne ki şâh eyitdise eytdi bular
Yimişün her birisin gösterdiler
56 Hem dahı aňlatdılar ol tiryakı
Eytdiler kim içene bizüz sakî
57 Çünkü söz degdi tamâm oldu salâ
Ol yimişden her biri aldı ele
58 İşid imdi halk için kim n'itdiler
Bağçaya niçe gelüben gıtdiler
59 Bunlar ol gün üç gürûh oldu kamu
Kim bulara muntazır uçmak tamu
60 Hôş yidiler bağçanuñ yimişini
Diñle imdi her birinün işini
61 Bir gürûhu şol yimişden yidiler
Kim yiyenler bu eyüdür didiler
62 Sunmadılar ayrugına ne-y-ise
Yimediler yavuz eger k'eyise
63 Hôş selâmet çıkdılar ol bağçadan
İmin olup cümle dürlü korkudan
64 Bir gürûhu eyüsini yir-iken
Yavuzın yidi yimezem dir-iken
65 Bildi kim yavuz imiş döndi girü
Tiryâk içdi derdine oldu darû
66 Ol dahı sag çıkdı girü yolına
Hôş selâmet vardı kendü iline
67 Bir gürûhu yidi ne gördi ise
Yırmedi hiç her neye irdi ise
68 Çün ziyân itdi bulara yidügi
Topraga düşdi kamu gıtdi ögi
69 Bağçevânlar çün bu işi bildiler
Her birisi tiryak alup geldiler
70 Eytdiler aluñ içün bu şerbeti
Giderün kendüzünüzden zahmeti
71 Uymadılar bunlar anı eydene
Ol sa'atda cümlesi oldu fenâ
72 Her ki ne işler-ise anı bulur
Kim neye lâyıık ise eyle olur
73 İy Hudâyâ rûzı kılğıl kullara
Kim saña lâyıık yolu dogru vara
74 Bu meseldür kim bize yüz gösterür
Cânumuz bisleyesi rûz gösterür
75 Bu meseldin bir ögüt al iy kişi
Hâzırın gör n'eydürüz ol geçmiş
76 Sultan oldur kim yaratdı âlemi
Âlem içinde döritdi âdemi
77 Begler ol hâslar-durur kim hakk-ıla
Dün ü gün ayrılmadı oldu bile
78 Ne ki hak işler-ise dir bunlara
Âkil-iseñ göñlüni vir bunlara

◆ F. Süreyya Kurtoglu

- 79 Bagçevânlar uşbu müşsidler-durur
Kim bu halka eyü yavuz gösterür
80 Bagçe bu dünya-durur kim eyledi
Anuñ-ıla cümle halkı toyladı
81 Ol kim eytdüm bagçanuñ yimişleri
Eyü yavuz cümle dünyâ işleri
82 Tevbe ol tiryâka beñzer bilene
Kim Çalap'dan sıhhat irer kılana
83 Ol kavum kim girdilerdi bagçeye
Dünya halkıdur ki girdi dünyeye
84 Pâdişâh hükmi getürdi bunları
Kim belürdi her birinüñ hûları
85 Dörd yañadan tolp tolp geldi revân
Degme tolbu başladı bir bagçevân
86 Eyü yavuz her ne kim geldi ada
Cümlesin gösterdiler bu dünyada
87 Çünkü hayr u şer bilindi saldılar
Sen işit bu halkı kim ne kıldılar
88 Üç gürüh oldu cihânda hâs u âm
Her birinüñ dirligin diñle tamâm
89 Kim cihânda n'eylediler n'itdiler
Her birisi niçe gelüp gïtdiler
90 Bir gürühü dutdılar işitdügin
Hak yola bağladılar ussın ögin
91 Sunmadılar dünyada yavuz işe
Zikr ü tâ'at bunlara oldu pişe
92 Lâcerem hoş vardılar ol hazret'e
Her birinüñ cânı irdi rahmete
93 Bir gürühü bilür-iken hak yolın
Nefsini yiñemedi oldu yulın
94 Bildiler kim hoş degül terk itdiler
Tevbe kılup müşsid elin tutdılar
95 Pâdişâh hem yarlıgadı bunları
Dünyadan bunlar dahı çıkdı arı
96 Bir gürühü eyü yavuz dimedi
Dünyada işlemedük iş komadı
97 Yavuz işden hâsıl oldu çok günâh
Kaçan olsa isteyiser pâdişâh
98 Dünyada itdüklerin bilür kamu
Hem dahı bilür ki var uçmak tamu
99 Eyle-y-iken tevbeye gelmez bular
Ulular ögüdini almaz bular
100 Tamu odına bular lâyıkdurur
Hiç gümânsuz uşbu söz bayıkdurur
101 İy yaranlar kimde akıl var-ısa
Her ki akılı kendüsiyle yâr-ısa
102 Uşbu sözden fâ'ide bağlaya ol
Kim belürdi niçe-y-imiş dogru yol
103 Âşık eydür dogru yolu varana
Toprag olsun yüzümüz ol erene

- 104 Tâ bulardan bir du'â ire meger
Kim kıla Rahmân bize rahmet nazar
105 Ol nazardan hak bizi ayırmasun
Kendü kendü tal'atından ırmasun
(Yavuz, 2000: 319-339)

4. HİKÂYE:

BEYÂN İDER KİM İLM MÂLDAN EFDALDÜR BİL KİM HAZRET-İ RİSÂLET ALEY-
Hİ'S-SELÂM ALİ'YE KERREMA'LLÂHU VECHEHU BUYURDI Kİ ENE MEDİNETÜ'L-İLMÎ
VE ALİYYÜN BÂBUHÂ ÇÜN HAVÂRİC BU HADİSİ İŞİTDİLER HASED İLTÛP ON KİŞİ İT-
TİFÂK İTDİLER Kİ ALİ'DEN SUVÂLİDELER Kİ İLM EFDAL MIDUR YA MÂL BİR BİR VARUP
ALİ'DEN SUÂL İTDÜKLERİ VE CEVÂBIN BEYÂN İDER

- 1 Tañrı ilmin hôş-durur öğrense çok
Anı kim çok bildise ol oldu tok
2 Hem eyü dirler aña vü hem ganî
Cümle halk muhtâc olup ister anı
3 Dünya mâlından ilim yigdür bilün
İy yarânlar ilme key ragbet kılun
4 Gerçi mâldâr adı bay u beg-durur
İlla mâldan bu ilim çok yig-durur
5 Âlimün çün halk katında sadrı var
Hem dahı hak hazretinde kadrı var
6 Mâlı çok darta bu dünyâ zahmetin
Hem gümândur kim bula hak rahmetin
7 Dünyada ilmün ve mâluñ dadı var
Bunları kim çok direrse adı var
8 Birnün adı âlim ü fâzıl-durur
Birnün adı nâkes ü müdhil-durur
9 Pes ilim yigdür bu mâldan mutlak
Mâl girü kor şahsı ilm iltür hak'a
10 Uşbu sözüñ tanuğın eydem saña
Tut kulagun bir dem uht bendin yaña
11 Ol zamân kim dünyaya geldi Resûl
Halk içinde yog-ıdı hergiz usûl
12 Her işi hak aña ma'lûm eyledi
Bu ilim ne'ydüğünü ol söyledi
13 İlmî ol bildi hakikat ne'ydüğün
Söyledi her bir işi niçe'ydüğün
14 Eytdi ilmün şehri benven kamusı
İlla bu şehrüñ Alî'dür kapusı
15 Kim gelürse kapudan gelsün baña
Çün kapu oldur gelün ilkin aña
16 İlmî aña soruñ ol eyde ayân
Bilesiz siz bu işi bellü beyân
17 Çün Resûl'den uşbu söz geldi dile
Aldı halk iltıdı anı ilden ile
18 Çün bu sözi hâs u âm işitdiler
İmdi bir işit ki ne iş itdiler

◆ F. Süreyya Kurtoğlu

- 19 Ol ki mü'mindi inandı şeksüzün
Hak diyüp hak bildi peygâmbet sözün
- 20 Kâfir ü münkir münâfık almadı
Hak diyüben bu sözi hak bilmedi
- 21 Çün bularda var-ıdı küfr ü nifâk
Pes bu kez on kişi kıldı ittifâk
- 22 Eytдилer görlüm Alî uşbu söze
Soralum bir ne cevâb eydür bize
- 23 Onumuz bu sözi bir bir soralum
Mâl mi yigdür ilm mi yigdür görelüm
- 24 Biri geldi sordı eytdi yâ Alî
Bu ilim mi yig yahûd dünyâ malı
- 25 Eyt baña kankası yigdür bileyim
Ol ki yigdür aña ragbet kılayım
- 26 Ol Emürü'l-mü'minün eytdi ayân
Tañrı ilmi yig-durur bellü beyân
- 27 Niçe kim renc yir-iseñ ilme yigil
Dünya mâlından ilim yig bellü bil
- 28 Ol kişi sordı ki ne ma'nî-y-ile
Kişi ilmün yigligin ne'yle bile
- 29 Ol Aliyyi Murtazâ eytdi cevâb
İlmi öğrenmek kamu halka savâb
- 30 İlmi peygâmbetlere virdi Celil
Anuñ-ıla oldılar halka delil
- 31 Mâlî Kârûn dirmiş-idi bî-hisâb
Âkîbet anuñ-ıla oldı harâb
- 32 Pes ilim yigdür bu mâldan mutlaka
Mâl girü kor şahsı ilm iltür hak'a
- 33 Söz tamâm oldı vü gitdi ol kişi
Bu kezin geldi anuñ ol bir eşi
- 34 Ol dahı hem bu sözi kıldı suvâl
Bu ilim mi yigdür eytgil yohsa mâl
- 35 Ol Emürü'l-mü'minün eytdi yine
Dünya mâlı dek degül hak ilmine
- 36 Bu ilim yigrekdür ol mâldan bilüñ
İlme key renc yiñ ü key ragbet kılun
- 37 Ol kişi sordı bu söze ne delil
Nite ilm oldı azîz ü mâl zelil
- 38 Eyt bize bu işi bellü bilelüm
Mâlî döklüm ilme ragbet kılalum
- 39 Ol Alî eytdi ki mâlı her zamân
İssi bekler issi olur pâsbân
- 40 Bu ilim oldur ki saklar issini
Diri dutar dîn ü hem dünyâsını
- 41 Pes ilim yigdür bu mâldan mutlakâ
Mâl girü kor şahsı ilm iltür hak'a
- 42 Sözi degdi gitdi ol er işine
Uşbu sözi ilti kalan işine
- 43 Ol üçinçi kişi geldi bu kezin
Kim sora bu ilm-ile ol mâl sözün

- 44 Ol dahı geldi bu niyyet üstine
Uşbu hâli sordı ol hak döstına
45 Eytđi eytgil yâ Alı bu ilm ü mâl
Kankısı yigdür diyüp kıldı suvâl
46 Yigregi kankı-durur eyt bilelüm
Ol ki yigdür ragbet artug kılalum
47 Eytđi ol mâldan ilim yigdür ilim
Nisbeti yokdur delim yigdür ilim
48 İlme kim renc yir-ise magbün degül
Şâd her dem bir dem ol mahzün degül
49 Ol kişi eytdi nedür ne'ymiş sebeb
Bu ilim mâldan niçin yigdür aceb
50 Eyt görelüm bu sözün ma'nisi ne
Yigligi ne'ymiş aceb ma'nisi ne
51 Yine eytdi ol Emîrû'l-mü'minün
Kim yırağ andan nifâk u kibr ü kîn
52 Eytđi mâlı harc idiçek eksilür
İlmi harc itdükçe artar açılur
53 Didi ilmün yigligi şoldur i yâr
İlmi olan Tañrı'nuñ emrin tuyar
54 Mâlı olan ne bilür hak emrini
Ma'siyetde geçürür ol ömrini
55 Çün işitdi ol kişi kim budur hâl
Gıtdi ol dördinçisi kıldı su'âl
56 Pes ilim yigdür bu mâldan mutlakâ
Mâl girü kor şahsı ilm iltür Hak'a
57 Ol dahı oldı haber gıtdi yine
Vardı anda bu sözi eytdi yine
58 Geldi bu kez bunda dördinçi kişi
Ol dahı sormag-ıçun hem bu işi
59 Sordı eytdi yâ Alı bu dünyede
Mâl mı yigdür yâ ilim mi iy dede
60 Eytđi mâldan bu ilim key yig-durur
Her kimün kim akılı varsa höd görür
61 Kendü eydür yigligi niçe'ydüğün
Fî'line bak kim bilesin ne'ydüğün
62 Ol kişi eytdi yigligin eytgil beyân
Sâbit eyle yigligin göster nişân
63 Ne sebedendür bu ilmün yigdügi
Mâl niçün hór ol nedendür yigligi
64 Yine ol mü'minlerün tâcı yine
Tanug eydür bu ilim yigligine
65 Eytđi mâlı oğrı alur añsuzın
Hem harâmı urur iltür geñsüzün
66 Líki bu ilmi kimesne alımaz
Hükm idüben kimse hâkim olımaz
67 Pes ilim yigdür bu maldan mutlaka
Mâl girü kor şahsı ilm iltür hak'a
68 Ol dahı aldı sözün gıtdi girü
Ol bişinçi nökeri geldi ilerü

◆ F. Süreyya Kurtoğlu

- 69 Ya'ni bilmekçün bu işi ol dakı
Aludan yigi vü bâtıldan hakı
70 Sordu eytdi mâl mı yigdür yâ Alî
Yâ ilim mi yigdür eytgil bu hali
71 Kankısı yigdür aña renc yiyelüm
Yigini yig billüm ü yig diyelüm
72 Eytđi çün sorduñ ilim yigrek-durur
Her ki yigin bildi nite dek-durur
73 Yig-durur mâldan ilim nisbet degül
Bir atâdur degmeye kısmet degül
74 Ol kişi eytdi bize bellü beyân
Yigligi ilmüñ nedür eytgil nişân
75 Ol Emürü'l-mü'minün eytdi yine
Tanug eydem bu ilim yigligine
76 Yigligi şoldur kişi çün kim ölür
Mâlnı vü mülkini ayrug alur
77 İlmini alur gider anda bile
Nitekim bunda-y-ıdı anda bile
78 Pes ilim yigdür bu mâldan mutlakâ
Mâl girü kor şahsı ilm iltür hak'a
79 Çün Alî'den ol cevâb aldı yine
Vardı gitdi ol biri geldi yine
80 Geldi ol hem bu suvâli sormaga
Ya'ni kim bu ilm ü mâli sormaga
81 Çünki geldi bu kez ol altıncı er
Ol dahı sordu yine ki ey Şîr-i ner
82 Mâl mı yigdür eyt bize yohsa ilim
Kankısını yig bilüben yig dilüm
83 Ol Alî eytdi ilim yig nesnedür
İlme baksañ nişe gelür mâl nedür
84 Kimse kim cehd itdi ilm öğrenmege
Hiç gümânsuz irdi ol mâldan yige
85 Eytđi isbat eyle ilmüñ yigligin
Bilelüm ilmüñ nedendür yigligin
86 Yigligi ilmüñ bu mâldan ne-y-ile
Ma'lüm eyle ma'nisin kıldan kıla
87 Eytđi mâl birle bu dünyâ ni'meti
Hâsil olur şahsa dünyâ izzeti
88 İlm-ile dünyâ vü ukbâ alınur
İkisinden izz ü devlet bulnur
89 Pes ilim yigdür bu mâldan mutlakâ
Mâl girü kor şahsı ilm iltür hak'a
90 Ol dahı gitdi bu kez geldi biri
Bir-idi çün kamusınuñ tedbiri
91 Geldi ol yidinçisi sormag-ıçun
Ya'ni haydar ilmini görmeg-ıçun
92 Sordu eytdi yâ Alî eytgil bize
Mâl mı yigdür yâ ilim göster göze
93 Aña göre yiyelüm teşvîşini
Yigi kankı sâbit eyle işini

- 94 Bu kez eytdi ol ma'ânî ma'deni
İlme dek dutmañ bu dünyâ mâlını
- 95 Dünya mâlından ilim yigdür bilün
Cân-ıla ilm issine hidmet kılun
- 96 Ol kişi sordı yine kim ne-y-ile
Kişi ilmün yigligin ne'yle bile
- 97 Eytdi mâl sevgüsü çün mâla konar
Endişeyle kişinün gönli tunar
- 98 Cân gönül bu ilm-ile rüşen olur
Bakduğı yir gözine gülşen olur
- 99 Pes ilim yigdür bu mâldan mutlakâ
Mâl girü kor şahsı ilm iltür hak'a
- 100 Çünkü degdi aña uşbu ma'niler
Gıtdi ol bu kez biri gelmek diler
- 101 Geldi ol sekzinçisi durdı bu kez
Mâli ilmi ne'ydüğün sordı bu kez
- 102 Geldi sordı eytdi digil yâ Ali
Bu ilim mi yig ü yâ dünyâ malı
- 103 Kankısı kim yig-ise eytgil ayân
Yiginı yig bilelüm bellü beyân
- 104 Ol Emîrû'l-mü'minîn ol pür hüner
Bu ilim yigdür didi ol Şîr-i ner
- 105 Eytdi mâldan bu ilim çok yig-durur
Şöyle bil bu yir gibi ol gök-durur
- 106 Ol kişiye eyle virdi hem cevâb
Kim sözidür hem savâb u hem sevâb
- 107 Ol kişi sordı yine ma'nî nedür
Bu ilim mâldan yigi ya'nî nedür
- 108 Eytdi mâl issi halâl-ıçun hisâb
Vire, göre hem harâm-ıçun azâb
- 109 İlla âlimler şefâ'atçı ola
Yarın anda suçluyı elden ala
- 110 Pes ilim yigdür bu mâldan mutlakâ
Mâl girü kor şahsı ilm iltür Hak'a
- 111 Ol dahı degdi sözi bitdi işi
Gıtdi bu kez geldi tokzunçı kişi
- 112 Ya'ni kim sormag-ıçun hem bu sözi
Kim görene göstere ma'nî yüzi
- 113 Geldi eyitdi yâ Ali geldüm saña
Bir suvâlüm var cevâb eytgil baña
- 114 Eyt baña bu mâl mu yigdür yâ ilim
Yiginün kaygusun artuk yiyeyüm
- 115 Kankısı kim yig-ise dutlum anı
Ol birinden ihtiyâr itlüm anı
- 116 Eytdi bu mâldan ilim yig şeksüzün
İlm-ile gördi gören ma'nî yüzin
- 117 Her kimün kim ilmi çoksa baydur ol
Kamular yılduz gibidür aydur ol
- 118 Ol kişi sordı bu kez kim yâ Fetâ
Bu ilim mâldan nite yigdür nite

◆ F. Süreyya Kurtoğlu

- 119 Ol fütüvvet ulusu eytdi yine
Tanug eydem bu ilim yigligine
120 İlmi gökden viribidi ol Celil
İssini iltıdı göge oldı delil
121 Mâlun aslı yir-durur yirden biter
Kim anı sevdiyse bu yirde yiter
122 Pes ilim yigdüür bu mâldan mutlakâ
Mâl girü kor şahsı ilm iltür hak'a
123 Ol dahı degdı sözi gitdi bu kez
Bir gör ol onıncısın n'itdi bu kez
124 Geldi sordı ol dahı bir reng-ile
Eytdi eytgil yâ Alı kim halk bile
125 Mâl mı yigdüür yâ ilim eytgil ayân
Cümle halk bilsün anı bellü beyân
126 Gör ne didi ol Aliyy-i Murtazâ
Eytdi mâldan yig-durur ilm-i Hudâ
127 Her ki ilme renc yidi magbûn degül
Mâlî redd eyleñ kılûñ ilmi kabûl
128 Sordı ol er ya'ni ne ma'ni diyü
Mâl niçün oldı yavuz u ilm eyü
129 Ne sebebdendür bu ilmüñ yigligi
Sâbit eyle kim bilinsün yigdügi
130 Eytdi şol ma'ni-y-ile kim ilmi çok
Tañrılık da'visini itdügi yok
131 Zikr ü tâ'atdur hemüşe işleri
Andan artuk yok-durur teşvişleri
132 İlla her kim mâlı çok oldı bular
Tañrılık da'vîsini kıldı bular
133 Bunları başdan çıkardı mâlları
Ol sebebden azgun oldı hâlları
134 Pes ilim yigdüür bu mâldan mutlakâ
Mâl girü kor şahsı ilm iltür hak'a
135 Çünkü degdı onna on dürlü söz
İtdi ol inkâr u ikrâr oldı göz
136 Gördiler ma'nî yüzini geldiler
Onı bir kezde müsülmân oldılar
137 Uşbu söz dutdı gönüllerde makâm
Söylenüdur cümle dillerde müdâm
138 Cümle âlem bildi bu iş ne'ydügin
İlm-ile mâl ahvali niçe'ydügin
139 Bildiler mâldan ilim artug-ımuş
Kıymeti mâluñ ilimçe yog-ımuş
140 Anuñ-ıçun kıldılar mâlı sebîl
Dutdılar ilmi vü mâl oldı zelîl
141 İlm-ile bir gör ne devlet sürdiler
İlm-ile bu yolu togru vardılar
142 İy yarânlar ilme key ragbet kılûñ
Câhil olmañ bu âlimlerden oluñ
143 Her kim ol öğrendise ilmi tamâm
Cümle gönüller aña oldı makâm

- 144 Hâli zâhir ilmine kim el urur
İşidür uşbu kulag u göz görür
145 Arkun arkun öğrenüdurmak gerek
Bilmedüğün bilene sormak gerek
146 Ol ki bâtın ilmidür kendü gelür
Sini saña komaz ol kendü olur
147 Öğrenimez anı kimse kimseden
Kim bilür kim kendü ne aslı neden
148 Cân içinde bir dahı cân ol-durur
Kim gönülde genc-i pinhân ol-durur
149 Allah anı kime rûz eyler-ise
İlm olur her ne kim ol söyler-ise
150 Zâhirî vü bâtını ma'mûr olur
Kanda dursa durduğı yir Tûr olur
151 Bâtın içre âşıkun üstâdı var
İlm-i zâhirden anın istâdı var
152 Zâhiri tâze dutan şoldur kim ol
Bâtın içre açılupdur aña yol
153 Her kimün kim bâtını rûşen ola
Lâcerem kim zâhiri gülşen ola
154 İy Hudâyâ kamu eksüklüleri
Bu makâma sen yitürgil bunları
(Yavuz, 2000: 739-767)

SANAT VE TASARIM EĞİTİMİ ALAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN POPÜLER GÖRSEL KÜLTÜRE YÖNELİK ELEŞTİREL YAKLAŞIMLARI

Rukiye DİLLİ*
Nuray MAMUR**
Ali Osman ALAKUŞ***

Öz: Bu araştırmanın amacı sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin popüler görsel kültüre yönelik eleştirel yaklaşımlarını incelemektir. Bu genel amaç kapsamında araştırma “sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun estetik kur- gusu ve kültürel işlevini yorumlama biçimleri ile estetik ve tüketim bağlamını ilişkilendirme biçimleri nasıldır?” sorularına dayalı olarak incelenmiştir. Araştır- ma özel ve devlet üniversitelerinden sanat ve tasarım eğitimi alan 17-24 yaş ara- sındaki toplam 119 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama yöntemiyle desenlenen araştırmanın verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenip yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun kendilerine gösterilen görsel kültür formunun alt anlamlarını okumaya dönük yaklaşımlar sergiledikleri görülmüştür. Öğrencile- rin büyük çoğunluğu görsel kültür formunun sosyal işlevini çözümlenmeye dön- nük tavrı sergilemiştir. Ancak soruları yanıtlamayan ya da eleştirel düzeyde fikir belirtmeyen öğrenci sayısı da oldukça fazladır. Bu durum sanat eğitiminde eleşti- rel bilinci destekleyen öğretim uygulamalarına daha fazla yer verme gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Anahtar sözcükler: Sanat eğitimi, popüler kültür, görsel kültür, eleştirel pe- dagoji, estetik

* Dr. MTA Genel Müdürlüğü Tabiat Tarihi Müzesi

** Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

*** Prof. Dr. Dicle Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

CRITICAL APPROACH OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF THE DEPARTMENTS OF ARTS AND DESIGN TOWARDS POPULAR VISUAL CULTURE

Rukiye DİLLİ*
Nuray MAMUR**
Ali Osman ALAKUŞ***

Abstract:

The purpose of this study is to analyze the critical approach of university students who study art and design towards popular visual culture. Within the scope of this general aim, this study has been based on questioning the ways these students interpret the popular culture forms they are exposed to, and how they relate aesthetics to consumption. The study has been implemented on 119 university students, who are aged between 17-24, of the Department of Arts and Design from both state and private universities. The data has been analyzed and interpreted by descriptive analysis. The result of the study revealed that the majority of university students who study Arts and Design had the tendency to read the undermining meaning of the visual culture theory. The questions that were prepared in the light of the philosophy of visual culture directed the students to aesthetic and critical analysis of the structure construction of the visual culture form, as well as the reason for its creation, its meaning and the intention of its creator. Most of students adopted an attitude in favor of analyzing the social function of visual culture form. However, the number of students who did not answer the questions as well as those who did not state any critical view was quite high. Thus, this brings forward the necessity to put more emphasis on expanding the amount of educational practice that promotes critical thinking in art education.

Keywords: Art education, popular culture, visual culture, critical pedagogy, aesthetics.

1. GİRİŞ

Dünyada çeşitli toplumlar ve gruplar arasında yaşanan, kaynakların kullanımı ve iktidar konusundaki savaşlar artık iktisadi ve siyasi alanın sınırlarından çıkmış kül-

*Dr. General Directorate of Mineral Research and Exploration (MTA) Natural History Museum

**Doç. Dr. Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education.

*** Prof. Dr. Dicle University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education.

türel alana da girmiştir (Gans, 2012). Kültürel yapıda toplumun ürettiği ve paylaştığı değerler kadar, üretilen ve paylaşılan değerlerin nasıl gerçekleştiği ve biçimlendiği de önemlidir. Çünkü üretilen ve paylaşılan değerler 19. yüzyılın kapitalizmi ile birleşince yeni bir egemen kültürü yaratmıştır. Günümüzde kültürün oluşumu çoğunlukla bu egemen kültürün istekleriyle şekillenmektedir. Egemen kültür farklı sınıfların, grupların, cemaatlerin, kavimlerin yaşam yollarını, kişiliklerini ve varlığını etkilemektedir (Erdoğan, 2004). Bu durum kültür ürünlerinin üretilmesi, dağıtılması, tüketilmesi süreci ve bu süreçte teknoloji ile kitle iletişim araçlarının örgütlenmesiyle ilişkilidir. Dolayısıyla kitle iletişim araçlarını elinde bulunduran nüfuslar ya da gruplar iktisadi ve siyasal alanlarla sınırlı olmayan bu savaşa kültürü de ekleyerek popüler görsel kültürün oluşumuna neden olmuştur.

1.1. Estetik ve Tüketim Kültürü

Kitle iletişim araçları, toplumda kültürel dönüşümlerin yaşanmasında ve popüler kültürün yaratılması ve yaygınlaşmasında önemli işlevlere sahiptir (Şahin, 2005; Kan, 2011). Ayrıca kitle iletişim araçları insanları eğitmek, bilgilendirmek işlevinin yanı sıra, küresel sermayenin kapitalist pazar ilişkilerine dönük yapısını destekleyen yayınlar yaparak kitleleri yönlendirmektedir (Gans, 2012). Bu açıdan bakıldığında baskın kültür öğreticileri her gün evimize çeşitli yollardan girmekte ve küreselleşen kültürün temsilcileri olarak tercihlerimizi yönlendirmektedir. Bu yönlendirme tüketim kültürünün alt yapısını oluşturmakta ve beğenilerimizi şekillendirmektedir. Günümüzde bu bilinçli ve çıkarıcı yönlendirmeye “tüketim estetiği” adı verilmektedir (Aslan, 2014).

Tüketim kültürü ile ilintili estetiğin tüketim estetiği olarak adlandırılması, pedagojik açıdan günlük yaşam ve ona ait estetik hakkındaki tespitleri netleştirmeyi kolaylaştırır. Popüler kültür ya da kitle kültürünün etkisiyle, iletişim araçlarının birey için hazırladığı nesnelere, tercih ya da beğeni gibi kişisel nedenlerle seçilip, tüketilmektedir (Aslan, 2014). Dolayısıyla günlük yaşamın büyük ölçüde tüketim kültürü ile ilişkili düşünölmeye başlanmasından itibaren “günlük yaşam estetiği” bir kavramsal vurgunun ötesinde farklı kategorik yapılarda da izah edilmeye çalışılmıştır. Örneğin Featherstone’a (2005) göre gündelik hayatın estetiği çağdaş toplumlardaki gündelik hayatın dokusunu dolduran göstergelerin ve imajların hızlı akışına gönderme yapmaktadır. Gösterge ve imajların yoğunluğuna paralel bir küresel teknolojik donanım ile çok daha güçlü bir yayılım hızı ve endüstriyel bakış açısı kaçınılmaz biçimde tüketim estetiğini ön plana çıkarmıştır. Postmodern süreçte küreselleşme tek bir pazar yeri yarattığı için ve bu pazar aynı anda dünyanın her yerinde aynı işi yapmaya veya aynı ürünü satmaya odaklandığı için tüketim bütün dünyada birbirine benzer bir hal almıştır. Bu tüketimde malların değişim değerinden çok gösterim değeri diyebileceğimiz bir durum söz konusudur. Bir başka deyişle yeni tüketim toplumunda neyin değerli olduğu ekonomik değeri ile değil, kültürel gösterge değeri tarafından belirlenmektedir (Sungur, 2011).

İnsanlar artık toplumsal değerleri tüketim doğrultusunda şekillendirmeye başlamıştır. Oluşan tüketim estetiği, tüketilen unsurları daha estetik hale getirdiği gibi, estetik unsurları da tüketilebilmek için ticarileştirmektedir. “Estetik mallar (eşyalar), bir taraftan duylulara başvuran bir görüş-görünüş olarak güzelliğe gönderme yapmakta, diğer taraftan ise değiş-tokuş değeri gerçekleştiriminin servisinde güzelliğin bir gelişimi, satın almadaki içgüdü ve arzuyu teşvik etmek için izleyicileri yeniden biçimlendirmektedir.” (Sarup, 1998; aktaran, Eker ve Aslan, 2011). Bireyi kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerinde böylesine etkin ve öznel duruma getiren kitle iletişim araçları, tüketim süreçlerinde estetiği, ihtiyacın ötesinde bir tüketim anlayışı ile kurgulamaktadır. Dolayısıyla estetik tüketimi alelade bir beğeni ve tüketime indirgenmiş, basit bir estetik kültürlenmeye dönüşmüş, kitle iletişim araçları bireylere yönelik ciddi birer referans olarak algılanmaya başlanmıştır. Kitle iletişim araçları ve estetik arasındaki ekonomik ve psikolojik ilişkinin sanıldığı gibi basit bir şekilde tanımlanamayacağını ifade eden Kellner’ e (2010: 10) göre gelecekteki değişimler ve dinamikler ne olursa olsun bugün medya kültürü, neyin gerçek, önemli ve hayati olduğuna karar vererek; toplumsal ve politik konularda hükmetmeyi sürdürmektedir.

Oluşturulan estetik ideoloji, temsil ettiği sistemin önermeleriyle uyum halinde estetik anlayışını kitlelere yayarken, yaşadığımız çağın sağladığı iletişim imkânlarıyla, çok farklı yaşlardan ve kültürden insan gruplarını da ortak bir estetik anlayışı doğrultusunda bütünleştirebilmektedir. Nesnelerin toplumsal ya da simgesel değerleriyle donatılan günlük yaşam, insana birçok estetik değer yükleyebilmektedir (Aslan, 2014). Dolayısıyla bugünün sanat ve tasarım eğitiminde günlük estetik deneyimlerin iletişimsel rolü, algılara ve toplumsal yapıya etkisi ile ilgili öğretim uygulamalarının ve çözümlenmelerin önemi giderek artmaktadır.

1.2. Popüler Görsel Kültür ve Eleştiri Pedagoji

Eleştirel pedagoji, öğrencilerin belirli bilgi biçimlerinin ‘toplumsal işlevini’ anlamalarına yardımcı olan bilgiyi bulmaya çalışmaktır (Mc Laren, 2003: 71). Eleştirel pedagojinin önde gelen savunucularından Freire’e (1995) göre eğitim sadece belirli bilgilerin kazanılması demek değildir; eğitim, bir insanın bağımsız ve eleştirel düşünme kapasitesini gerçekleştiren bütünsel bir gelişimdir. Sandlin ve McLaren’e (2010) göre ise eleştirel pedagoji, öğrencilerde yorumsal sorgulama yeteneği geliştirildiği takdirde dünyayı olumlu şekilde değiştirmeye yardımcı olmaktadır.

Eğitim, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan ve içinde bulunduğu gerçekliğe karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmektir. Toplumu baskı altına almış bu görsel dünya nesnelere karşı farkındalıklarının artmasını amaçlayan eleştirel pedagoji anlayışı ile eğitimi yeniden yapılandırmak gerekmektedir (Yıldırım, 2006). Öğrencilerin medya içeriklerine karşı eleştirel bir tavır alabilmeleri ve medya gruplarının üretim esaslarını, çalışma biçimlerini ve medya bağımlılığını anlayabilmeleri için medyanın ekonomik ve politik bağlantılarını anlamalarını sağlayacak dersler oluşturulmalıdır.

Kırıçoğlu'na (2009: 46) göre sanat ve tasarım derslerinde öğrencinin dikkatinin ağırlıklı olarak ürünün ya da nesnenin kendisinden çok yaratılma nedenine (tüketime yönelik) anlamına ve yaratıcısının niyetine çekilerek gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Dahası görsel kültür eğitimi yoluyla bir nesnenin güzelliği yanında, güzelliğin hangi amaca yönelik olduğu, neden üretildiği, hangi kitlenin kullanımına sunulduğu, ekonomik getirisi yanında; sağlığa ve çevreye uygun olup olmadığı sorgulanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Disiplinler arası bir yaklaşım olarak görsel kültür, sanat tarihinden ve sanat tarihinin değişik versiyonlarından ayrılmaktadır. Çünkü sanat ve tasarımı analiz etmek için, konunun sadece tek bir yönüne vurgu yapılmamaktadır (Barnard, 2002: 252). Sanat ve tasarım analizi, biçim, üslup ya da ifade kadar toplumsal kimliği etkileyen unsurlar üzerine kültürel bir incelemeyi de gerektirmektedir. Öğrencilere insanlar ve kurumlar arasındaki güce dayalı örtülü ilişkileri görme ve medyanın ekonomik, politik, sosyal ve kültürel rolünü anlama bilincini kazandırabilmek ancak eleştirel pedagojik anlayışla yapılandırılan bir eğitimle mümkün olabilir. Bu çerçevede "Görsel kültür eğitimi sanat yoluyla eleştirel çözümleme ve görsel farkındalık kazandırmayı amaçlar. Eleştirel çözümlemede nesne ne salt sanatın kendisi ne de tek başlarına kültür nesnelere. Bu yaklaşıma göre her nesne, içinde yaratıldığı ortamla, yaratılma nedeni ile birlikte ele alınıp değerlendirilmelidir" (Kırıçoğlu, 2009: 48).

Yaşadığımız dönemle ilintili olarak tüketim olgusunun oluşmasını tetikleyen kitle iletişim araçları bireysel tüketimleri tetiklemiş ve bireylerin günlük yaşamlarında tüketim giderek egemen duruma gelmiş, tüketilen maddelerin "estetize" edilmesi durumu ortaya çıkmıştır. Bu süreç sonucunda, geçmiştekenden farklı olarak, insanlar yaşamak için sahip olmaları gerekenin ötesinde, yalnızca istediği için sahip oldukları birçok mal ve hizmeti tüketmeye yönelen büyük şirketlerin ya da egemen güçlerin sahip oldukları ideolojilerini fark etmek ve daha bilinçli bir tüketici olabilmek için eleştirel pedagojiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede görsel kültür imgelerine yönelik eleştirel çözümlemeler görsel sanatlar eğitimi alanının vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir (Tavin, 2002; Mc Carthy, Giardina, Harewood ve Park, 2003). Günümüzde popüler kültürün çocuklar üzerindeki etkisine bağlı olarak okul programlarına entegre edilmesinin son derece önem taşıdığını ve özellikle eğitimcilerin kültürel küreselleşme ve popüler kültür ile ilgili gelişmelere odaklanmaları gerektiğini araştırmacılar vurgulamaktadır. Tavin'in (2002) vurgusu özellikle reklamlara yöneliktir. O'na göre reklamlar görsel kültürün en önemli parçasıdır ve iyi sorularla çocukların ve gençlerin kendilerini çevreleyen dünyayı anlamalarına yardımcı olabilmektedir.

Görsel kültürün yükselişine bağlı olarak son yıllarda sanat ve tasarım derslerinin farklı boyutlarında popüler görsel metinlerin analizi ve yorumlanması yoluyla toplumdaki sosyal konuları tartışmaya dönük araştırmalar artmıştır. Örneğin; Darts (2006) popüler görsel kültüre odaklanmaya dönük 'akıl oyunları' adlı bir ders tasarımında popüler görsel kültürün estetik nitelikleri üzerine odaklanmış ve öğrencilerin

kimliklerini yapılandırmada medyanın rolünü incelemiştir. Park (2006) ise sınıf öğretmenliği programı görsel sanatlar derslerinde öğretmen adaylarını eleştirel düşünmeye yöneltmek için, çeşitli sanat eserlerini, popüler görsel kültürün çeşitli formlarını ve öğrencilerin kendi kültürel ürünlerini bir arada kullanmıştır. Sınıfta yapılan eser analizleri çerçevesinde öğretmen adayları kendi belirledikleri bir reklam üzerinden ders planı oluşturmuşlardır. Hazırlanan ders planlarında, çocukların reklamın mesajını, sosyal işlevini ve etkilerini anlamalarına yardımcı olacak sorular oluşturmak amaçlanmıştır. Diğer bir araştırmacı Savage'de (2006) sanat derslerinde öğrencileri aktif görmeye teşvik etmek amacıyla *Cosmopolitan*, *GQ*, *Instyle* gibi magazin dergilerinde yer alan reklamlara odaklanmıştır. Araştırmacı sınıfında "Reklamlar kiminle konuşur? Nasıl konuşur? Neye inanmamızı ister? Toplumsal cinsiyeti ve etnik yapıyı nasıl kullanır? Ne tür sosyal ve kültürel mesajlar verir?" gibi sorular yoluyla eleştirel ve yansıtıcı süreci başlatmış ve farklı görme biçimlerinin önemine işaret etmiştir.

Görme duyusu insanoğlunun elindeki önemli araçlardan biridir ve bu araç gerçekliğin hem açıklanmasında hem de denetlenmesinde kullanılmaktadır (Leppert, 2009: 37). Dolayısıyla görsel kültürün sanat ve tasarım eğitimi programlarında sorgulama sürecinin nasıl yapılandırılabilceği üzerine hem sanat eğitimcilerine hem de araştırmacılara destek verilmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmada, sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin popüler görsel kültüre yönelik eleştirel yaklaşımlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bu genel amacını ortaya koymak çerçevesinde;

1- Sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun estetik kurgusunu yorumlama biçimleri nasıldır?

2- Sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun sosyal işlevini yorumlama biçimleri nasıldır?

3- Sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun estetik ve tüketim bağlamını ilişkilendirme biçimleri nasıldır? Sorularına yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, bir durumu betimleme amacı taşıdığı için, tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama araştırması anketler ya da görüşme protokolleri kullanılarak yapılan ve deneysel olmayan bir araştırma yöntemidir" (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 368). Bu model çerçevesinde sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formuna (afişe) yükledikleri anlamlar ve ona dair eleştirel yaklaşımları açık uçlu sorulardan oluşan bir anket yoluyla toplanan veriler betimlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklem grubunu belirlemede; olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örneklemeden yararlanılmıştır. Seçkisiz örnekleme, belirlenen özelliklere sahip olan bir evrenden, evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip tamamen rastgele bir örneklem seçmeye dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 104). Araştırmada seçkisiz örnekleme kullanılarak, TOBB Ekonomi ve Ticaret Üniversitesi Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Görsel İletişim Tasarımı Bölümü'nden (ETÜ) 15 öğrenci, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş ABD'ndan (PAÜ) 55 öğrenci, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş ABD'ndan (DİCLE) 49 öğrenci olmak üzere toplam 119 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın katılımcıları

		PAÜ	ETÜ	DİCLE	Toplam
Cinsiyet	Kız	36	8	23	67
	Erkek	19	7	26	52
Sınıf	1.Sınıf	20	10	-	30
	2.Sınıf	10	5	-	15
	3.Sınıf	11	-	9	20
	4.Sınıf	14	-	40	54
Mezun Olunan Lise	Güzel Sanatlar Lisesi	27	-	8	35
	Anadolu Lisesi	9	5	4	18
	Düz Lise	10	4	28	42
	Meslek Lisesi	9	1	9	19
	Özel Okul	-	5	-	5

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların 67'si kız, 52'si erkek öğrencidir. Öğrencilerin 15'i bir vakıf üniversitesinde sanat ve tasarım eğitimi, 104'ü ise devlet üniversitesinde görsel sanatlar (resim-iş) öğretmeni olmak üzere eğitim almaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Anket formu yirmi sekiz sorudan oluşan üç bölüm olarak planlanmıştır. Anketin birinci bölümünde, öğrencilere ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölüm yirmi sorudan oluşmuştur. Öğrenciler bu bölümde, görsel kültür formunun (afişin) biçimsel kurgusunun yanı sıra yaratılma nedenine, anlamına ve yaratıcısının niyetine dönük estetik ve eleştirel analize yöneltilmiştir. Böylelikle görsel kültür formundaki estetik kurgunun (güzelliğin) hangi amaca yönelik olduğu, üretim nedeni, sunulduğu kitle gibi unsurları ne şekilde deneyimledikleri belirlenmek istenmiştir. Anketin üçüncü bölümünde ise öğrencilerden görsel kültür formunun sosyal işlevini çözümlenmeye dönük görüşlerini açıklayabilecekleri dört soruya yer verilmiştir. Burada amaç, görsel kültürün bireyin ve toplumun kimliği üzerindeki etkisini ortaya koyma yoluyla yansıtıcı düşünceleri ortaya çıkarmaktır.

Anket geçerliliği için, anket uzman görüşüne sunulmuş, alınan öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve uygulamaya aktarılmadan önce farklı üniversite ve sınıf düzeylerinden 12 öğrenciye uygulanarak uygulanabilirliği test edilmiştir. Uzman görüşleri ve ön çalışmadan elde edilen deneyim doğrultusunda son şekli verilen anket uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu sanat ve tasarım eğitimi alan farklı seviyelerdeki öğrenci gruplarına uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin gösterilen popüler görsel kültür formuna yükledikleri anlamlar ve ona dair eleştirel yaklaşımlarına ilişkin toplanan verilerin çözümlemesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizin temel amacı, ham verileri daha önceden belirlenen temalara göre özetlemek, okuyucunun anlayabileceği bir biçime getirmek ve yorumlamaktır. Bu çözümlemede, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilebilir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada verilerin analizinde daha önceden belirlenen temalara göre her üç alan uzmanı (araştırmacı) birbirinden bağımsız bir şekilde çalışmıştır. Daha sonra kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla alan uzmanları bir araya gelmiş yapılan kodlamaları karşılaştırma ve ortak kodlar konusunda uzlaşma işlemini gerçekleştirmiştir. Bu çerçevede kodlayıcılar arası güvenilirlik; “Güvenirlik = Görüşbirliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı” formülü kullanılarak belirlenmiştir (Huberman ve Miles, 1994). Bu formüle istinaden kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı:% 86’dır. Kodlama güvenilirliğinde %70’in üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi güvenilirliği açısından istenilen sonuca ulaşılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular: 1) Öğrencilerin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun estetik kurgusunu yorumlama biçimleri, 2) Öğrencilerin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun sosyal işlevini yorumlama biçimleri ve 3) Öğrencilerin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun estetik ve tüketim bağlamını ilişkilendirme biçimleri başlıkları altında yer verilmiştir. Raporlaştırmada durumu betimlemeye yardımcı olacak öğrenci ifadelerine de yer verilmiştir.

3.1. Öğrencilerin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun estetik kurgusunu yorumlama biçimleri

Öğrencilerin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun estetik kurgusunu yorumlama biçimleri; a) afişin konusuna/temasına ilişkin düşünceler, b) afişin çağrıştırdığı anlamlara ilişkin düşünceler ve c) afişin estetik kurgusuna ilişkin düşünceler alt temaları altında incelenmiştir. Öğrencilerin afişin konusuna/temasına ilişkin düşüncelerini belirlemek için; “Bu afişte öne çıkan temel düşünce nedir? ve “Afişte ne

görüyorsunuz?” soruları yöneltilmiş ve soruların yanıtlarına ilişkin öğrencilerin düşünceleri frekans dağılımları ile Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Afişin konusuna/temasına ilişkin düşünceler

Tema	Kod	f
Reklam afişinin konusu	Hareket- Dinanizm- Enerji	42
	Hafiflik-Rahatlık	18
	Tutku-Aşk	8
	Birlik-Uyum	7
	Avlanan kadın- Avlayan erkek	6
	Avlanmaktan koruma- Sahiplenme	6
	Hız	5
	Esneklik- Dans	5
	Mutluluk- heyecan	5
	Güç	3
	Denge	3
	Sağlamlık- Güven	3
	Korku-Endişe	3
	Saldırganlık-Şiddet	3
	Cinsellik	3

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu (42’si) kendilerine gösterilen reklam afişinin konusunu *hareket- dinamizm ve enerji*, olarak nitelendirirken, 18’i çok daha farklı bir anlamda *hafiflik ve rahatlık* olarak belirtmiştir. 8 öğrenci *tutku ve aşk* üzerine bir temaya göndermede bulunurken, 7 öğrenci afişte *birlik ve uyum* gördüklerini ifade etmişlerdir. Afişte avlayan ve avlanan olgusu da sıklıkla dile getirilmiş, *avlanan kadın ve avlayan erkek* kodu 6 öğrenci tarafından ifade edilirken, tam tersi anlamda *avlanma koruma ve sahiplenme* teması yine 6 öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

Öğrencilerin afişe bakma yaklaşımları afişin temasına ilişkin düşüncelerinin farklılaşmasına yol açmıştır. Öğrencilerin bir kısmı reklamı yapılan spor ayakkabısının pazarlanma biçimlerinden yola çıkarak “*hafiflik, rahatlık, hareket, esneklik, sağlamlık*” gibi nitelikler üzerine odaklanmışlardır. Ancak büyük çoğunluğu reklamda kullanılan kadın ve erkek figürünün temsil edilmiş biçimi üzerinden yargılarını ortaya koymuştur. *Tutku, birlik, korku, güç, şiddet ve cinsellik* sıklıkla dile getirilen kavramlar olurken, aynı afişte kadına hem erkek tarafından avlanan hem de erkek tarafından avlanmaktan korunan şeklinde iki farklı anlam yüklenmiştir.

Öğrencilerin afişin çağrıştırdığı anlamlara ilişkin düşünceleri de yine aynı çeşitliliği göstermektedir. “Bu afiş size neyi çağrıştırıyor?”, ve “Hangi koku, ses ve görüntüleri hatırlatıyor?” ve “Geçmiş deneyimlerinize ne tür bağlantılar kuruyor?” sorularına 119 öğrenciden 98’i yanıt vermiştir. Öğrencilerin düşünceleri frekans dağılımları ile Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Afişin çağrıştırdığı anlamlara ilişkin düşünceler

Tema	Kod	f
Afişin çağrıştırdığı anlamlar	Aksiyon filmleri	15
	Dans estetiği	13
	Belgesellerdeki av sahneleri	10
	Rahatlık-Kalite	10
	Aşk-Tutku	8
	Enerji- Dinamizm	7
	Birliktelik-Uyum	6
	Spor	5
	Kadın zayıflığı- Erkek agresifliği	3
	Kadın kaygısı, Erkek cesareti	3
	Kadın estetiği, Erkek sağlamlığı	3
	Mağdur kadın, Kurtarıcı erkek	3
	Mutluluk	3
	Korku	2
	Cinsellik	2
	Alışveriş	2
	Tahrik	1
	Taciz	1
	Hedef	1

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin 15’i afişte yer alan temsil biçimini filmlerdeki *aksiyon sahneleriyle*, 13’ü ise dans sahnelerinde oluşan *beden estetiğiyle* ilişkilendirmişlerdir. Geçmişte izledikleri *belgesellerdeki av sahneleri* ile bağlantılar kuran öğrenci sayısı ise 10’dur. Afişte yer alan kadın-erkek temsiline istinaden *aşk ve tutkuya* dönük çağrışım 8 öğrenciden gelmiştir. *Spor, enerji ve dinamizm* reklamı yapılan ayakkabı ile bağlantı kurularak öğrencilerin ifadelerine yansımıştır. Öğrenciler reklamdaki kadın temsilinin kendilerinde bıraktığı izlenimi ise; *mağdur kadın, kadın estetiği, kadın kaygısı ve kadın zayıflığı* ile ilişkilendirirken; erkek temsilini ise genellikle karşıt kavramlarla ortaya koymuşlardır. Reklamdaki erkek temsili öğrencileri *erkek agresifliği, erkek cesareti, erkek sağlamlığı ve kurtarıcı erkek* gibi çağrışımlara götürmüştür. Öğrencilerin afişin estetik kurgusuna ilişkin düşüncelerini belirlemek için; afiş çarpıcı ve özgün kılan unsurlar, yazı/slogan ile görsel ilişkisi, tasarım elemanlarının nasıl ve hangi amaçlar için organize edildiği, sunulacak mekân ve hedef kitleye yönelik çıkarımlar yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin düşünceleri 5 alt tema altında frekans dağılımları ile Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Afişin estetik kurgusuna ilişkin düşünceler

Tema	Kod	f	
Çekicilik katan unsurlar	Hareketin ifadesi	24	
	Renk şeması	19	
	Çarpıcı duruş	12	
	Yüzlerdeki ifade	8	
	Hedef simgesi	7	
	Merak uyandırıcı kurgu	7	
	Birliktelik- tutku hissi	5	
	Dominant erkek figürü	5	
	Anın ifadesi	3	
	Kadının rahatsız edici giysileri	2	
	Etkili slogan kullanımı	2	
	Tasarım elemanların organizasyonu	Renk kullanımı	28
		Sanatla ilişkisiz	14
Asimetrik denge		10	
Boşluk-doluluk dengesi		9	
Dinamik kompozisyon		7	
Figürlerin uyumu		5	
Figürlerin hareketi		5	
Merkezi kompozisyon		4	
Figürlere vurgu		3	
Dilsel mesaj ile görsel imgenin ilişkisi		Yazı görsel imgeyi destekliyor	41
	Yazı ve görsel arasında kontrast bir ilişki vardır	30	
	Yazı yeterince dikkat çekici değildir	12	
	Yazı ve görsel arasında ilişki kurulamamıştır	9	
	Herhangi bir fikrim yok	8	
	Mutluluğu avlamaya dönük bir anlam yaratılmıştır	6	
Hedef kitle	Üniversite gençliği	59	
	Genç ergenler	44	
	Doğa sporları yapan kişiler	16	
Hedeflenen sergileme mekânları	Bilboardlarda	23	
	Spor mağazalarında	22	
	Ayakkabı mağazalarında	18	
	Spor merkezlerinde	15	
	Alışveriş ve magazin dergileri ile gazetelerin reklam sayfalarında	15	
	Alışveriş merkezlerinde	10	
	Otobüs durakları reklam ilanlarında	9	
	İnternet ve sosyal medyada	7	

Tablo 4’de ilk alt temada görüldüğü gibi öğrenciler afişe çekicilik katan unsurları sırasıyla; *hareketin ifadesi, renk şeması, çarpıcı duruş, yüzlerdeki ifade, hedef simgesi, birliklik-tutku hissi, dominant erkek figürü, anın ifadesi, merak uyandırıcı kurgu, kadının rahatsız edici giysileri* ve *etkili slogan kullanımı* olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin afişi çekici kılan unsurlarda biçimsel ve estetiksel düzen kadar *dominant erkek figürü, kadının rahatsız edici giysileri* gibi toplumsal normlardan kaynaklanan bir algılama biçimi ile kadın ve erkek temsilin çağrıştırdığı *birliktelik- tutku* algısından yola çıkarak toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden bir değerlendirmeye gittikleri de görülmektedir. Örneğin;

Kadın şort giydiği için öncelikli olarak dikkat çekiyor. Bence bacaklarının açık olması çok rahatsız edici... (Dicle 12).

Erkeğin kurtarıcı, sağlam ve baskın karakteri ilgimi çekti (Paü 21).

Aralarındaki tutku oldukça dikkat çekiyor. Erkeğin kadını sahiplenışı etkili (Paü 24).

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi öğrenciler afişin görsel çekiciliğini değerlendirirken, estetik ve biçimsel kurgu kadar toplumsal cinsiyet algıları üzerinden değerlendirme yapmaya yönelmişlerdir.

Öğrencilere sorulan afişteki tasarım elemanlarının organizasyonunu çözümlenmeye dönük soruları 119 öğrenciden 71’i cevaplamış, 34’ü yanıtlamamış, 14’ü ise afişi sanatla ilişkisiz bulduğunu belirterek çözümlenmeye dönük bir tavır sergilememiştir. Öğrenciler tasarım elemanlarının çözümlenmesinde çoğunlukla *renk kullanımı* üzerine fikir belirtmişlerdir. Öğrenci ifadelerinden bazıları şunlardır.

Merkeze alınmış iki figürle oldukça dikkat çekilmiş, renklerin uyumu figürleri desteliyor (Paü 45).

Hedef simgesi kadını gösterdiği için kadın figürü öncelikle algılanıyor. Arka plandaki gri renk ön plandaki kıyafetlerdeki canlı renklerin algılanmasına yardımcı oluyor (Paü 46).

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi öğrenciler rengi vurgu ve çekicilik açısından değerlendirmişlerdir. Öğrencilere göre afişi kompozisyon açısından başarılı kılan diğer unsurlar ise; merkezi kompozisyon oluşturulmasına rağmen *asimetrik denge* ve *boşluk-doluluk dengesi*dir. Örneğin; “*Ön plan dinamik olduğu için arka planın bu kadar sakin olması çok normal (Dicle 12)*” gibi ifadeler çözümlenmede sıklıkla kullanılmıştır.

Dilsel mesaj ile görsel imgenin ilişkisi alt temasında öğrencilerin 41’i *yazı ile görsel imgenin uyumlu olduğunu* düşünürken, 30’u *yazı ve görsel arasında kontrast bir ilişki olduğunu* ifade etmiştir. 12 öğrenci *dilsel mesajı yeterince dikkat çekici bulmamış*, 9 öğrenci ise *yazı ile görsel arasında bir ilişki kurmadığını* belirtmiştir. 8 öğrenci herhangi bir fikri olmadığını belirtirken, 6 öğrenci *mutluluğu avlamaya dönük bir anlamın oluşturulduğunu* ifade etmiştir. 14 öğrenci ise bu soruyu afişteki yazının İngilizce olmasından dolayı sloganı anlamadığını belirterek cevaplayamayacağını belirtmiştir.

Öğrencilerin hemen hemen yarısı reklamın hedef kitlesini *üniversite öğrencileri* olarak görmüştür. 44 öğrenciye göre hedef kitle *genç ergen* grubudur. 16 öğrenci ise hedef kitlenin *doğa sporlarıyla ilgilenen kişiler* olduğunu düşünmektedir. Öğrencilere göre bu reklamın *billboard* gibi açık hava reklam panoları ile *spor, ayakkabı mağazaları ve alışveriş merkezlerinde* sergilenmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerden bir kısmı ise reklamın daha çok *basılı ve elektronik medyada* karşımıza çıkabileceğini düşünmüştür.

3.2. Öğrencilerin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun sosyal işlevini yorumlama biçimleri

Öğrencilerin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun sosyal işlevini yorumlama biçimleri; a) kadın ve erkeğin rolleri üzerine düşünceler ve b) görsel kültür formunun bireyin ve toplumun kimliği üzerindeki etkisini ilişkin düşünceler alt temaları altında açıklanmıştır.

Öğrencilerin afişte yer alan kadın ve erkeğin rolleri üzerine düşünceleri; “Sizce afişteki bayanın rolü nedir?” ve “Sizce afişteki erkeğin rolü nedir? soruları bağlamında ortaya çıkmıştır. Öğrenciler afişteki kadının temsil ediliş biçimini 13 farklı kodla ortaya koyarken, erkeğe yüklenen rolü ise 11 kodla ifade etmiştir. Öğrencilerin düşünceleri ve frekans dağılımları Tablo 5’de karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 5: Kadın ve erkeğin rolleri üzerine düşünceler

Kadının Rolü	f	Erkeğin Rolü	f
Av-Avlanan	33	Avcı	11
		Kurtarıcı, Koruyucu	22
Narin-Güçsüz	15	Güçlü	11
Güzellik-Zarafet	10	Güçlü irade	8
Edilgen	9	Etken	7
Mağdur- Alıkonulan	7	Zorlayıcı	7
Birliktelik-Uyum	7	Birliktelik- Uyum	7
Markayı taşıma	6	Markayı taşıma	6
Sadakat	4	Güven	6
Erkeği tamamlama	3	Kadını pasifleştiren	2
Esneklik	3	Sağlamlık	2
Cinsel obje	3		
Dikkat çekme	3		
Kışkırtma	2		

Tablo 5’de görüldüğü gibi 33 öğrenci görsel kültür formundaki kadın temsiline istinaden kadına *av- avlanan* rolü yüklemiştir. Bu rolle bağlantılı olarak erkek ise, iki farklı bakış açısıyla ele alınmıştır. 11 öğrenci erkeği avcı olarak görürken, 22 öğrenci kadını *avlanmaktan kurtaran, onu koruyan* olarak nitelendirmiştir. Öğrenci ifadelerinden bazıları şöyledir:

Kadın aolanmak istenen korunması gereken kişi, Erkek kadını aolayandan koruyan kişi (Eti 14).

Kadın av olmaktan korunan bir şekilde gösterilmiştir. Erkek kurtarıcı bir roldedir. (Paü 36).

Kadın kaçmaya çalışmış ama yakalanmış, yakalanmanın üzüntüsü var. Erkek kadını havada yakalamış, istediğini elde etmiş (Paü 11).

Öğrencilerin ifadeleri toplumdaki cinsiyetle ilgili hâkim ideolojiyi yansıtır. Afişteki kadın temsiline istinaden 15 öğrenci kadını *narin-güçsüz*, 10 öğrenci ise *güzellik-zarafet* ile ilişkilendiren, erkek imgesi; 19 öğrenci tarafından *güç ve güçlü iradenin* temsili olarak değerlendirilmiştir. Kadın imgesine yüklenen diğer roller ise: *edilgen, mağdur, sadakat, erkeği tamamlama, cinsel obje, dikkat çekme ve kışkırtıcı* değildir. Ankete yansıyan öğrenci ifadelerinden bazıları şöyledir:

Kadın narin olduğu için güçsüzlüğü temsil ediyor (Dicle 25).

Bayan cinsel bir obje olarak, erkek ise baskın obje olarak sunulmuştur (Dicle 7).

Kadının rolü dikkat çekmek, erkeğin rolü kızı elinde tutmak (Paü 17).

Bence bayanın buradaki rolü narinliği, şıklığı ve özel olmayı anlatmasıdır. Erkeğin rolü kahraman olmak, koruyucu olmaktır (Paü 37).

Kadına yüklenen rollere karşıt olarak erkeğin rolü ise; *etken, zorlayıcı, güven, kadını pasifleştiren ve sağlamlık* üzerinedir. Bir reklam afişi olma bağlamında her iki imgeye yüklenen rol 6 öğrenci tarafından sadece *markayı taşımaz*. 7 öğrenci ise her iki imgeyi *birliktelik ve uyumun mükemmel örneği* olarak nitelendirmişlerdir.

Görsel kültür formunun bireyin ve toplumun kimliği üzerindeki etkisine ilişkin düşünceleri belirlemek için öğrencilere; “Reklamı yapılan eşya ile afişteki kişiler arasındaki ilişki nedir?”, “Ayakkabı ve avcılık arasında nasıl bir ilişki kurulabilir?”, “Bu tasarım ile afişi izleyen kişiye kabul ettirilmesi istenen şey nedir?”, “Bu afiş hangi biçimlerde yanıltıcı fikirler iletebilir?”, “Toplumsal ve kültürel bakımdan incelendiğinde sizce bu afiş nasıl bir anlam taşımaktadır?”, “Afişteki genç kadın ve erkek figürünün imajı hakkında ne düşünüyorsunuz?, Kıyafetleri onlar hakkında neler söylemektedir?” soruları yöneltilmiş ve soruların yanıtlarına ilişkin öğrencilerin düşünceleri frekans dağılımları ile Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6’da görüldüğü gibi bu temaya ilişkin 4 alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; a) reklamdaki genç erkek ve kadın figürünün imajı, b) reklamı izleyen kişiye kabul ettirilmesi istenenler, c) reklamın oluşturabileceği fikirler ve d) reklamın tercihler üzerine etkisidir.

Tablo 6: Görsel kültür formunun bireyin ve toplumun kimliği üzerindeki etkisine ilişkin düşünceler

Tema	Kod	f
Reklamdaki genç kadın ve erkek figürünün imajı	Sportif	24
	Seçkin	23
	Dinamik	17
	Maceracı	15
	Tarz sahibi	11
	Av ve avcı	10
	Özgür	7
Reklamı izleyen kişiye kabul ettirilmesi istenenler	Ürünle gelen konfor	21
	Ürünle gelen tarz/stil	19
	Ürünle gelen enerji	18
	Ürünle gelen toplumsal statü	17
	Ürünle gelen güzellik	12
	Alma isteği	10
	Sağlamlık, dayanıklılık	10
	Her koşulda kullanılabilirlik	9
Reklamın oluşturabileceği fikirler	Esneklik	5
	Kadına yüklenen mağdur rolü	23
	Erkeğe yüklenen dominant rolü	21
	Kadının cinsel bir obje olarak sunumu	17
	Kadının av, erkeğin avcı olarak sunumu	16
	Şiddet	7
	Ahlaki ve kültürel dejenerasyon	6
Reklamın tercihler üzerine etkileri	Cinsel çağrışım	3
	Kalite ve sağlamlık	34
	Zorlu koşullara dayanıklılık	31
	Güven	17
	Toplumsal statü	13
	Aliciyı harekete geçirme, satın alma dürtüsü	9

Reklamdaki genç kadın ve erkek figürünün imajını 24 öğrenci *sportif*, 23 öğrenci *seçkin* olarak nitelendirmiştir. *Dinamik*, *maceracı*, *tarz sahibi* ve *özgür* nitelermeleri de sıkça tekrarlayan yakıştırmalar olmuştur. 10 öğrencinin yorumu ise; yine önceki temalarda sıklıkla tekrarlandığı gibi *av ve avcı imajı* çerçevesinde çizilmiştir. Öğrenci ifadelerin bazıları şöyledir.

Yeni nesil için bir imaj çiziliyor, tutkulu, hareketli, atik olmalarına dönük (Dicle 22).

Bunu giyerseniz güzel görünürsünüz, bu gençler gibi bir imajın olur. (Dicle 5).

Figürlerin imajı enerjik, kendine güvenen, çalışan, tek başına yaşayan, özgürlüğüne düşkün, tarz sahibi kişiler (Etü 14).

Reklamı izleyen kişiye kabul ettirilmesi istenenler; ürünle gelen konfor, tarz, enerji, toplumsal statü ve güzellik olarak ürünün bireye kazandıracağı nitelikler yoluyla bir çeşit mutluluk vaadi ya da alma isteği uyandırma üzerinedir. Ürünün bireyin kimliğine etkilerinden öte ayakkabının niteliklerine odaklanarak; sağlık, her koşulda kullanılabilirlik ve esneklik az sayıda da olsa bazı öğrencilerinin yorumlarında yer almıştır.

Toplumda reklamın oluşturabileceği fikirler sıklıkla 23 öğrenci tarafından kadına yüklenen mağdur rolü ve erkeğe yüklenen dominant (21 kişi) rolüdür. Popüler kültürde her iki rolünün defalarca yinelenmesinin toplum açısından sakıncalarını ifade etmişlerdir. Ayrıca 17 öğrenci kadının cinsel bir obje, 16 öğrencide kadının av, erkeğin avcı olarak sunumundan rahatsız olduklarını ifade etmiştir. Şiddet, ahlaki ve kültürel dejenerasyon ve cinsel çağrışım az sayıda öğrenci tarafından dile getirilmiştir.

Sabitleştirilmiş kadın ve erkek rolleri (Paü 45).

Bayanların erkekler tarafından korunmaya ihtiyacı vardır (Paü 46).

Bizim toplum yapımıza ve kültürümüze aykırı, başkalarının istekleri doğrultusunda dayatılan bir imaj (Dicle 7).

Ergenlere hitap eden bu afiş cinsel çağrışımlar yapıyor (Dicle 36).

Cinselliği simgelediğini söyleyebilirim. İlk bakışta bu algılanmasında tekrar değerlendirdiğimde bir soru işareti oluşturuyor (Etü 6).

Bizim kültürümüzle alakası yok. Batı toplumunun dayattığı giyim tarzı (Dicle 48).

Reklamın tercihler üzerine etkilerini; 36 öğrenci kalite ve sağlık olarak nitelendirirken, 31 öğrenci zorlu koşullara dayanıklılık olarak değerlendirmiştir. 17 öğrenci satın alınan ürüne güven açısından gerekliliğine işaret etmiştir. 16 öğrenci toplumsal statünün gereği reklamı yapılan ürüne yönelmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. 12 öğrenci ise genel olarak reklamları değerlendirmiş ve insanlarda satın alma dürtüsü yaratarak alıcıyı harekete geçirdiğini ifade etmiştir.

3.3. Öğrencilerin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formuyla estetik, marka ve tüketim bağlamını ilişkilendirme biçimleri

Öğrencilerin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formuyla estetik, marka ve tüketim bağlamını ilişkilendirme biçimleri; "Reklamı yapılan ürün hakkında olumlu ve olumsuz deneyimlerimiz nelerdir?", "Ayakkabının değeri hakkında ne düşünüyorsunuz?", "Markaların insanlar üzerindeki etkisi hakkında düşünceleriniz

nelerdir?” soruları bağlamında 2 alt tema altında ortaya çıkmıştır. Bunlar; a) reklamı yapılan markaya ilişkin düşünceler ve b) markaların insanlar üzerindeki etkisine ilişkin düşünceler olarak 18 kodla ifade etmiştir. Öğrencilerin düşünceleri ve frekans dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Görsel kültür formundaki estetik ve tüketim bağlamını ilişkilendirme biçimleri

Tema	Kod	f
Reklamı yapılan markaya ilişkin düşünceler	Rahatlık	14
	Sağlamlık	13
	Kullanışlılık	10
	Marka değeri	10
	Güçlü tasarımı	7
	Ekonomik değeri (Pahalı)	9
	Ekonomik anlamda toplumun her kesimine hitap etmemesi	6
	Marka ve güvenilirlik	20
Markaların insanlar üzerindeki etkisine ilişkin düşünceler	Marka ve kalite	16
	Marka ve yüksek fiyat	15
	Marka ve toplumsal sınıfta tabakalaşma	13
	Marka ve kendine güven	12
	Markadan dolayı satın alma	11
	Marka yoluyla sosyalleşme	10
	Marka takıntısı	10
	Marka ile gösteriş	7
Marka ve pazarlama taktikleri	6	

Daha önce reklamı yapılan markanın herhangi bir ürününü kullanmadığı için bu bölümde 47 öğrenci herhangi bir görüş bildirmemiştir. Görüş bildiren 72 öğrenciden 9’u ayakkabıyı çok pahalı olduğu için tercih edemeyeceğini, 6 öğrenci ise ekonomik anlamda toplumun her kesimine hitap etmediğini belirtmiştir. Diğer 47 öğrenci ise; ayakkabıyı *rahatlık, sağlamlık, kullanışlılık, marka değerinden* dolayı tercih ettiğini ya da edebileceğini söylemiştir. Ayakkabının *tasarımından* dolayı tercih ettiğini söyleyen sadece 7 öğrencidir.

Markaların insanlar üzerindeki etkisine ilişkin 10 kod ortaya çıkmıştır. Marka olgusu 51 öğrenci tarafından *güvenirlik, kalite* ve *yüksek fiyat* ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenci ifadelerinden bazıları şöyledir.

Ucuz mal alacak kadar zengin değilim düşüncesini benimseyenler kalite ararlar. 2. Sınıf, 3. Sınıf ürünler kalitesiz oldukları için markalara yönelmekte. Kalite, sıklık ve müşteri memnuniyeti açısından markalar önemlidir (Dicle 45).

İnsanlar kaliteyi marka üzerinden değerlendiriyorlar. Daha önce hiç tanınmayan markaya ilk etapta güvenemiyorlar. Onun için markanın tanınmasında reklam çok önemli... (Paü 29).

Öğrencilerden 13'ü marka ve toplumda tabakalaşma ilişkisini ön plana çıkartırken, 12 öğrenci marka tercihinin kendine güven açısından önemli olduğunu belirterek markayı kimlik ve toplumsal statü açısından değerlendirmişlerdir. 10 öğrenci için ise marka, sosyalleşme ve toplumda kabul görme açısından önemlidir. Anketlere yansıyan öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir.

Marka giyimle kişi kendini kaliteli ve iyi hissedebiliyor (Paü 35).

Markalar insanların sosyalleşmesinin bir unsuru da olabiliyor (Paü 16).

Marka kalite ve güvenilir ürün satın alma açısında iyidir. Fakat marka giyiniş normal düzeydeki insanlardan kendini yüksekte görenlerde var (Paü 17).

Özellikle toplumun her kesiminden insan üzerinde kabul edilme duygusu ile "bak ben bunu giyebiliyorum" ile hareket eden insan sayısı çok fazla (Paü 5).

Belki beş sene öncesine kadar marka dendiğinde ilk akla gelen sağlamlık, kalite, tarz ve farklılıktı. Fakat günümüzde marka bunlardan önce statü belirleme aracı olarak kullanılıyor. Bunu da markaların çakmasının piyasada tercih edilmesinden anlıyoruz. Sağlam ve tarz oluşundan önce marka sorulması bu düşünceyi destekliyor. Bu markadan mı tüketiciden mi kaynaklanıyor bilmiyorum. Fakat marka ürünlerin herkesin ulaşamayacağı fiyatlarda oluşu toplumda sınıflaşmaya neden oluyor (Etü 6).

Marka toplumda sosyal ve ekonomik durumunuzu göstereceğiniz mecradır. (Etü, 10).

Markalar toplumdaki eşitlik ilkesine aykırıdır (Dicle, 2).

Öğrenciler markaların ya da markaların göstergelerinin toplumsal yapıda bir sınıf kimliği oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle moda ve giyim sektörünün farklı toplumsal ve kültürel grupları oluşturduğunu ve bireyin kimliği üzerinde satın alma doğrultusunda zorlayıcı etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim marka takıntısı (ve marka ile gösteriş yapma öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Örneğin;

Markalar insanlar için önemli. Kendi adıma bazen hiç beğenmediğim bir ürünü bile sırf markasını çok tuttuğumdan aldığım olmuştur. Ya da hoşuma giden bir ürünü sadece marka olmadığı için almadığım oluyor (Dicle 37).

Bazen birey üzerinde psikolojik ve sosyal yönden baskı oluşturuyor: Consume, Obey, Die Felsefesi (Dicle 7).

Öğrencilere göre aynı toplumsal gruplar içinde benzer tüketim alışkanlığı olması son derece normaldir. Dolayısıyla öğrenciler ürünün üzerine yapılan vurgudan öte onun bir sembol gibi işlev gördüğü yönünde fikir belirtmişlerdir. Bu işlevde incelenen reklam afişinde olduğu gibi markaların pazarlama stratejilerinin etkisi büyüktür. 6 öğrenci markaların pazarlama stratejileri üzerinden düşüncelerini açıklamıştır. Örneğin;

◆ Rukiye Dilli / Nuray Mamur / Ali Osman Alakuş

Bir ayakkabının, elbisenin ya da en basit bir tişörtün bile üstünde iyi bir markanın logosu olması insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine neden oluyor. Onun için markanın kendini pazarlama taktikleri çok önemli (Paü 2).

Markanın görsel dünyada sunumunun insanlar üzerindeki etkisi büyük tabkî. Mesela kendilerini ünlülerle pazarlayan markalar daha çok satıyor (Dicle, 19).

Öğrencilere göre pazarlama taktikleri tüketicilere kendilerini iyi ve önemli hissetme üzerine kurulmaktadır. Öğrenciler marka ve tüketim olgusunu farklı bakış açılarıyla değerlendirmişlerdir. Ancak soru 17 öğrenci tarafından yanıtlanmamıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Günümüzde görüntü üreten teknolojilerin artmasına bağlı olarak hızlı bir görüntü üretimi ve aynı oranda bu görüntülerin tüketimi söz konusudur. Bizleri kuşatan her görüntü ise kendimiz ve toplum hakkında inanç ve bilgilerimizi oluşturmada önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla etkisi altında kaldığımız bu uyarıcıları doğru algılama ve anlamlandırma giderek daha önem kazanmaya başlamıştır. 1980'li yıllarda sanat eğitiminde konuşulmaya başlayan görsel kültür yaklaşımı daha estetik, insancıl ve demokratik toplum talebi ile görsel okuryazarlığı ve manipüle edilmiş sosyal ürünlere karşı eleştirel tavır geliştirmeyi öne çıkartmaktadır. Bu bağlamda günümüzde sanat eğitiminde günlük yaşam ve çağdaş dünyadaki görsel formların gücüne daha fazla dikkat çekilmektedir.

Görsel kültür formunun estetik kurgusu görme; medya iletilerini sanatsal ve estetik bir bakış açısıyla okuyabilmeyi, bu açıdan güçlü ve zayıf yönlerini görebilme yetisini ifade eder. Estetik nitelikler, medya iletilerinde farklı öğelerle gösterilebilmektedir. Örneğin; bir filmde oyuncunun kıyafeti, duruşu, bakışı veya konuşması estetik nitelikler taşıyacağı gibi; bir gazete reklamının sloganında, bir kitabın başlığında da olabilmektedir (Şahin, 2005). Bu durum ile ilgili olarak öğrencilerin kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun estetik kurgusunu yorumlama da genel olarak; *hareketin ifadesi, renk şeması, çarpıcı duruş, yüzlerdeki ifade, hedef simgesi, birliktelik-tutku hissi, dominant erkek figürü, anın ifadesi, merak uyandırıcı kurgu, kadının rahatsız edici giysileri ve etkili slogan kullanımına* odaklandıkları görülmüştür. Estetik iletinin oluşturulmasında kullanılan yaratıcı düşüncenin alt grup çağrışımı olarak, *avlanan kadın ve avlayan erkek* kodunun olabileceği sonucuna varılmıştır. Dilli (2013) yaptığı bir araştırmada ilkokul öğrencilerine kadın, erkek ve hayvanların gündelik yaşantımızda gördüğümüz görseller de tasvir ediliş biçimleri ile ilgili ilkokul öğrencilerine sorular sormuştur. İlkokul öğrencilerinin neredeyse tamamı geçmiş deneyimlerinden örneklendirdikleri cevaplarında; kadınları sevecen, bağımlı, çaresiz olarak yorumlarken; erkekleri güçlü, sert ve hükmeden olarak yorumlamışlardır. Öğrenciler hayvanları ise; bağımlı, çaresiz ve hükmeden olarak yorumlamışlardır. Medya araçları toplumsal yapıyı inşa ederken modern endüstriyel yapı içinde egemen ideoloji ve anlayışa uygun davranarak kadın ve erkek arasındaki değerleri parçalaması ve dağıtması ile özellikle kadın bedenini

modern toplumsal pratikte sömürülen bir tüketim nesnesi haline getirmiştir (İçin Akçalı ve Sebik, 2010). Bu duruma, öğrencilerin yorumlarında da rastlanmış, kadın bedenini av sahneleriyle, erkek bedenini avcı sahneleriyle özdeşleştirmişlerdir.

1925'ten sonra, ürünler önemli bir değişimle sembolik roller üstlenmişler ve çeşitli çağrışımlar ve imalar yoluyla, romantizm, egzotizm, arzu, güzellik vb. şeyleri çağrıştıran göstergeler haline dönüşmüşlerdir. Bu ürünler gösterge haline geldiği anda, kendilerini ifade etmek isteyen gruplar için kullanılabilir hale gelmiştir (Barnard, 2002). Reklamdaki genç kadın ve erkek figürünün imajını *av ve avcı imajı* çerçevesinde oluşturulması *kadına yüklenen mağdur rolü ve erkeğe yüklenen dominant rolü* ile tüketim kültürünün ve toplumun egemen ideolojinin devamı ve sürdürülebilirliğini arttırdığı düşünülmektedir. *Av ve avcı imajı* çerçevesinde verilen cevaplarda amacın öncelikle dikkat çekmek olduğu, yoğunlaştırma ile seçici vurgu (*kadın imajı: avlanan*), hem duygu-heyecan yaratmadaki güçlerinden, hem şaşırtıcı etkilerinden ötürü kullanılmıştır. Bir spor markasının av temasıyla işlenmesi zihnimizi kurcalayarak çarpıcı hale gelmiş ve arzu nesnesine dönüşmüştür. Kadın ve erkek için oluşturulmuş bu göstergeler kendini ifade etmek isteyen gruplar için kullanıla bilinir olmuştur.

İncelenen görselde geçmişte izledikleri *belgesellerdeki av sahneleri* ile bağlantılar kuran öğrenciler *mutluluğu avlamaya dönük bir anlamın oluşturulduğunu* ifade etmiştir. Bu durum belgesel filmlerin bulunduğu noktayı da tartışmaya açar niteliktedir. Pek çok eleştirmen tarafından belgesellerin piyasa anlayışı ve kuralları çerçevesinde insanların beğeni ve istekleri doğrultusunda şekillendiğini düşünmektedir (Kuruoğlu, 2006). Belgesellerin zamanın keskin eleştirisini yapmak yerine toplumsal amacından çıkarak eğlenceye dönüştürülmesi öğrencilerde oluşmuş duygusal çağrışımlarla belgesel filmlerin değişen amaçlarını örtüştürmüştür.

Sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencileri kendilerine gösterilen popüler görsel kültür formunun estetik ve tüketim bağlamını ilişkilendirme biçimleri marka olgusunu ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Marka öğrenci tarafından *güvenirlilik, kalite ve yüksek fiyat* ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenci ifadeleri *marka ve toplumda tabakalaşma* ilişkisini ön plana çıkartırken, *markanın, sosyalleşme ve toplumda kabul görme* açısından önemi vurgulanmıştır. Markalar öğrenci yorumlarından anlaşılacağı gibi popülerlik ve markalaşma doğru bilgi ile eş anlamlı hale gelmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen görsel kültür formu uluslararası bir spor markasına aittir. Uluslararası bir ticari kuruluş tarafından üretilmesi ona küresel bir kültür ticareti niteliğini yüklemektedir. Afişteki simgelerin amacı ticaridir. Dolayısıyla estetik nitelikler amaca hizmet edecek biçimde yapılandırılmıştır. Ticari görsel kültür ürünlerinin birey ve toplumsal kimlik üzerinde insanları steryotipleştirmeye dönük olumsuz etkileri vardır. Ancak görsel kültür formlarının hızlı yayılımı, her an ulaşılabilirliğinin algılarımız üzerindeki etkisi yaşadığımız çağda artık kaçınılmazdır. Bu sosyal bağlamından ötürü ne gördüğümüz ve nasıl gördüğümüzle ilgili olarak eleştirel bir bilince

ihtiyaç vardır. Nitekim Anderson ve Milbrandt'a (2002) göre sanat eğitiminde görsel kültür yaklaşımlarının öncelikli amacı yetkilendirme için eleştirel anlayış kazandırmaktır. Burada yetkilendirmenin anlamı; öğrencilerin pasif bir şekilde bir kitap ya da öğretmenden elde ettikleri anlamlardan ziyade kendi anlamlarını keşfetmelerini sağlamaktır. Araştırmada sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun kendilerine gösterilen görsel kültür formunun alt anlamlarını okumaya dönük yaklaşımlar sergiledikleri görülmüştür. Görsel kültür kuramı felsefesinde oluşturulan sorular öğrencileri görsel kültür formunun biçimsel kurgusunun yanı sıra, yaratılma nedenine, anlamına ve yaratıcısının niyetine dönük estetik ve eleştirel analize yöneltmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu görsel kültür formunun sosyal işlevini çözümlemeye dönük tavır sergilemiştir. Ancak soruları yanıtlamayan ya da eleştirel düzeyde fikir belirtmeyen öğrenci sayıda oldukça fazladır. Bu durum sanat eğitiminde eleştirel bilinci destekleyen öğretim uygulamalarına daha fazla yer verme gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Bu araştırmanın konusu araştırmacılar tarafından genişletilerek, medya mesajlarının bireyler üzerindeki etkisi de incelenebilir. Ayrıca eğitim faaliyetlerimizin içine analitik düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalar eklenebilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri öğrencilere kazandırabilmeleri için öncelikle onların gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet sonrasında hizmet içi eğitim aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini kazanmış olmaları ve bu becerileri öğrencilerine nasıl kazandıracakları konusunda eğitilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla görsel kültür ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Medyanın görünen yüzü (televizyon ekranı, afişin baskılı hali vb.) ile birlikte, görünürde bulunmayan, arka plandaki, derinlerdeki ideolojiler farklı yaş grupları ile incelenmeli ve medya hastalıkları olarak tabir edilen yanlış bilginin irdelendiği araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya kitabevi.
- Anderson, T., Milbrandt, M., (2002). *Art for life: Authentic instruction in art*, New York: Mc Graw Hill
- Aslan, H. (2014). Bireyin popüler multimedya bağlantılarında estetik tüketim ve estetik kültürlenme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (34) 594-607
- Barnard, M. (2002). *Sanat Tasarım ve Görsel Kültür*, (Çeviri: Güliz Korkmaz) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Christensen, L., Johnson, B. & Turner, L. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*, (Çev. Ed: Ahmet Aybay) Ankara: Anı Yayınları.

- Darts, D., (2006). Head game: Engaging popular visual culture, *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (Ed. Paul Duncum) VA: NAEA
- Dilli, R. (2013). Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eker, M. & Aslan, T. (2011). Tüketim kültürü ve sanat eğitimi: Postmodern(ist) sanat eğitiminde gelenekçi dirençler ile gelecekçi stratejilerin kültürel bileşikleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 30 (1) 179-200.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler kültürün ne olduğu üzerine, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (Popüler Kültür ve Gençlik Özel Sayı), 57, 7-19.
- Featherstone, M., (2005). *Postmodernizm ve Tüketim Kültürü*. (Çev. Mehmet Küçük) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P., (1995). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gans H. J., (2012). *Popüler Kültür ve Yüksek Kültür*. (Çev. Emine Onaran İncirlioğlu) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods, In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- İçin Akçalı, S. & Sebik, Ş. (2010). Sinemada beden iktidar ve ideoloji: 1990 sonrası Türk sinemasında beden temsili. Dilek İmaçer Takımcı (Ed.), *Medya Temsilleri içinde* (s. 2-31). Ankara: Nobel Yayınları
- Kan, Ç. (2011). Sosyal bilgiler dersi ve popüler kültür, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 37-43.
- Kellner, D., (2010). *Medya Gösterisi*, (1. Baskı), (Çev. Z. S. Doğruer) İstanbul: Açılım Kitap.
- Kırıçoğlu, O. (2009). *Sanat Kültür ve Yaratıcılık Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi-Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kuruoğlu, H. (2006). Tüketim kültürü perspektifinden okumalar: “kuzeyli Nanook’tan “Fahrenheit 9/11” e belgesel filmin toplumsal ve ideolojik dönüşümü. Seda İçin Akçalı (Ed.), *Gündelik hayat ve medya içinde* (s.143-173). Ankara: Ebabel Yayınları.
- Leppert, R., (2009). *Sanatta Anlamın Görüntüsü*. (Çev. İsmail Türkmen) (2. Baskı), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Mc Laren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts, In A. Doder, & D. Torres (Ed) *The critical pedagogy reader*, (pp 69-96), New York: Routledge Falmer
- Mc Carthy, C., Giardina, M.D., Harewood, S.J., and Park, J.K. (2003). Contesting culture: Identity and curriculum dilemmas in the age of globalization, postcolonialism, and multiplicity, *Harvard Educational Review*, 73 (3), 449-465.
- Park, J.A., (2006). Popular visual culture and critical thinking in art education, *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (Ed. Paul Duncum). VA: NAEA

◆ Rukiye Dilli / Nuray Mamur / Ali Osman Alakuş

- Sandlin, J. A., McLaren, P., (2010). *Critical Pedagogis of Consumption*. USA: Routledge, Taylor & Francis.
- Savage, S. L., (2006). Analyzing advertising: Using denotation and connotation to promote active seeing, *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (Ed. Paul Duncum). VA: NAEA.
- Sungur, S. (2011). Tüketimin küreselleşmesi ve tüketim tapınakları: Postmodern panayır yerlerinde alışveriş, *İleti-ş-im*.14,7-35.
- Şahin, M.C. (2005). Türkiye’de gençliğin toplumsal kimliği ve popüler tüketim kültürü, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25 (2) 157-181.
- Tavin, K. (2002). Engaging advertisements: Looking for meaning in and through art education. *Visual Arts Research*, 28(2), 38-47
- Yıldırım, B. (2006). Eleştirel pedagoji açısından gazetecilik eğitimi yeniden düşünmek, *Re-Thinking of Journalism Education in Terms of Critical Pedagogy*. 4(1), 121-152.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve Kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu'na** incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu'na** sunulur. Yayın Kurulu'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu'nun** eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, ge-

rekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

- 1- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 2- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine veya iletişim bilgileri eklenmiş olarak dilekçe eşliğinde; sozudogru@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların , yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren üç ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr> Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

1- Contributions, if there are, must be acknowledged,

2- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.