

ISSN-1302-5600

MİLLÎ EĞİTİM

üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi

bahar 2012 • yıl 41 • sayı 194



Millî Eğitim

National Education

bahar / spring 2012 • yıl/year 41 • sayı/number 194

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 by Ministry of National Education

Ömer DİNÇER

Yayın Yönetmeni/General Director

Yusuf ESENER

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü

Adres/Address

MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: http://yayim.meb.gov.tr

Tel/Phone: (0 312) 413 19 13 - 413 19 28 Fax: (0 312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 5750

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 292

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of
Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ünv./Konya	Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ünv./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ünv./İstanbul	Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU • Adnan Menderes Ünv./Aydın	Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum	Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir	Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi/İstanbul	Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ünv./Trabzon
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi/İstanbul	Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ünv./Ankara	Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ünv./İst.
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ünv./Samsun	Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • Hacettepe Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir	Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum	Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Üniversitesi/Elazığ
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Üniversitesi/İstanbul	
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi/Ankara	
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Anadolu Üniversitesi/Eskişehir	
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara	

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Süleyman ÇELENK	Yrd. Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI
Prof. Dr. Şükran KILBAŞ	Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA
Prof. Dr. A.Canan ÇETİNKAYA	Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Prof. Dr. Betül ASLAN	Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA
Prof. Dr. Rıdvan EZENTAŞ	Yrd. Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ
Doç. Dr. Nilüfer PEMBECİOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU
Doç. Dr. Zülfikar DAMLAPINAR	Yrd. Doç. Dr. Bekir KAYABAŞI
Doç. Dr. Behçet ORAL	Yrd. Doç. Dr. Aziz HARMAN
Doç. Dr. Ersin GÜLSOY	Yrd. Doç. Dr. F. Berna BENLİ
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK	Yrd. Doç. Dr. Hakan ŞANDIR
Doç. Dr. Mustafa SEVER	
Doç. Dr. Muharrem ÇETİN	
Doç. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ	
Doç. Dr. Ersin GÜLSOY	
Yrd. Doç. Dr. Kemal GÜVEN	
Yrd. Doç. Dr. Cevdet EPCAÇAN	
Yrd. Doç. Dr. Birol YİĞİT	
Yrd. Doç. Dr. Mücahit KAĞAN	

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 TL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlu-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım
Halil İbrahim KINACI (0312) 866 22 01 /246

İçindekiler / Table of Contents

Tematik Televizyon ve Çocuk: İlköğretim Öğrencilerinin Televizyon İzleme Alışkanlıkları Adem DOĞAN - Göksel GÖKER • 5	<i>Thematic Television And Child: Television Viewing Habits Of Primary School Students</i>
Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler Nilay T. BÜMEN - Alev ATEŞ Esra ÇAKAR - Gonca URAL Veli ACAR • 31	<i>Teachers' Professional Development In Turkish Context: Issues And Suggestions</i>
Türkiye'de Uygulanan Dış Kaynaklı Eğitim Projeleri Nasıl Bir Toplumsal Dönüşümü Hedefliyor? Erdal KÜÇÜKER - Ahmet GÜRBÜZ • 51	<i>What Kind Of A Social Transformation Do The Externally Financed Educational Projects Carried Out In Turkey Target At?</i>
Basında Öğretmen Soruları Selçuk UYGUN • 72	<i>Press Coverage On Teachers' Problems</i>
Yeni Bir Çoklu Pedagojik Yaklaşım: Toplumla Hizmet Uygulamaları Adnan KÜÇÜKOĞLU Zehra Sedef COŞKUN • 92	<i>A New Multi-Pedagogical Approach: Community Service-Learning</i>
Avni Akyol Dönemi Eğitim Siyasetleri Refik TURAN • 108	<i>Educational Politics In Avni Akyol's Period</i>
Eğitimi ve Okulu Etkileyen Bazı Sosyal Değişimlerin Kavramsal Çözümlemesi Mehmetcan ŞAHİN • 132	<i>The Conceptual Analysis Of Some Social Changes Affecting Education And School</i>
Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi Ergün RECEPOĞLU • 149	<i>An Investigation Of School Principals' Levels Of Emotional Intelligence According To The Teachers' Perceptions In Terms Of Different Variables</i>
Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlilik Algıları Tuncay DİLCİ • 166	<i>Perceptions Of Elementary School Teachers On The Competence Of Teaching And Learning Process</i>
The Historical,Religios,Supernatural, And Social Elements In The Oghuz Kaghan's Epic Metin ÖZARSLAN • 184	<i>The Historical,Religios,Supernatural, And Social Elements In The Oghuz Kaghan's Epic</i>

Matematik Dersinde Problem Kurmaya
Yönelik Öğretmen Görüşleri Üzerine
Nitel Bir Çalışma
Cemalettin IŞIK - Tuğrul KAR • 199

*The qualitative Study On Teacher Views
Of Problem Posing In Mathematics
Lesson*

İlköğretim 8.Sınıf Matematik Ders
Kitabının Eğitimsel Tasarımına İlişkin
Öğretmen ve Uzman Görüşleri
Derya ÇELİK - Yasin CİNEMRE • 216

*Teacher And Expert Views On
Educational Design Of 8th Grade
Mathematics Textbook*

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eşit
İşaretini Nasıl Algıladıklarının
İncelenmesi
**Özlem DOĞAN TEMUR
Gökhan SANCAK • 240**

*An Investigation Of How Fourth Grade
Students Perceive Equal sign*

9. Sınıf Yeni Tarih Dersi Öğretim
Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri
Semih AKTEKİN - Derya CEYLAN • 253

*Teachers' Views On The New (2007)
Ninth Grade History Curriculum In
Turkey*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 269

TEMATİK TELEVİZYON VE ÇOCUK: İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TELEVİZYON İZLEME ALIŞKANLIKLARI

Adem DOĞAN*
Göksel GÖKER**

Özet

Televizyonun günümüz toplumunda en fazla etkilediği hatta bağımlılık yaptığı kesimlerin başında çocuklar gelmektedir. Olayları algılama düzeyleri ve yorumlama yetenekleri gelişme aşamasında olan çocuklar, özellikle tematik çocuk kanallarının yayına başlamasıyla birlikte yeni bir televizyon yayıncılığı anlayışının etkilerine maruz kalmışlardır. Bu çalışmada Elazığ örneğinden hareketle, televizyonun çocukları üzerindeki potansiyel olumlu ve olumsuz etkileri, tematik çocuk kanallarının yayıncılık anlayışı, ilköğretim öğrencilerinin tematik çocuk kanallarına bakış açıları, aileden ve çocuk kanallarından beklentileri, çocuk kanallarının yayınlarının çocuklar üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; örneklem grubunun büyük bir çoğunluğunun günde ortalama 1 ila 2 saat arasında televizyon izlediği, en çok çizgi film ve çocuk programı izlemeyi tercih ettiği, bunun yanında yetişkinlere yönelik dizi filmlerin de çocuklar tarafından takip edildiği ve şiddet içerikli yayınların çocuklara ulaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, televizyon, tematik çocuk kanalları, televizyonun etkileri

Giriş

Kitle iletişim araçları, özellikle içinde bulunduğumuz elektronik çağda toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Haber alma, bilgi edinme, eğlenme, boş vakitleri değerlendirme gibi çeşitli beklentilerini karşılamak üzere bu araçlara yönelen insanlar, yoğun bir şekilde televizyon merkezli mesajların etkisiyle karşı karşıya kalmaktadırlar.

Bourdieu'ya göre (1997, 22) televizyon, diğer kitle iletişim araçlarına göre, nüfusun çok büyük bir bölümünün bilinçlerinin oluşturulmasında bir tür fiili tekele sahip olduğundan medya araştırmalarının merkezinde yer almaktadır.

Televizyonun boş zamanları değerlendirme, düşünme ve hissetme gibi bireysel yaşamın şekillenmesinde olduğu kadar, aile içi ve toplumsal ilişkilerin şekillenmesinde de önemli etkileri vardır. Bu nedenle televizyonsuz bir yaşamı düşünmek bile neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Bu vazgeçilmezliğinin bir sonucu olarak televizyon, bütün dünyanın dizginleri eline terk edilmiş, tek biçimlendirici, yönlendirici

* Okutman, Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi, Elazığ

** Öğretim Görevlisi, Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi, Elazığ

ci, başkaları adına düşünce üretici olarak, yayıncıların kendi kabullerini dayatmaları noktasında işlev görebilmektedir. Bir diğer taraftan televizyonun bu dayatmalarını gören, fakat onlara, karşı duramayan bir de izleyici boyutu vardır (Peker, 1998, 99). Bireylerin dünyaya açılan penceresi olarak önemli bir işlev gören televizyon, birçok evin başköşesindedir ve bulunduğu odanın düzeni dahi televizyona göre kurulmaktadır. Bostancı'nın (1998, 148) ifade ettiği gibi; eğer, bütün binalar şeffaf olsaydı, her akşam saat:19.00'dan itibaren tüm evlerde insanların yüzlerini televizyona dönmüş olarak saatlerce oturduklarını görebilirdik.

Yapıcı'ya göre (2006, 4), modern topluma geçişle birlikte yükselen yaşam standartları, insanı doğadan kopararak, beton mezarlara dönüşen kentlere hapsedmiştir. Dört duvar arasında doğup büyüyen, çalışan anne-babaların çocuklarını sağlıklı olarak büyütmesi, onlarla sosyalite içinde bütünleşmesi giderek büyük bir zorluğa dönüşmektedir. Bu zorluğu ortadan kaldırmannın yolu ise, dört duvar içinde hapsedilen çocuğu güvende tutmanın yolu olarak, bir kurtarıcı, bakıcı, oyalayıcı, zaman geçiştirici olarak televizyona düşmektedir. Anne-babaların çocuklarını beslemek için bile televizyondan yararlandığı görülmektedir. Televizyon izlerken, televizyonun büyüsü içinde çizgi film, reklam ve dizilere odaklanan çocuğu beslemek, çalışan ve yorgun kentli anne-babaların kolayına gelmektedir.

Ana babalar, çocuk eğitimi ve çocuk yetiştirme gibi zorunlu, bir o kadar da ulvî görevlerini 'elektronik bakıcı' olarak tanımlanan televizyona devretmişlerdir. Toplumsal bir fenomen olarak ele alınan ve bugün olası sonuçları irdelenen bu tür bir ebeveyn yaklaşımının, acı ve trajik ürünlerini insanlık yakın bir süreçte almaya başlayacak gibi görünüyor. Kontrolsüz ve bilinçsiz bir şekilde elektronik bakıcıların kucağına atılan çocuklar geleceğin dünyasında 'şiddet toplumu'nun kaçınılmaz birer üyesi olarak karşımıza çıkacaklar ve belki de hesap sormak isteyeceklerdir.

Televizyondan yetişkinlere oranla çocuklar daha çok etkilenmektedirler. Televizyon olumlu bir uyarı kaynağı olmasının yanında, aile içi ve dışı toplumsal etkileşimi en alt düzeye indirgediğinden çocuğun sosyal ve ahlaki gelişimine de olumsuz etkisi vardır (Yavuzer, 2004, 234).

Televizyonun çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya koymak üzere ülkemizde ilk araştırma 1982 yılında Oya Tokgöz tarafından, daha sonra 1995 yılında Başbakanlık Araştırma Kurumu, 2006 yılında ise RTÜK tarafından yapılmıştır. Bunların yanında tıp, eğitim, iletişim alanında bazı bilim adamları da yaptıkları araştırmalarla televizyonun çocuklar üzerindeki etkilerini kendi meslek disiplinleri bağlamında ele almaya çalışmışlardır.

Ancak, ülkemizde son dönemde sayısı gittikçe artan tematik çocuk kanallarının, çocuğun eğitim hayatına, düşüncesine ve tavrına etkilerini tespit etmeye ilişkin henüz bir araştırma yapılmamıştır. Bu çerçevede bu araştırma kapsamında ülkemizde yayın yapmakta olan 10 çocuk kanalının yayınları, ilköğretim çağı çocuklarının bakış açısı çerçevesinde irdelenmeye çalışılmıştır.

Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Televizyonun çocukların yaşamı üzerindeki etkisi yapılan her araştırmada açık bir şekilde ortaya çıkmıştır. Çocuklar televizyonda izledikleri yayınların etkisi ile arkadaşlık, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma, sevgi gibi sosyal davranışlarını olumlu

yönde geliştirdikleri gibi; şiddet, ahlaki yozlaşma, ihtiras gibi zararlı mesajları da alarak, olumsuz yönde etkilenmektedir.

Televizyon; yaygın, erişimi rahat ve belli bir yetenek gerektirmeden kullanılan bir araçtır. Bu özelliği televizyonu en etkili ve en çok takip edilen medya durumuna getirmiştir. Görüntüyü ve sesi bir arada kullanan bir teknolojiye sahip olması, aynı anda birden fazla duyuya hitap etmesi televizyonun etki gücünü artırmaktadır (Şirin, 1998, 13).

Televizyon izleme alışkanlıkları, günümüz toplumunun her kesiminde olduğu gibi çocuklarda da bağımlılığa kadar varabilmektedir. Televizyon geleneksel değer yargılarımızı yok ettiği gibi küresel, sınır tanımayan elektronik bir gelenek sunmaktadır ve bu gelenek çocukları biçimlendirmekte ve yönlendirmektedir.

Sinemada veya televizyonda izlenen film ve dizilerin haz kaynağı olmasının ve sinema alışkanlığı oluşturmasının en büyük nedeni, filmin çocuklara günlük hayatlarından farklı bir heyecan vermesidir (Yavuzer, 2004, 233). Psikolog Elenor Maccoby'e göre, "Çocukların davranışları ile inançlarının televizyonda gördükleriyle biçimlendiğine inanmak için yeterli nedenler vardır. Çocukların deneylerini yorumlayıp, düzenlemek için gereçlerini çıkardıkları kaynaktır televizyon. Kendilerini gelecek yaşantılarına hazırlarken de televizyonu kullanırlar (Halloran, 1973,12).

Bilinç ve algılama düzeylerinin gelişimine göre, çocuklar farklı yaşlarda farklı şekilde televizyon seyrederek ve anırlarlar. Çocukların programlardan bilgi edinmeleri ne kadar dikkatli olduklarına, anlama çabalarına ve hayat deneyimlerine bağlıdır (İşçibaşı, 2001, 82). Genellikle çocukları hedef alan programlarda 'eğlendirirken eğitir' ilkesi geçerlidir. Kaynaklar televizyonu insanların toplumsallaşmasını sağlayan, çocuklara küçük yaşta bilgi veren, sözcük bilgisini genişleten, ana babadan sonra en önemli etken olan bir araç olarak göstermektedir (Güler, 1989, 166).

Televizyon, çocuklara yaş seviyelerine göre farklı etkilerde bulunur. İşçibaşı, çocuğun yaşı ile televizyondan etkilenmesine ilişkin değerlendirmesini, 18 aya kadar ki dönem olarak da ifade edilen bebeklik dönemi, 18 ay 3 yaş arası dönem, 3-5 yaş arası dönem ve ilkökul yaşları olmak üzere dört dönemde inceler. Bebek yaşındaki çocuklar çok kısa süre içinde, televizyonun çalıştırılmasına dikkat ederler ve bunun için de büyük gayret gösterirler. 18 ay 3 yaş arası dönem bebekler üzerinde televizyonun belirli etkileri ile ilgili araştırmaların azlığına rağmen, bunların sözel olan ve olmayan davranışları televizyondan öğrenecek yetenekte oldukları bilinmektedir. 3-5 yaş döneminde çocuklar televizyona birer araştırmacı gözüyle bakarlar. İzledikleri görüntülerin konu içeriğinde bir anlam ararlar ama ilgileri genelde karakterlerin hızlı hareketleri, sahnelerin hızlı değişimi, şiddet ya da beklenmeyen sürpriz görüntü üzerindedir (İşçibaşı, 2001, 82).

Çocuğun öğretmen, arkadaş gibi dış faktörlere açıldığı okul çağı, verilen mesajları yargılamaya başladığı dönemdir. İlkokul yaşlarında çocuğun izleyici olarak, dikkatini yayınlanan programa odaklama uzunluğu ve programda cereyan eden entrikaları takipteki kavramaya yönelik yeteneği gelişir. İzlediği karakterlerin, kendilerine uygun eylemlerini tanımaya ve konu içeriğinden sonuçlar çıkarmaya başlarlar. Sekiz yaş ile birlikte çocuklar televizyon yayınının etkilerine karşı daha duyarlı olurlar ve eğer şiddeti insana ızdırap veren davranış olarak ya da cezalandırma biçimi

gibi görürlerse daha fazla saldırgan hareketler içine girmeyebilirler. Aksine, eğer şiddeti bir kahramanla birlikte tanırırsa ya da saldırgan fantezilerle meşgul olurlarsa, televizyonda şiddet seyretmekten kaynaklanan ve giderek artan ölçüde saldırgan davranışlar göstermeleri muhtemeldir (İşçibaşı, 2001, 85). Çocuklar iki-üç yaşından itibaren televizyonla karşı karşıya kalmakta, özellikle üç yaşından itibaren sistematik bir dikkatle televizyon seyretmektedir (Şirin 1998, 89).

Huston ve Wright'a göre (akt: İşçibaşı, 2003, 146) küçük çocukların ne kadar televizyon izledikleri konusunda yapılan bir araştırmada 3 ve 5 yaş grubu çocukların haftada 19-20 saat televizyon izlerken 7 yaşına geldiklerinde, okula başlamaları nedeniyle, toplam izleme süresinin 15.5 saate düştüğü tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada ise küçük çocukların, bilgilendirici programları, büyük çocuklara göre daha fazla izledikleri ortaya konmuştur. Bu araştırma, çocukların aynı zamanda yetişkinlere yönelik programlara daha fazla maruz kalmakta olduklarını da ortaya koymuştur. Bunun nedeni, yetişkinlerin izlemeleri sırasında onların da ebeveynlerin yanında olmasıdır.

Çocukların televizyonla etkileşimi çok küçük yaşlarda başlamakta ve televizyon seyretme süresi çeşitli etmenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Televizyon seyretme süresini çocuğun yaşı, ailenin sosyokültürel düzeyi, ailenin çocuk üzerindeki kontrolü, televizyondaki kanal sayısı, yayın saatleri ve çeşitliliği etkilemektedir. Ancak teknolojik gelişme düzeyi birbirinden farklı olan ülkelerde, televizyon seyretme süreleri ile ilgili bulguların benzerlik gösterdiği vurgulanmaktadır. Özellikle günümüzde ana babalar, çocuklarının çok televizyon seyretmelerinden, yaşlarına uygun olmayan filmleri izlemelerinden şikâyetçidirler (Dökmen, 2005, 42).

Araştırmalar, insanların çoğunun günde ortalama 3-4 saatini televizyona ayırdığını ama aslında bunun 2 saati geçmemesi gerektiğini göstermektedir. Günde 2 saatten fazla televizyon izleyenlerde bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Birincisi, televizyon kişilerde zihinsel tembellik yapar. Beynin yorumlama ve düşünme ile ilgili kısımlarının gelişmesini engeller. Kişinin yorum yapma, analitik düşünme, sentez yapma, zihinsel beceri yönüyle öğrenme gücünü azaltır. Bireysel yaratıcılığı köreltir. Bu durum, çocuklarda daha da belirgin bir biçimde gözlemlenmektedir.

Televizyonun ikinci olumsuz etkisi ise aile içi iletişime ve etkileşime zarar vermesi yönünde olmaktadır. Bu durum ailedeki sevgi, saygı ve güven bağına zayıflatmakta ve aile içinde psikolojik bir duvar örmektedir (Erdem, 2010).

Çocukların yetiştirilmesi, eğitilmesi ve sosyalleştirilmesinde etkili bir medya aracı olan televizyonun ayrıcalıklı bir yeri bulunmaktadır. Televizyonun bu ayrıcalığı, ebeveynin çocuğun eğitilmesi çerçevesinde tutum ve tavır geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bunun yapılabilmesi ise büyük oranda çocuğun ve ebeveynin sosyo-ekonomik ve kültürel kimliğine bağlıdır. İktisadi şartlara bağlı olarak gelişen fizikî yapı ve imkânlar da önem arz etmektedir (Öztürk, 1999, 52). Pek çok saygın inceleme açısından, televizyon izleyerek öğrenmede kayda değer bir artış sağlanmaz (Postman, 1994, 165).

Çocuklar televizyonda gördüklerini sorgulamaksızın alıp taklit etme niteliklerinden dolayı, televizyonun en büyük mağdurlarını oluşturmaktadırlar.

Televizyonun çocuklarda şiddeti, cinsel istismarı, kültürel yozlaşmayı, bilinçsiz tüketim alışkanlıklarını ve madde bağımlılığı gibi kimi kötü alışkanlıkları beslediği kabul edilmektedir.

Televizyonun olumsuz yönlerinden bir diğeri, genel ahlak kurallarını hiçe sayması ya da çocukları, yaşlarına uygun olmayan görüntüler ve olaylarla baş başa bırakmasıdır. Bu açıdan bakıldığında çocuklar için cinsel içerikli yayınlar, ahlaki deformasyonun en önemli araçlarından biridir.

Televizyonun, izleyicileri üzerindeki olumsuz etkilerine ek olarak, madde bağımlılığı gibi kötü alışkanlıklara teşvik etmesi de sıklıkla anılmaktadır. Bu konuda da en büyük mağduriyeti çocuklar yaşamaktadır. Zira çocuklar program içeriklerini sorgulayabilme yeterliliklerine sahip değillerdir. Bundan dolayı da, programlarda yer alan kimi kötü alışkanlıklar, çocuklar tarafından kabullenip uygulanabilmektedir (RTÜK, 2007, 49-53).

Ayrıca, televizyon çocukların oyun oynamaya ayırdıkları zamanı azalttığı gibi aynı zamanda aile, kardeş ve arkadaş gibi çocukların oyun konusundaki bilgi kaynaklarının yerini de almaya başlamıştır. Çocuklar oyunlarında gerçek kahramanlara yer vermekte ve oyunlarında bu kahramanları taklit etmektedirler.

Televizyonun çocuklar üzerindeki en temel olumsuz etkileri şu şekildedir (bsm.gov.tr);

- Televizyondaki programların birçoğunda konuşma dili sıkça yanlış, argo ve yabancı kelimelere özentili olarak kullanıldığı için, çocuğun dil gelişimi olumsuz etkilenebilir.
- Çocuk, televizyonu tek başına izlediğinde, televizyonun sunduğu her şeyi gerçekmiş gibi kabul edebilir. Televizyona soru sormadığı için bu durum çocuğun bir süre sonra düşünmesini, eleştirmesini engelleyebilir.
- Çocuğun aşırı televizyon izlemesi; kitap okuma, spor yapma, müzik dinleme, resim yapma, arkadaşlarıyla oyun oynama gibi olumlu faaliyetlerden, hatta yemek yemekten bile alıkoyabilir.
- Çocuğun televizyon karşısında uzun süre kalması, çevreye ilgisini azaltabilir, konuşmasında gecikmeye neden olabilir.
- Çocuğun televizyon karşısında uzun süre kalması, yatma saatini geciktirip, uyku problemi yaşamasına sebep olabilir.
- Çocuğun televizyon karşısında uzun süre kalması, hareketsizleşmesi sonucunda şişmanlamasına ve sürekli yorgunluk hissetmesine neden olabilir.
- Uzun süre yere yüzükoyun yatıp, dirseklerini yere dayayarak kıpırdama- dan televizyon seyreden çocuk, eklem rahatsızlıklarına yakalanabilir.
- Tüketime ve para harcamaya özendiren reklamlar, çocuğun reklamda gördüğü yiyecekleri, oyuncakları istemesine neden olabilir. Bu istekler, aileye ekonomik açıdan zarar verebilir.

Çocuklar soyut düşünemediklerinden ve gerçekle hayali ayırt edemediklerinden televizyonda gördükleri görüntüleri somut zanneder ve gerçek hayatta uygula-

maya çalışır. Bu yaşlarda çocuklar izledikleri çizgi filmlerde yapılan hareketleri yapmaya çalışır. İzlediği çizgi filmin kahramanı gibi uçmaya, arkadaşına zarar verecek hareketlerde bulunmaya çalışabilir. Bu dönemde şiddet içeren ve aşırı abartılı konulardan oluşan çizgi filmler ve korku filmleri çocukta uyku bozuklukları, yalnız kalmak istememe, korku ve endişe duygularına neden olabilir.

Televizyon önündeki çocukların davranışını inceleyen araştırmacılar, daha çok televizyon seyreden çocukların çoğu zaman gerilim, duygu yoksunluğu, diğeryiyle ilişkilerinde pek elverişli olmayan karakter sıkıntısı çeken çocuklar olduklarını gözlemişlerdir. Böyle olunca aynı nedenler okul başarısının düşmesine de etkili olmaktadır (Hızal, 1997, 179).

Bütün bu olumsuz özellikleriyle gündeme gelen televizyonun çocuklar için hiç mi yararlı etkisi yoktur? Elbette vardır. Televizyonun başta gelen olumlu özelliği dil gelişimini hızlandırması ve söz dağarcığını artırmasıdır. Sözle görüntüyü birleştirdiği için televizyon, çocuğu çok kolay etkiler, kalıcı izler bırakır. Örneğin, sözle görüntüyü ustaca ve en ekonomik biçimde sunan reklamları çocuklar hemen kapar ve papağan gibi yinelerler. Televizyon çocukların bilgisini artırır, hayal alanını genişletir. Çocuk tıpkı oynarken öğrendiği gibi televizyon başında eğlenirken öğrenir. Büyülenmiş gibi bakarken uslanır, oyalanır ve ana-babasına sorun olmaktan çıkar. Bu bakımdan televizyon iyi bir avutucu, iyi bir çocuk bakıcısıdır (Yavuzer, 1996, 80). Televizyona bu özelliğinden dolayı olsa gerek elektronik bakıcı ifadesi de kullanılmaktadır.

Gerçekten de televizyonun çocukluk üzerindeki etkisinin ne olduğuna ilişkin ne söylenirse söylenir, günümüz çocuklarının önceki çocuk gruplarına göre daha iyi bilgilendirildiği yeterince ortak bir gözlemdir (Postman, 1995, 125).

Tematik Çocuk Kanalları

Türkiye'nin ilk çizgi film ve çocuk kanalı 1997 yılında kurulan Maxi TV'dir. Daha sonra tarihinde JoJo TV, tarihinde D Çocuk, 25 Haziran 2007 tarihinde Yumurcak TV, Cartoon Network (Türkiye), 24 Ekim 2008 tarihinde ise TRT Çocuk kanalı kurulmuştur.

Çocuk kanallarının sayısının artmasıyla birlikte televizyonun etkilerine yönelik tartışmalar bu yöne kaymıştır. Bazı bilim adamları bu tür yayınların, çocukların seviyesinde yapılmasından dolayı yararlı olduğunu ifade ederken, bazı bilim adamları ise çocuğun televizyon izleme süresinin ve bağımlılığının arttığını ileri sürmüşlerdir.

Televizyon yayınlarının 24 saat sürmesi, sadece çocuklara yönelik 24 saat çizgi film yayınlanan kanalların ortaya çıkması, kanal sayısının artması, program içeriklerinin renkli, animasyonlu ve albenili hale gelmesi, çocuk televizyon ilişkisinin bağlarını giderek sağlamlaştırmıştır (Işık, 2007, 97).

Tematik çocuk kanal yayıncılığı ile birlikte televizyon etkisi-çocuk denklemi-nin çocuk aleyhine daha da bozulacağını ileri süren Özertem'e göre; ne ülkemizde, ne de diğer ülkelerde tematik çocuk kanallarının genç kuşaklar için uzun vadede somut bir yararı olacağına inanmıyorum. Hele hele, bizim gibi televizyon izleme bilincinin yerleşmediği bir ülkede çocuklara yapılacak en büyük kötülük, onları ekran karşısı-

na saatlerce bağlamaktır. Program içeriklerinin düzeyli ve yararlı olması da bu kanaatimi değiştiremez. Çünkü, çocukların günlük hayat içinde televizyon izlemek dışında yapmaları gereken daha bir çok işleri var. Oyun oynamak, okumak, ders çalışmak, yemek yemek, uyumak, kardeşleriyle, arkadaşlarıyla ve anne-babalarıyla sohbet etmek gibi. Oysa böyle kanallar, biri bitip anında bir diğeri başlayan iştah açıcı programlarıyla çocuğa ekran başından kalkma fırsatı tanımıyorlar, hem sağlıklarına hem kişiliklerine zarar veriyorlar (Özertem, 2009).

Türkiye’de yayınlarına devam eden üç çocuk kanalının sorumluları Star Gazetesi’nde yer alan bir haberde yayıncılık anlayışlarını şöyle açıklamışlardır.

TRT Çocuk Kanalı Genel Koordinatörü Can Soysal; “TRT Çocuk ekibi olarak 3-14 yaş grubuna ve ailelerine hitap ediyoruz. Çocukların kendini ifade edebilmesini, özgüven kazanmasını, oynayarak, eğlenerek eğitimini ve ailelerin bu konuda bilinçlenmesini hedefliyoruz.”

Yumurcak TV Genel Yayın Yönetmeni Meryem Akbal: “Şiddet dolu çizgi filmlerin yerine çocukların eğlenerek öğrendiği, insanî değerleri öne çıkaran yapımların yer aldığı bir yayıncılık anlayışını benimsiyoruz. Çocuklar, yetişkinler için hazırlanan programların bağımlısı haline geldi. Yumurcak TV’nin de amacı; çocukları bu zararlı bağımlılıktan korumak ve aileleri bilinçlendirmek. Kanalımız sabahdan akşama kadar çocuklara yönelikken, saat 23:00’dan sonra ailelere yönelik eğitim programları ve belgeseller yayınlıyor.”

D Çocuk Tematik Müdürü Şebnem Ergezen: “D Çocuk olarak şiddet, erotizm, cinsel sapkınlık, argo, küfür barındıran programlar yerine eğitici yönü olan, çeşitli konularda bilgi edinmeyi sağlayan programları seçmeye gayret ediyoruz. Hatta sakıncalı bölümleri kesiyor, gerekirse uzman görüşüne başvuruyoruz (stargazetesi.com, 2008).

Alan Araştırması

Amaç ve Önem:

Televizyonun, ister olumlu isterse olumsuz, çocuklar üzerindeki etkisi hiçbir şekilde yadsınamaz. Günün belli bir saatinde ve belli bir sürede televizyonun yaydığı kültürel mesajlara muhatap olan genç beyinlerin, televizyon karşısındaki çaresizliği yetişkinlere oranla çok daha fazladır. Bu sebeple hem yayın yapan kuruluşların hem de ebeveynlerin televizyon ve çocuk arasındaki vazgeçilmez ilişkiye son derece önem vermesi gerekmektedir. Ancak bu önemin, aynı zamanda somut verilere dayanması da bir başka önem arz eden konudur. Bu sebeple, bu çalışmanın temel amacı; ilköğretim çağında bulunan çocukların genel olarak televizyona, özelden ise çocuklara yönelik yayın yapan tematik kanallara bakış açısını belirlemek ve televizyon izleme alışkanlıklarını ortaya koymaktır. Çalışmanın önemi de buradan gelmektedir. Elde edilen verilerin, ilköğretim çağındaki çocukların televizyonla kurduğu bağın anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem:

Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda ilgili bilimsel literatürün gözden geçirilmesinin ardından soru formu hazırlanmıştır. Anketin uygulan-

ması esnasında ortaya çıkabilecek eksikliklerin önceden tespiti için soru formu, öncelikli olarak 10 kişilik kontrol grubunda denenmiş, gerekli görülen düzeltmelerin ardından anket örneklem grubuna uygulanmıştır.

Anketlerden elde edilen veriler SPSS 16,0 istatistik programına aktarılmış ve basit frekans analizleri yapılmıştır. Ayrıca çapraz tablolarda Ki Kare (2) testi yapılarak değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini Elazığ ili ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda Elazığ İlköğretim Okulu, Milli Egemenlik İlköğretim Okulu ve Evren Paşa İlköğretim Okulu öğrencilerinden rastgele seçilen 480 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Araştırma 3, 4, 5 ve 6. sınıflarla sınırlı tutulmuştur.

Bulgular ve Analiz:

Anket katılımcılarından 257'si (% 53,5) erkek, 223'ü (% 46,5) kız öğrencidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 117'si (% 24,4) 3. sınıf, 123'ü (% 25,6) 4. sınıf öğrencisidir. 120'şer kişi ise (% 25,0 + % 25,0) 5. ve 6. sınıf öğrencisidir.

Katılımcıların velilerinin mesleklerine göre dağılımları şu şekildedir; 143 kişi (% 29,8) memur, 81 kişi (% 16,9) işçi, 40 kişi (% 8,3) esnaf, 71 kişi (% 14,8) ev kadını, 10 kişi (% 2,1) emekli, 1 kişi (% 0,2) öğrenci, 93 kişi (% 19,4) serbest meslek çalışanıdır. Bu soruya 36 kişi (% 7,5) 'diğer' seçeneğini işaretleyerek cevap verirken 5 kişi soruyu cevapsız bırakmıştır.

Katılımcılardan 147 kişi (% 30,6) 600 TL ve altında, 108 kişi (% 22,5) 601-1000 TL, 92 kişi (% 19,2) 1001-1500 TL, 38 kişi (% 7,9) 1501-2000 TL, 66 kişi (% 13,8) 2000 TL ve üzerinde aylık gelir grubuna dahildir.

Tablo 1: Öğrencilerin Düzenli Olarak Televizyon İzleme Alışkanlığı

	f	%
Evet	281	58,5
Hayır	195	40,6
Boş	4	0,8
Toplam	480	100

Düzenli olarak televizyon izlemek, televizyon kanallarında devamlı olarak takip edilen ve beğenilen programların varlığına işaretler. Günümüzde her birey televizyon izlemektedir ancak kimileri televizyonu zaman zaman izlemekte ve anlık beklentileri doğrultusunda takip etmektedir. Bu anlamda ankete katılan öğrencilerin büyük bir kısmının (% 58,5) televizyonu düzenli olarak takip ettiği, geri kalanının (% 40,6) ise düzenli olarak televizyon izlemediği görülmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Günlük Ortalama Televizyon İzleme Süreleri

Süre	f	%
1 Saatten Az	104	21,7
1 Saat	141	29,4
2 Saat	121	25,2
3 Saat	70	14,6
4 Saat	32	6,7
5 Saat ve üzeri	3	0,6
Boş	9	1,9
Toplam	480	100

Daha önce de belirtildiği gibi yapılan birçok araştırmada, okul çağındaki bulunan çocukların, okul öncesine nazaran daha az televizyon izlediği tespit edilmiştir. İlköğretim öğrencilerine uygulanan bu çalışmada, seçilen örneklemin günlük ortalama televizyon izleme süresinin büyük oranda 1 saatten az (% 21,7), 1 saat (% 29,4) ve 2 saat (% 25,2) sürelerinde toplandığı görülmektedir. Bu veriler ışığında örneklem grubunun marjinal derece uzun süre televizyon izlemediği söylenebilir. Ancak 4 saat ve üzerinde televizyon izleyen kişi sayısının toplam 35 kişi olması da dikkat çekici bir veri olarak kabul edilebilir.

Tablo 3: Öğrencilerin Televizyonu En Çok Hangi Saatler Arasında İzlediği

Zaman Dilimi	f	%
07.00-10.00	103	21,5
10.00-13.00	42	8,8
13.00-17.00	76	15,8
17.00-20.00	101	21,0
20.00-22.00	132	27,5
22.00'dan Sonra	12	2,5
Boş	14	2,9
Toplam	480	100

Ankete katılan örneklemin televizyon izlediği zaman dilimi **Tablo-3'**te görülmektedir. Öğrencilerin okul saatleri göz önünde bulundurulduğunda, televizyon izleme aktivitesinin okul dışı zaman dilimlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak anket katılımcılarının bir kısmının sabah, diğer kısmının öğleden sonra okulda olduğu düşünüldüğünde bütün zaman dilimlerinde televizyonun izlendiği görülmektedir. Televizyon kanallarının yayın programları değerlendirildiğinde çocuklara yönelik programların özellikle sabah saatlerinde yayınlanması, izleme saatlerini de şekillendirmektedir. Bunun dışında özellikle prime time (20.00-22.00) denilen zaman aralığının, çocukların (132 kişi % 27,5) en çok televizyon izlediği zaman dilimi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin İzlemeyi Tercih Ettiği Televizyon Kanalları

TV Kanalı	f	%
ATV	267	28,0
Kanal D	185	19,4
Star	75	7,9
Show TV	147	15,4
CNN Türk	14	1,5
NTV	27	2,8
TRT	45	4,7
Kanal 7	36	3,8
Habertürk	9	0,9
STV	32	3,4
24	5	0,5
Ülke	3	0,3
Fox	95	9,9
Diğer	15	1,6
Toplam	955	100

Ankete katılan örneklem grubuna en çok tercih ettiği televizyon kanalları sorusu yöneltilmiş ve birden çok şık işaretleyebileceği belirtilmiştir. **Tablo-4**'te de görüldüğü gibi en çok takip edilen televizyon kanalının (267 kişi % 28,0) ATV olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında ikinci olarak Kanal D ve üçüncü olarak Show TV'nin en çok izlenen televizyon kanalı olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin İzlemeyi En Çok Tercih Ettiği Televizyon Program Türü

Program Türü	f	%
Çizgi Film	165	34,4
Çocuk Prog.	89	18,5
Yerli Dizi	75	15,6
Yabancı Dizi	17	3,5
Film	29	6,0
Yarışma Prog.	43	9,0
Spor Prog.	15	3,1
Müzik Prog.	11	2,3
Belgesel	27	5,6
Diğer	5	1,0
Boş	4	0,8
Toplam	480	100

Günümüzde çocuklar, televizyon kanallarının gözden uzak tutamayacağı önemli bir izler kitleyi oluşturmaktadır. Özellikle ülkemiz gibi genç nüfusu fazla olan bir ülkede çocukların beğenilerine yönelik programların sayıları giderek artmaktadır. Çocuklardan beklenen program beğeni türü de elbette çizgi film ağırlıklı olacaktır. Seçilen örneklem grubunda 165 kişi (% 34,4) en çok çizgi film izlemeyi tercih etmektedir. Çocuk programları da bir diğer en çok tercih edilen program türüdür. Çizgi filmler ve çocuk programları, çocuklar için özel olarak üretildiğinden, görece olarak içerisinde daha az olumsuz mesajı barındırmaktadır. Ancak, yetişkinlere yönelik programlarla karşılaşan çocukların, olumsuz ve yaşına uygun olmayan mesajlarla karşılaşması çok daha muhtemeldir. Bu açıdan bakıldığında yerli dizi, yabancı dizi, film, yarışma programı ve spor programı izleyen kişi sayısının hiç de az olmadığı dikkat çekmektedir. Genel olarak yetişkinlere yönelik olarak içeriği doldurulan bu programları izleyen çocukların olumsuzluklarla karşılaşması kaçınılmaz olacaktır.

Tablo 6: Öğrencilerin En Çok İzlediği Çocuk Kanalı

Çocuk Kanalı	f	%
Cartoon Network	171	35,6
D Çocuk	10	2,1
Disney Channel	6	1,2
Disney XD	4	0,8
Jetix Play	3	0,6
Jojo	5	1,0
Maxi TV	12	2,5
Nickelodeon	8	1,7
TRT Çocuk	183	38,1
Yumurcak TV	78	16,2
Toplam	480	100

Uydu teknolojilerinin ülkemizde de gelişmesi sonucu tematik kanalların varlığı ve etkinlik alanı giderek gelişmektedir. Çocuklar için geliştirilen tematik kanallar uydu yayınları aracılığıyla bütün yerleşim yerlerine ulaşmakta, hatta yabancı menşeli yayın kuruluşları ülkelerin dillerine göre yayınlar gerçekleştirerek çok geniş kitlelere ulaşabilmektedirler. Ülkemizde de gerek yerli gerekse yabancı menşeli birçok çocuk kanalı yayın yapmaktadır. Örneklem grubunun en çok izlediği çocuk kanalları arasında TRT Çocuk'un ilk sırada yer aldığı görülmektedir. İkinci sırada ise Cartoon Network yer almaktadır. Diğer çocuk kanallarının, Yumurcak TV dışında, etkinlik alanının çok daha dar olduğu belirlenmiştir. "TRT Çocuk" televizyonu uydu yayıncılığı ve dijital platformların yanında karasal yayıncılık da yaptığından dolayı daha fazla izleyici kitlesine hitap etmektedir. Hiç şüphesiz bu durum izlenme oranını da aynı şekilde doğru orantılı olarak artırmaktadır. Ancak, diğer kanallar uydu ya da dijital platformlar aracılığıyla yayın yapmakta, karasal yayıncılık yapmamaktadırlar.

Tablo 7: Öğrencilerin Çocuk Kanallarında En Çok İzlediği Programlar

Program	f	%	Program	f	%
Benten	233	21,0	Yarışçı	61	5,5
Bakugan	67	6,0	Kod Adı Afacanlar	16	1,4
Keloğlan Masalları	51	4,6	Haberin Olsun	21	1,9
Tom ve Jerry	120	10,8	Arthur	58	5,2
Nano Çocuk	30	2,7	Garfield	2	0,2
Johnny Bravo	36	3,2	Kasaba	60	5,4
Avatar	4	0,4	Tarçın Ve Arkadaşları	4	0,4
Düş Peşime	25	2,3	Fear Factor	3	0,3
Üçüzler	100	9,0	Cedric	14	1,3
Kayu	57	5,1	Afacan Dennis	6	0,5
Samuray Jack	47	4,2	Sünger Bob	16	1,4
Rüzgâr Gülü	32	2,9	Bilen Parmak Kaldırın	46	4,1
Toplam				1109	100

Ankete katılan öğrencilerden, çocuk kanallarında en çok izlediği üç programın adını yazmaları istenmiştir. Elde edilen verilere göre, çocuklar arasında en yaygın (233 kişi - % 21,0) olarak takip edilen programın Cartoon Network'te yayınlanan 'Benten' adlı çizgi film olduğu görülmektedir. Bu çizgi filmin kahramanı Benten, dünyada barış ve huzur için çalışan bir kahramandır. Her ne kadar kötülüklerle mücadele eden bir kahraman olsa da Benten'in maceralarında çokça şiddet unsuru görülmektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin En Sevdiği Çizgi Film Kahramanı

Kahraman	f	%	Kahraman	f	%
Benten	150	31,2	Arthur	6	1,2
Nano Çocuk	8	1,7	Sünger Bob	8	1,7
Tom ve Jerry	67	14,0	Cedric	8	1,7
Süperman	44	9,2	Spider Man	11	2,3
Avatar	1	0,2	Flora	1	0,2
Scoby Do	4	0,8	Bloom	11	2,3
Johnny Bravo	4	0,8	Kayu	29	6,0
Sinbad	4	0,8	Üçüzler	18	3,8
Toplam		(Boş f: 106 % 22,1)		480	100

Tablo 9: Öğrencilerin, Yerinde Olmak İstedığı Çizgi Film Kahramanı

Kahraman	f	%	Kahraman	f	%
Benten	155	32,3	Arthur	7	1,5
Avatar	2	0,4	He-Man	1	0,2
Barbie	18	3,8	Sünger Bob	9	1,9
Bez Bebek	1	0,2	Cedric	9	1,9
Johnny Bravo	8	1,7	Flora	2	0,4
Spider Man	18	3,8	Bloom	11	2,3
Tom ve Jerry	74	15,4	Kayu	29	6,0
Sinbad	6	1,2	Üçüzler	18	3,8
(Boş f: 112 % 23,3)			480	100	

Tablo-8 ve **Tablo-9**'da öğrencilerin en sevdiği çizgi film karakterleri ve yerinde olmak isteyebilecekleri kahramanlar görülmektedir. Öğrencilerin en sevdiği çizgi film kahramanı yine Benten olarak gözükmekte ve Benten, öğrenciler tarafından en çok yerinde olmak istenen çizgi film kahramanıdır. Bu durum Benten çizgi filminin ve Benten karakterinin öğrenciler üzerindeki yoğun etkisini göstermektedir. Benten'e göre az olsa da, diğerlerine nazaran en beğenilen karakterlerin ve yerinde olmak istenilen karakterin başında Tom ve Jerry çizgi filminin karakterleri gelmektedir. Tom ve Jerry gibi birbirleriyle mücadele eden ve herhangi bir kahramanlıkları bulunmayan bu iki karakterin çocuklar tarafından örnek alınması ve yerinde olmak istenmesi dikkat çekici bir veri olarak değerlendirilebilir.

Tablo 10: Öğrencilerin Çocuk Kanallarından Program Türüne Göre Beklentisi

Program Türü	f	%
Çizgi Film	166	34,6
Çocuk Prog.	80	16,7
Eğitim Prog.	120	25,0
Yarışma Prog.	36	7,5
Belgesel	46	9,6
Spor Prog.	16	3,3
Diğer	6	1,2
Boş	10	2,1
Toplam	480	100

Örneklemin en çok izlediği program türü çizgi filmler iken, öğrencilerin çocuk kanallarından beklentileri yine çizgi filmlerin daha çok yayınlanması yönündedir. Anket katılımcılarının büyük çoğunluğu olan 166 kişi (% 34,6) bu yönde beklenti içerisinde olduğunu belirtirken, çocuk kanallarında diğer program türlerine göre daha az yer edinen program türü olarak 'Eğitim Programları' da 120 kişi (% 25,0) tarafından daha çok yayınlanması istenilen program türüdür. Bu durum, izleyicileri de göz önünde bulundurulduğunda, çocuk kanallarının daha dengeli bir program akışına sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 11: Öğrencilerin Okul Derslerine Yardımcı Nitelikte Program Yapılmasına Yönelik Çocuk Kanallarından Beklentisi

	f	%
Evet	393	81,9
Hayır	75	15,6
Boş	12	2,5
Toplam	480	100

Eğitim programlarında olduğu gibi, çocuk kanallarının örgün öğretime yardımcı nitelikte programlar yayınlaması da örneklem grubu tarafından büyük bir oranla (% 81,9) istenmektedir. Böylece çocuk kanallarının yeterince eğitim programı yayınlamadığı ve yayınlaması gerektiğine yönelik kanaatin fazlasıyla yaygın olduğu görülmektedir.

Tablo 12: Çocuk Kanallarında İzlenen Programların Derslere Yardımcı Olup Olmadığına Yönelik Öğrencilerin Düşüncesi

	f	%
Evet, Çok	93	19,4
Evet, Kısmen	229	47,7
Hayır, Hiç	149	31,0
Boş	9	1,9
Toplam	480	100

Çocuk kanallarında izlenen çizgi film, çocuk programı türünden programlar; toplumu, doğayı, kişilerarası ilişkiler ve etkileşimi tanıtıcı özellikle içeriği de barındırmaktadır. Bu yönüyle çocukların toplumu ve hayatı anlamlandırmasında olumlu ya da olumsuz yönde katkıları olmaktadır. Okul çağındaki bir çocuğun, televizyon programlarından, sosyal hayatının büyük bir kısmını oluşturan okul ve derslerine ilişkin izlenimler edinmesi çok doğal gözükmektedir. Anketeye katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (322 kişi % 67,1) kısmen ya da çokça, izledikleri programların derslerinde yardımcı nitelikte olduğunu belirtmektedir. Ancak bir diğer önemli kesim ise (149 kişi % 31,0) bu programların hiçbir şekilde derslerine yardımcı olmadığını belirtmektedir.

Tablo 13: Öğrencilerin Çocuk Kanallarından Elde Ettiklerini Düşündükleri Faydalar

Edinilen Fayda	f	%
Eğitici	62	12,9
Bilgilendirici	66	13,8
Eğlendirici	121	25,2
Haberdar Edici	20	4,2
Geliştirici	18	3,8
Derslere Yardımcı	9	1,9
Hayal Dünyasına Faydalı	128	26,7
Yararsız	27	5,6
Fikrim Yok	19	4,0
Boş	10	2,1
Toplam	480	100

Çocuk kanallarının, örneklem grubundaki çocuklar açısından elde ettikleri faydanın en çok hayal dünyasını geliştirmesi olduğu görülmektedir. İkinci olarak ise eğlendirici özelliği ön plana çıkmaktadır. Bu durum örneklem grubundaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tematik televizyonlarını eğlence, boş vakit geçirme gibi nedenlerle takip ettiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 14: Velilerin, İzlenen Televizyon Kanallarında Öğrencileri Yönlendirip Yönlendirmediği

	f	%
Evet	270	56,2
Hayır	191	39,8
Boş	19	4,0
Toplam	480	100

Çocukların televizyon kanallarında izlediği programları seçme inisiyatifinin çocukların elinde olması çoğu zaman çeşitli problemlere neden olmaktadır. Bu problemlerin başında ise çocukların yaşlarına uygun olmayan iletilerle karşılaşmasıdır. Bu sebeple, çocukların televizyon ekranlarında neleri izleyip neleri izlememesi gerektiği noktasında en büyük görev ailelere düşmektedir. Çocuklarının psikolojik durumunu önemseyen ebeveynlerin en önemli görevlerinden birisi de çocuklarının televizyonda neleri izlediğini bilmesi ve kontrol etmesidir. Bu amaçla ankete katılan öğrencilere yöneltilen 'İzlediğiniz çocuk kanallarını ve programlarını tercihinizde anne-babanızın yönlendirmesi oluyor mu?' sorusuna cevaben 270 kişi (% 56,2) evet yanıtını vermiştir. Ancak, bu kişi sayısına çok yakın bir oran (191 kişi % 39,8) tarafından da bu soruya hayır yanıtı verilmiştir. Araştırma açısından son derece önemli bir veri olarak bu

sonuçlar bir çok aile tarafından çocukların televizyon programları konusunda herhangi bir yönlendirmeye tâbi tutmadığını göstermektedir.

Tablo 15: Öğrencilerin Televizyonu Ailesinden Biriyle mi Yoksa Yalnız mı İzlediği

	f	%
Aileden Biriyle	364	75,8
Yalnız	104	21,7
Boş	12	2,5
Toplam	480	100

Televizyonu çocuğun yalnız izlemesi olası etkilerini artırdığı konusunda ortak bir görüş vardır. Bu çerçevede sorulan “Televizyonu Ailesinden Biriyle mi Yoksa Yalnız mı İzliyorsunuz” sorusuna katılımcıların %75.8 aileden biriyle, %21.7’si yalnız izlediğini belirtmiştir. Aileden biriyle anne-baba-kardeşlerden biriyle izlenen televizyon elbette ki olumsuz etki değeri düşük, olumlu etki değeri yüksek olabilecek, çocuklar izledikleri aracılığıyla izledikleri hakkında yorumlar alabilecek, oluşabilecek soru işaretlerini ortadan kaldıracaktır.

Tablo 16: Veliler, Öğrencilerin Saat Kaça Kadar Televizyon İzlemesine Müsaade Ediyor

	f	%
20.00’a Kadar	174	36,2
21.00’a Kadar	156	32,5
22.00’a Kadar	86	17,9
23.00’a Kadar	36	7,5
24.00’a Kadar	15	3,1
Boş	13	2,7
Toplam	480	100

Televizyon izlemek çoğu zaman çocukların fazlasıyla zamanını alan bir aktivitedir. Özellikle de kendilerine hitap eden yayınlar karşısında çocuklar, zamanlarının büyük bir kısmını televizyon başında geçirerek; derslerine, uyku düzenlerine ve sosyal yaşamlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedirler. Bu sebeple televizyon izleme ediminin aileler tarafından makul bir şekilde kısıtlanması gerekmektedir. Örneklemeye yöneltilen soru çerçevesinde ailelerin büyük bir çoğunluğunun (% 36,2) çocuklarına saat 20.00’kadar televizyon izlemesine müsaade etmektedir. Bu oran, beklenen bir şekilde, zamanın ilerlemesine paralel olarak düşmektedir. Ancak burada dikkat çekilmesi gereken bir konu daha var ki; ilköğretim çağındaki çocukların gerek dersleri gerekse uyku düzenleri açısından saat 22.00’a ve daha ileri vakitlere kadar televizyon izlemesinin son derece sakıncalı olduğudur. Örneklem grubunda da bu oranın yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17: Öğrencilerin, Birlikte Televizyon İzlemek Yerine Ailesinden Beklentisi

	f	%
Derslere Yardım	149	31,0
Aile İçi Sohbet	104	21,7
Oyun Oynama	39	8,1
Kitap Okuma	147	30,6
Gezmek	32	6,7
Boş	9	1,9
Toplam	480	100

Günümüzde ev yaşamının merkezî konumuna yerleşen televizyon aile içerisindeki en önemli aktivitelerden birini oluşturmaktadır. Gündelik yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olan televizyon izleme alışkanlıkları bir bağımlılık ölçüsünde şekillendiğinde aile içi iletişim ve etkileşimin de önüne geçmektedir. Bu durumdan aile içerisinde en çok etkilenen bireyler çocuklardır. Çünkü aileler genellikle çocuklarının sorunları, ödevleri, duygu ve düşünceleriyle ilgilenmektense, birlikte televizyon izlemeyi tercih etmektedirler. Ancak çocukların televizyon izlemek yerine ailelerinden çok daha farklı beklentileri olabilmektedir. Ankete katılan örneklem grubu, ailelerden televizyon izlemek yerine en çok derslerine yardım edilmesi (% 31,0) ve kitap okunmasıdır (% 30,6). Bu yönüyle çocukların, televizyon izlemek yerine gelişimlerine ve başarılarına çok daha faydalı aktiviteleri rahatlıkla kabul edebileceklerini göstermektedir.

Tablo 18: Öğrencilerin Çocuk Kanallarını İzlerken Hissettikleri

	f	%
Mutluluk	167	34,8
Hayal Kurmak	174	36,2
Heyecan	43	9,0
Diğer	15	3,1
Hiçbir Şey	65	13,5
Boş	16	3,3
Toplam	480	100

Çocuk programlarının, çocukların hayal dünyasına sağladığı katkılar görmezden gelinemez. Ankete katılan örneklem içerisinde çocuk kanallarından elde ettikleri faydalarla ilgili verilerde (Bknz. Tablo-13) katılımcıların büyük çoğunluğu hayal dünyalarını geliştirmek adına çocuk kanallarının faydalarını gördükleri belirtmişlerdir. Aynı şekilde ankete katılan öğrencilerden 174 kişi (% 36,2), çocuk kanallarını izlerken hayal kurduklarını belirtmiş, bir diğer önemli oranda kişi de (% 34,8) mutluluk hissinde olduklarını belirtmiştir.

Tablo 19: Cinsiyet ve Düzenli Televizyon İzleme Alışkanlığı Arasındaki İlişki

χ^2 p = 0,004 < 0,05		(2) Düzenli Olarak Televizyon İzliyorsunuzunuz?		Toplam
		Evet	Hayır	
(1) Cinsiyet	Erkek	166	89	255
	(1)%	65,1	34,9	100,0
	(2)%	59,1	45,6	53,6
	Toplamda %	34,9	18,7	53,6
	Kız	115	106	221
	(1) %	52,0	48,0	100,0
	(2) %	40,9	54,4	46,4
	Toplamda %	24,2	22,2	46,4
Toplam		281	195	476
(1) %		59,1	40,9	100,0
(2) %		100,0	100,0	100,0
Toplamda %		59,1	40,9	100,0

H0: Öğrencilerin düzenli olarak televizyon izlemeleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermez.

H1: Öğrencilerin düzenli olarak televizyon izlemeleri, cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

Cinsiyet ve düzenli televizyon izleme arasındaki ilişki **Tablo-19'**da görülmektedir. Elde edilen verilere göre erkeklerin, kız öğrencilere göre düzenli televizyon izleme alışkanlığına daha fazla sahip olduğu anlaşılmaktadır. Düzenli olarak televizyon izlediğini belirten örneklem grubunda erkeklerin oranının % 59,1, kız öğrencilerin oranının ise % 40,9 olması bu kanıyı kuvvetlendirmektedir. Yapılan Ki Kare (χ^2) testinde de cinsiyet ve düzenli olarak televizyon izleme alışkanlığı arasında anlamlı bir bağ olduğu görülmüştür. Dolayısıyla 'Öğrencilerin düzenli olarak televizyon izlemeleri, cinsiyetlerine göre farklılık gösterir' (**H1**) hipotezinin doğrulandığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 20: Cinsiyet ve Televizyon İzleme Süresi Arasındaki İlişki

χ^2 p = 0,014 < 0,05		(2) Günde Ortalama Televizyon İzleme Süresi						Toplam
		Bir Saatten Az	1 Saat	2 Saat	3 Saat	4 Saat	5 Saat ve Üzeri	
(1) Cinsiyet	Erkek	46	68	71	45	21	3	254
	(1) %	18,1	26,8	28,0	17,7	8,3	1,2	100,0
	(2) %	44,2	48,2	58,7	64,3	65,6	100,0	53,9
	Toplamda %	9,8	14,4	15,1	9,6	4,5	0,6	53,9
	Kız	58	73	50	25	11	0	217
	(1) %	26,7	33,6	23,0	11,5	5,1	0,0	100,0
	(2) %	55,8	51,8	41,3	35,7	34,4	0,0	46,1
	Toplamda %	12,3	15,5	10,6	5,3	2,3	0,0	46,1
Toplam		104	141	121	70	32	34	471
(1) %		22,1	29,9	25,7	14,9	6,8	0,6	100,0
(2) %		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Toplamda %		22,1	29,9	25,7	14,9	6,8	0,6	100,0

H0: Öğrencilerin ortalama televizyon izleme süreleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermez.

H1: Öğrencilerin ortalama televizyon izleme süreleri, cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

Günlük ortalama televizyon izleme süresi ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi gösteren **Tablo-20'** de de görüldüğü gibi, erkek katılımcıların, kız katılımcılara oranla daha fazla televizyon izlediği anlaşılmaktadır. Tıpkı düzenli olarak televizyon izleme alışkanlığında olduğu gibi, erkek katılımcıların ortalama olarak günlük televizyon izleme alışkanlığının daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyet ve televizyon izleme süresi değişkenleri arasında da, yapılan Ki Kare testi sonucunda anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Böylece (**H1**) hipotezinin doğrulandığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 21: Cinsiyet ve Ailenin Televizyon İzleme Süresine Verdiği Müsaade Arasındaki İlişki

χ^2 p = 0,000 < 0,05		(2) Ailenin Televizyon İzleme Saatine Verdiği İzin					Toplam
		20.00	21.00	22.00	23.00	24.00	
(1) Cinsiyet	Erkek	75	81	58	28	11	253
	(1)%	29,6	32,0	22,9	11,1	4,3	100,0
	(2)%	43,1	51,9	67,4	77,8	73,3	54,2
	Toplamda %	16,1	17,3	12,4	6,0	2,4	54,2
	Kız	99	75	28	8	4	214
	(1)%	46,3	35,0	13,1	3,7	1,9	100,0
	(2)%	56,9	48,1	32,6	22,2	26,7	45,8
	Toplamda %	21,2	16,1	6,0	1,7	0,9	45,8
	Toplam	174	156	86	36	15	467
	(1) %	37,3	33,4	18,4	7,7	3,2	100,0
	(2) %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Toplamda %	37,3	33,4	18,4	7,7	3,2	100,0

H0: Ailelerin çocuklarına televizyon izleme süresine verdiği müsaade, cinsiyete göre farklılık göstermez.

H1: Ailelerin çocuklarına televizyon izleme süresine verdiği müsaade, cinsiyete göre farklılık gösterir.

Ailelerin, çocuklarına akşam saat kaçta kadar televizyon izlemelerine izin verdiği sorusu, cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre, ailelerin erkek çocuklara daha ileri vakitlere kadar televizyon izlemelerine izin verdiği görülürken, kız çocuklarında bu oranın ilerleyen zaman dilimine ters orantılı bir şekilde düştüğü görülmektedir. Ki Kare testi sonucunda da değerlendirilen değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş, 'Ailelerin çocuklarına televizyon izlemesine verdiği iznin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği' hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 22: Sınıf ve Tercih Edilen Program Türü Arasındaki İlişki

χ^2 p = 0,000 < 0,05		(1) Sınıf				Toplam
		3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	
(2) Televizyonda Tercih Edilen Program Türleri	Çizgi Film	52	46	43	24	165
	(1) %	31,5	27,9	26,1	14,5	100,0
	(2) %	44,4	38,3	35,8	20,2	34,7
	Toplamda %	10,9	9,7	9,0	5,0	34,7
	Çocuk P.	25	24	22	18	89
	(1) %	28,1	27,0	24,7	20,2	100,0
	(2) %	21,4	20,0	18,3	15,1	18,7
	Toplam %	5,3	5,0	4,6	3,8	18,7
	Yerli Dizi	9	9	24	33	75
	(1) %	12,0	12,0	32,0	44,0	100,0
	(2) %	7,7	7,5	20,0	27,7	15,8
	Toplamda %	1,9	1,9	5,0	6,9	15,8
	Yabancı Dizi	3	3	8	3	17
	(1) %	17,6	17,6	47,1	17,6	100,0
	(2) %	2,6	2,5	6,7	2,5	3,6
	Toplamda %	0,6	0,6	1,7	0,6	3,6
	Film	5	9	3	12	29
	(1) %	17,2	31,0	10,3	41,4	100,0
	(2) %	4,3	7,5	2,5	10,1	6,1
	Toplamda %	1,1	1,9	0,6	2,5	6,1
	Yarışma P.	8	13	8	14	43
	(1) %	18,6	30,2	18,6	32,6	100,0
	(2) %	6,8	10,8	6,7	11,8	9,0
	Toplamda %	1,7	2,7	1,7	2,9	9,0
	Spor P.	3	6	2	4	15
	(1) %	20,0	40,0	13,3	26,7	100,0
	(2) %	2,6	5,0	1,7	3,4	3,2
	Toplamda %	0,6	1,3	0,4	0,8	3,2
	Müzik P.	3	1	5	2	11
	(1) %	27,3	9,1	45,5	18,2	100,0
(2) %	2,6	0,8	4,2	1,7	2,3	
Toplamda %	0,6	0,2	1,1	0,4	2,3	
Belgesel	6	8	5	8	27	
(1) %	22,7	29,6	18,5	29,6	100,0	
(2) %	5,1	6,7	4,2	6,7	5,7	
Toplamda %	1,3	1,7	1,1	1,7	5,7	
Diğer	3	1	0	1	5	
(1) %	60,0	20,0	0,0	20,0	100,0	
(2) %	2,6	0,8	0,0	0,8	1,1	
Toplamda %	0,6	0,2	0,0	0,2	1,1	
Toplam	117	120	120	119	476	
(1) %	24,6	25,2	25,2	25,0	100,0	
(2) %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Toplamda %	24,6	25,2	25,2	25,0	100,0	

H0: Öğrencilerin izlemeyi tercih ettiği program türü, kaçınıcı sınıfta olduklarına göre farklılık göstermez.

H1: Öğrencilerin izlemeyi tercih ettiği program türü, kaçınıcı sınıfta olduklarına göre farklılık gösterir.

Çizgi filmler ve çocuk programları, araştırmaya katılan örneklem grubunun en çok tercih ettiği program türleridir. Ancak **Tablo-22'** de de görüldüğü gibi çizgi film ve çocuk programlarına göre nispeten daha çok yetişkinlerin takip ettiği yerli dizi, yabancı dizi ve film gibi program türlerinin izlenme oranları, öğrencilerin okuduğu sınıfın yükselmesi ile doğru orantılı bir şekilde arttığı görülmüştür. Bununla paralel bir şekilde çizgi film ve çocuk programlarının 5. ve 6. sınıf öğrencileri tarafından daha az takip edildiği tespit edilmiştir. Yapılan Ki Kare testi sonucunda da, öğrencilerin okuduğu sınıf (ve dolayısıyla yaş) değişkeni ile izlemeyi tercih ettiği program türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Böylece öğrencilerin okudukları sınıfa (ve buldukları yaşa) göre izlemeyi tercih ettiği program türlerinin farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Değerlendirme ve Sonuç

Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezindeki ilköğretim okullarının 3, 4, 5, ve 6. sınıflarında eğitim gören çocukların tematik televizyon izleme alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde çocukların yaklaşık olarak yarısı günde 1 saat ve altında, %90'ından fazlası ise ez az üç saat ve altında televizyon izlemektedir. Bu durum çocukların televizyon yayınlarının etkilerine oldukça uzun bir süre açık olduklarını, eğer yönlendirme ve rehberlik doğru ve yeterli bir şekilde yapılmadığı takdirde pek çok olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceğini göstermektedir.

Çocukların televizyon izleme saatleri sabah ve akşam saatlerinde yoğunlaşmaktadır. Sabah saatleri (07.00-10.00) ile akşam saatlerinde (17.00-20.00) çocukların televizyon izleme eğilimleri göstermesi televizyonların çocuklara yönelik yayınlarının yoğunlaştığı saatler olmasıyla ilişkilendirilmesi mümkündür. Ancak 20.00-22.00 saatlerinin çocukların en fazla televizyon izlediği saat dilimi olarak ortaya çıkmış olması ve o saat diliminin Prime-time olarak değerlendirilen dizi film, magazin, reality şovlar, eğlence ve yarışma gibi çocukların algılama düzeyinin üzerinde yayınların yer aldığı bir kuşak olması oldukça dikkat çekici bir değerlendirilmedir.

Araştırmada çocukların ağırlıklı olarak çizgi film ve çocuk programları izlemeyi tercih ettiğini ortaya çıkmıştır. Sınıf ve tercih edilen program türü arasındaki ilişki değerlendirildiğinde de ilköğretim çağı çocukları, tüm sınıflarda genellikle çizgi film ve çocuk programı izlemektedir. Ancak, yerli dizi ve yarışma programlarının çok büyük oranda 5. ve 6. sınıflar tarafından tercih edildiği belirlenmiştir.

Çocukların izlemeyi en çok tercih ettiği televizyon kanalları ise ATV, Kanal D ve Show TV'dir.

En çok izlenen çocuk kanalları ise TRT Çocuk, Cartoon Network ve Yumurcak TV'dir. TRT Çocuk'un en çok izlenen çocuk televizyonu olması; ağırlıklı olarak yerli yapımlara yer vermesi ve hem uydu hem de karasal yayın yapmasına bağlanabilir.

İlköğretim öğrencilerinin en çok izlediği program Benten, Tom ve Jerry, Üçüzler, Bakugan, Yarışçı, Kasaba, Kayu ve Arthur'dur. En çok izlenen programlar arasında Cartoon Network ile TRT Çocuk kanallarının ağırlığı açık bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Araştırmada çocukların en çok sevdiği çizgi film kahramanı, tercih edilen programda olduğu gibi Benten'dir. Benten, dünyada barış ve huzur için çalışan bir kahraman figürü olarak televizyonda yer almaktadır. Bu durum, çocukların kahraman olarak Benten'i benimsemesinde önemli bir etkidir. Ayrıca Benten'in ticari bir meta olarak oyuncak, kıyafet gibi birçok ürüne 'marka' olması, bu figürün sevilmesinde ve benimsenmesinde önemli bir unsurdur. Tom ve Jerry'nin ikinci sırada sevilen çizgi film kahramanı olması da oldukça dikkat çekmekle birlikte, Tom ile Jerry arasındaki mücadelenin verdiği heyecan ve üretkenliğin çocuklar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

İlköğretim öğrencileri özellikle 3. sınıfla birlikte belirli bir bilinç ve algı düzeyine ulaşmaktadır. Dolayısıyla beklentileri, daha tutarlı ve belirli etkenlerin yansımaları sonucunda oluşmaktadır. Bu çerçevede çocuk kanallarından beklenen programlar arasında çizgi filmlerin ardından eğitim programlarının ortaya çıkması çocukların eğitimlerinde birer yardımcı olarak televizyonu ve televizyon program yayınlarını görmek istediklerini ortaya koymaktadır. Çocuklar, çocuk kanallarında izlenen programların derslerine kısmen ya da çok yardımcı olduğunu düşünmekte ve bu düşünce doğrultusunda çocukların neredeyse tamamına yakını çocuk kanallarının yayınlarında okul derslerine yardımcı programlara ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu veriler doğrultusunda, çocuk kanalları, programlarını çocukların gelişimine ve bilinçlenmesine yönelik bir anlayış içerisinde gerçekleştirdikleri takdirde, televizyonun olumsuz etkilerinin en aza indirilebileceği gibi televizyonun etkileme gücünün yüksekliği ile oldukça bilinçli, yeteneklerinin farkında, yorum yapabilen, özgün düşünce üretebilen bir neslin yetişmesine yüksek oranda katkı sağlanabileceğini söylemek mümkündür. Tematik çocuk kanalları okul müfredatları doğrultusunda program içeriklerinde yeni düzenlemeler yaparak hem ilköğretim öğrencilerinin bu yöndeki beklentilerini karşılamış hem de ülkemizde eğitim kalitesinin yükselmesine katkıda bulunmuş olacaktır.

İlköğretim öğrencilerinin tematik çocuk kanallarından hayal dünyasını geliştirme, eğlendirme, bilgilendirme ve eğitime gibi yararlar gördükleri tespit edilmiştir. Dünyayı bir hayal perdesinden gören çocukların geleceğe yönelik kuracağı kendi dünyasında da izlediklerinin önemli bir etkisi vardır. Çocuk, çoğu zaman kendisini özdeşleştirdiği kahramanın etkisinde kalarak, yapılmaması gereken davranışlar içerisinde bulunmakta kendisine ve çevresine zarar vermektedir. Bu nedendir ki, ailelerin program seçiminde çocuklara rehberlik etmesi ve gerçek ile üretilmiş gerçeklik arasındaki ayrımı yapması noktasında çocuklara yardımcı olması gerekir. Araştırmada, velilerin sadece yarısına yakını çocuklarını televizyon programlarını izleme konusunda yönlendirme ve rehberlik yapmaktadır. Bu durum çocukların şiddet içeren, psikolojik yapısını bozan programlarla baş başa kalmasına, kişilik yapısının ve ruh sağlığının bozulması gibi tehlikelerle karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Ancak, araştırmada dikkat çeken verilerden biri de, çocukların programları çoğunlukla aileden biriyle izlemesidir. Veliler öğrencilere gece saat:22.00'a kadar televizyon izlemeye müsaade etmekte, bu saatten sonra televizyon izleyen öğrenci sayısı oldukça düşmektedir.

Araştırmada oldukça dikkat çeken değerlendirmelerden biri de ilköğretim öğrencilerinin televizyon izlemek yerine ailesinin derslerine yardımcı olmasını veya birlikte kitap okumak, aile içi sohbet etmek istemeleridir. Aileleriyle birlikte televizyon izlemek yerine farklı beklentiler içerisinde bulunan çocukların bu beklentilerinin aileler tarafından karşılanması durumunda çocukların televizyon karşısında harcadığı süre asgari düzeye inecek, dolayısıyla televizyon yayınlarının olası olumsuz etkileri de en aza indirilmiş olacaktır. Bu çerçevede ailelerin de televizyon ve çocuk konusunda eğitilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Okul müdürlüklerinin veya öğretmenlerin, velilerle çeşitli vesilelerle yaptığı toplantılarda veya seminerlerde bu konuya ilişkin bilgilendirici ve eğitici bir faaliyette bulunmalarının gerekliliği üzerinde hassasiyetle durulmalıdır.

Teşekkür:

Araştırmanın her aşamasında bizlere tavsiyeleri ile katkı sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Kazım Özkan Ertürk'e ve anket çalışmasının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için desteklerini esirgemeyen İlköğretim Müfettişi Sayın Hurşit Çanakçı'ya teşekkür ederiz.

Kaynakça

- AKDOĞAN, Yalçın (1995). **Görsel İktidar**, İnsan Yayınları, İstanbul.
- BOSTANCI, M. Naci (1998). **Siyaset, Medya ve Ötesi**, Vadi Yayınları, Ankara.
- BOURDIEU Pier (1997). **Televizyon Üzerine**, Çev. Turhan Ilgaz, YKY, İstanbul
- DÖKMEN, Üstün (2005). **İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- GÜLER, Deniz (1989). “Çocuk, Televizyon ve Çizgi Film”, **Kurgu**, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, No. 320/141, S.5, ss.163-179.
- HALLORAN, James D. (1973). “Televizyonun Toplum Üzerindeki Etkileri”, **Televizyonun Etkileri**, Der. James D. Halloran, Peter Mason vd., Çev. Süheyl Gürbaşkan, İstanbul Reklam Yayınları: 28, İstanbul.
- HIZAL, Alişan (1997). “Televizyonun Çocuklar Ve Ergenler Üzerine Etkisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.10, S.1, ss.169-186.
- İŞİK, Metin (2007). **Televizyon ve Çocuk**, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- İŞÇİBAŞI, Yaprak (2003). “Çocuğun Sosyalleşmesinde Aile-Televizyon İlişkisi”, **Kurgu Dergisi**, Sayı: 20, ss.143-147.
- İŞÇİBAŞI, Yaprak (2001). “Televizyondaki Şiddetin Çocuklar Üzerindeki Saldırganlık Etkisi (Amerikan Örneği)”, **Kurgu Dergisi**, Sayı: 18, ss.79-90.
- ÖZTÜRK, Hüseyin Emin (1999). **Çocuğun Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sakarya.
- PEKER Hüseyin (1998). **Din ve Ahlak Eğitimi (Psikolojik ve Metodik Esaslar)**, Aksi Seda Matbaası, Samsun.
- POSTMAN, Neil (1994). **Televizyon Öldüren Eğlence**, Çev. Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- POSTMAN, Neil (1995). **Çocukluğun Yokoluşu**, Çev. Kemal İnal, İmge Kitabevi, Ankara.
- RTÜK, (2007). **İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı**, Ankara.
- ŞİRİN, Mustafa (1998). **Televizyon, Çocuk ve Aile**, İz Yayıncılık, İstanbul.
- YAPICI, Şenay (2006). Bir Eğitim Aracı Olarak Televizyon ve Etkileri, **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, C.6, S.2, (<http://www.universite-toplum.org/text.php?id=272>, Er. Tarihi:01.02.2010)
- YAVUZER, Haluk (1996). **Ana - Baba ve Çocuk**, İstanbul.
- YAVUZER, Haluk (2004). **Çocuk Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İzmir.
- İnternet Kaynakları**
- Cihan Haber (Temmuz/Ağustos 2007) Yumurcak TV Çizgi Film Kanalı Olmayacak, Sayı: 23.
- Tekin ÖZERTEM, http://www.medyaa.com/haber_detay.asp?haberID=2303, Er. Tarihi: 11.01.2010.
- Tarhan ERDEM, <http://www.mcatürk.com>, “Çocuklarda-Televizyon-İzleme Alışkanlığı”, Er. Tarihi: 10.01.2010.
- <http://www.stargazete.com/cumartesi/bu-kanallar-cocuklarin-dilinden-anliyor-haber-158018.htm>, Er. Tarihi: 27.12. 2009.
- <http://www.bsm.gov.tr/ruhsagligi/docs/televizyon.pdf>, Er. Tarihi: 10.01.2010.

THEMATIC TELEVISION AND CHILD: TELEVISION VIEWING HABITS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Adem DOĞAN*

Göksel GÖKER**

Abstract

Children comes at the beginning of part that most affected from television, even been dependent, in nowadays society. Children who is on stage of growing up of detection level and ability to interpret, exposure to effects of understanding of television broadcasting, especially with starting of the publication thematic television channels. In this study, with case of Elazığ, examined on that positive or negative effects of television on children, understanding of publishing of thematic child television channels, viewpoint of primary school student to thematic child channel, expectations of primary school student from family child channels and effects of child channel on children. According to findings from research have been identified that the majority of the sample group watching television an average of 1 to 2 hours per day, most prefer to watch cartoons and children's program, in addition to serial films for adults watching by the children and broadcasting contain violence reach the children.

Key Words: Child, television, thematic child channels, effects of television

* Lecturer, Firat University Faculty of Communication, Elazığ

** Instructor, Firat University Faculty of Communication, Elazığ

TÜRKİYE BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ: SORUNLAR VE ÖNERİLER

Nilay T. BÜMEN*

Alev ATEŞ**

Esra ÇAKAR***

Gonca URAL****

Veli ACAR****

Özet

Son 10 yıla bakıldığında, 17. ve 18. Milli Eğitim Şurası'nda, Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda ve 60. Hükümet Eylem Planı'nda ayrı maddelerle yer almasına rağmen, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda düşündürücü sonuçlarla karşılaştığı söylenebilir. Bazı araştırmalara göre, Türkiye genç bir öğretmen kadrosuna sahiptir ancak mesleki gelişim ihtiyaçları tam olarak tespit edilememekte ve öğretmenlerin çoğu katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerini etkili bulmamaktadır. Geleneksel kurs ve seminerler kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, izleme ve geribildirim sunmayan, didaktik bir tarzda yürütüldüğünden etkisizdir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ciddi ve köklü bir dönüşüme gereksinim vardır. Son yıllarda bu gereksinimin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da hissedildiği, konuyla ilgili çalışmaların arttığı, bir uyanışın başladığı söylenebilir. Bu çalışmada son 10 yılda konuyla ilgili yayınlanan makaleler, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlar irdelenerek öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi ele alınmış, ülkemizdeki sorunlar değerlendirilerek çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmen yetiştirme

Giriş

Öğretmenlerin mesleki gelişimi tüm dünyada, eğitimin kalitesini etkileyen ve reformların aracı olarak görülen bir süreçtir. Bununla birlikte geleneksel mesleki gelişim anlayışı tepeden inmedir ve kurumsal / bireysel gerçeklikten uzaktır. Çoğunun

* Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

** Öğr. Gör., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğr. Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İzmir

*** Araş. Gör., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

**** Doktora öğrencisi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

***** Doktora öğrencisi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

iyi planlanmadığı ve desteklenmediği, geçici heveslere dayalı olduğu, iyi bir şekilde değerlendirilmediği düşünülmektedir. Bu anlayışta, mesleki gelişim programları sürekli düzenlenen ama işe yansımayan etkinlikler haline gelmekte; mecburiyet duygusuyla yürütülmektedir. Türkiye’de genel kanı, çoğu eğitimin “*dostlar alışverişte görsün*” deyimiyile tanımlanabilecek; anlamsız, zaman alıcı ve boşyere yapıldığı yönündedir. Oysa dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili araştırma ve yayınlar hızla artmakta, Türkiye’deki sorunlara benzer durumlar görülse de, iyileştirme yönünde ciddi planlamalar yapılmaktadır. Bu çalışmada son 10 yılda konuyla ilgili yayınlanan makaleler, kitaplar, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlar irdelenerek öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi ele alınmış, ülkemizdeki sorunlar değerlendirilerek çeşitli öneriler sunulmuştur. Çalışmanın hem Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), hem üniversiteler, hem de konuyla ilgilenen sivil toplum örgütlerine açık bir manzara sunacağı, önerilerin yeni adım ve projelere yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Türkiye’deki Durum

Mesleki gelişim, yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir. Mesleki gelişim kavramı, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların evrimiyle gelişmiştir. Alanyazında kavram birliği çok sağlanamasa da, son yıllarda hizmetiçi eğitim kavramı mesleki eğitim kavramına dönüşmüştür. Buna göre mesleki gelişime yönelik geleneksel bakış “personele 3-4 günde verilen bir eğitim/kurs” iken; yeni bakış açısına göre “personel merkezli, uzun bir sürede, işe yerleşik (job-embedded) öğrenme deneyimleri”dir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine uzun yıllardır çalışan Guskey’e göre, “*öğrencilerini ilerletmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler*” dir (2000, 16).

A.B.D.’nde bazı görüşler program geliştirme ve okul geliştirmeyi, personel geliştirmenin bir çeşidi olarak değerlendirerek bu sürece katılmanın öğretmenleri beslediğini ifade etmektedir. Bazıları ise daha dar bir açıyla, etkili program geliştirme ve uygulamanın anahtar bileşeninin personel geliştirme olduğunu düşünürler. Ancak genel olarak, okullardaki her reform, yeniden yapılandırma ve dönüşüm çabaları mesleki gelişim çalışmalarını birincil araç olarak görür (Guskey, 2007). Çünkü mesleki gelişim; bireysel performansı arttırmayı, verimsiz uygulamaları düzeltmeyi, eğitim politikalarının uygulanması için zemin oluşturmayı ve değişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Blandford, 2000).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi 1960 yılından bu yana merkezi olarak yönetilmekte ve 1982’den beri Milli Eğitim Bakanlığı’nun (MEB) Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel olarak ise Valilikler tarafından yürütülmektedir. Okul içindeki yetiştirme etkinlikleri yılda üç kez düzenlenen ve katılım zorunlu olduğu ilköğretim seminerleriyle yapılmaktadır. Bunun dışındaki eğitimlere katılım zorunlu değildir ancak bazı görevlere atanmada o görevle ilgili hizmetiçi eğitim görmüş olmak tercih sebebidir (EURYDICE, 2010). Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı üniversitelerle, sivil toplum örgütleriyle, özel eğitim kurumları ve sanayiyile işbirliği kurmakta ve 2006 yılından beri elektronik ortamda etkinlik yürütmeye çalışmaktadır. Son yıllarda bu alandaki sorunların fark edildiği görülmektedir, zira 2010 yılında üniversiteler, sivil toplum kurum ve kuruluşlarının katkısıyla “Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı” gerçekleştirilmiş ve sonuç raporu yayın-

lanmıştır. Rapordaki istatistiklere göre, MEB merkez teşkilatı birimlerinin teklif ve görüşleri ile hazırlanan merkezi planlama ile her yıl yaklaşık 40–45.000; taşra teşkilatı kurumlarının teklifleri ile illerde hazırlanan mahallî planlamalarla da yine her yıl 350.000 civarında öğretmen, yönetici ve diğer personel hizmetiçi eğitime alınmaktadır. MEB 2009 yılı hizmetiçi eğitim faaliyetleri için genel bütçeden 121.000.000,00 TL, fon gelirlerinden 10.000.000,00 TL, dış kaynaklı kredilerden 5.724.000,00 TL olmak üzere toplam 136.724.000,00 TL ödenek ayrılmıştır (MEB, 2010).

MEB, 2002 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile başlatılan proje gereğince, pilot okullarda Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını başlatmıştır. OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı *Mesleki Gelişim Planının* uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol haritası sunmasını öngören bir projedir. Bu proje kapsamında ulusal, uluslararası uzmanlar ile Bakanlık temsilcileri biraraya gelerek sekiz çalıştay düzenlenmiş, OTMG kılavuzu hazırlanmış ve internetten yayınlanmıştır. Projenin pilot uygulaması için altı ilden seçilen 139 ilköğretim okulunda denemeye başlanmıştır. 2007–2008 öğretim yılında 240 öğretmenin katıldığı bu projede, öz değerlendirme formu, okul kültürlerine ilişkin algıları belirleme envanteri, aylık ilerleme raporları, görüşme formu gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Bulgulara göre, OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve bu nedenle modelin ülke çapında kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna karşılık, bireysel gelişimin okul gelişimine ve okul kültürüne yönlendirilemediği belirtilmektedir. OTMG modelinin uygulama sürecinde karşılaşılan diğer sorunlar arasında bütçe ve donanım sıkıntısı, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin ve koordinatör öğretmenlerin iş yükünün artması gibi sorunlar bulunmaktadır. OTMG kılavuzunun da mevcut haliyle süreci yönlendirmede yetersiz kaldığı, dilinin ağır olduğu, araçlarının ve değerlendirme bölümünün açık olmadığı, yeterliklerle ilişkili örnek çalışma ya da etkinliklerin az olduğu belirtilmektedir (MEB, 2008).

Son yıllarda MEB'nin kurs ve seminerlerine ek olarak, çeşitli kuruluşlar da öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinlikleri yürütmektedir (ör. ORAV, ERG, İntel vb). Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV), özel bir bankanın desteğiyle kurulan, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan ilk ve tek sivil toplum örgütüdür. İlk projesi olan "*Öğretmenin Sınırı Yok*" adlı beş yıllık projede toplam 200.000 öğretmene mesleki gelişim etkinlikleri uygulanması hedeflenmiş, ilk iki yılda 18.000 öğretmene ulaşılmıştır. Eğitim talep eden okullara gidilerek "İletişim Becerileri, Sınıf Yönetimi ve Ölçme Değerlendirme" gibi ilköğretim öğretmenlerinin işine yarayacak konulara yönelik eğitimler verilmiştir. Eğitime okullar gönüllü olarak başvurmakta ve okullarda görev alan öğretmenlerin en az %80'nin katılımı şartı bulunmaktadır. Okul merkezli yürütülen eğitimler Cuma, Cumartesi ve Pazar günleri yapılmakta, öğretmenlere etkin öğretim yöntemleriyle uygulamaya dönük bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.

"*Öğretmenin Sınırı Yok*" projesinin çeşitli etkilerini incelemek üzere, ÖRAV tarafından bir araştırma yapılarak raporlaştırılmıştır. Bu rapora göre (ÖRAV, 2009), araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmış, 2009 yılı boyunca bu projeye katılan 923 öğretmene ulaşılmıştır. Bulgulara göre, programın öğretmenler tarafından genel olarak oldukça olumlu değerlendirildiği ifade edilmektedir. Öğretmen-

ler içeriğinin ihtiyaca cevap verir nitelikte açık ve anlaşılır olduğunu, örnekler ve canlandırılmaların kullanılmasıyla işlevsel hale geldiğini, eğitim materyallerinin özenli bir biçimde hazırlandığını belirtmektedir. Öğretmenler eğitimlerin hafta sonu yapılmasından hoşlanmamakla birlikte, bu sürecin iyi bir deneyim olduğunu, önerilen öğretim yöntem ve teknikleri kendi sınıflarında da uygulamayı düşündüklerini ve eğitimci meslektaşlarına da önerdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca eğitim sonrasında öğretmenlerin mesleklerine duydukları sevginin, saygının ve meslekte (özellikle sınıf yönetiminde) kendilerine duydukları güvenin arttığı belirtilmektedir. Eğitim sonrasında, öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı oluşturmaya yönelik iletişim becerilerinde, sınıf yönetimine ve ölçme değerlendirilmeye ilişkin tutum, algı ve uygulamalarında olumlu yönde bir değişim olduğu ifade edilmektedir. Raporda, yüzyüze eğitimlerin öğretmenlerin algılarını değiştirmekte etkili olduğu, ancak sınıftaki davranışlarında değişiklik olabilmesi için daha uzun süreli bir etkileşime ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Bu amaçla eğitimlerden sonra öğretmenlerle daha uzun soluklu çalışmalar yapılması, süreçte destek verilmesi, yapılan çalışmaların izlenmesi ve e-Kampüsten eğitimlerle etkileşime devam edilmesi önerilmektedir. Bu uygulamaların yıllara göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi de öneriler arasındadır.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan bir sivil toplum örgütünün (ÖRAV) okullarda heyecan ve heves yaratması, herkesçe özlenen bir gelişmedir. *Öğretmenin Sınırı Yok* projesinde, her ne kadar başlangıçta öğretmenlerin yarısı etkinliklere isteksiz olarak katılsa da, programın olumlu bazı etkilere yol açtığını görmek sevindiricidir. Zira eğitimler hakkındaki olumlu geribildirimler yaygınlaştıkça söz konusu isteksizliğin azalabileceği ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik desteklerin artabileceği düşünülmektedir. ÖRAV’ın (2009) yapmış olduğu değerlendirme çalışmaları, Guskey (2000)’nin beş düzeyde tanımladığı mesleki gelişim değerlendirmelerinden birinci (katılımcı reaksiyonları), ikinci (katılımcıların öğrenme düzeyleri) ve dördüncü (katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanabilmeleri) düzeyde çalışıldığını göstermektedir. Bununla birlikte rapor bilimsel olarak incelendiğinde, bazı önemli metodolojik sıkıntıların olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, değerlendirmenin alanyazında yer alan mesleki gelişim değerlendirme modelleri (Guskey, 2000 ya da Muijs ve Lindsay, 2008) dikkate alınmadan yapılması, karma yöntemde hangi strateji ya da desenin kullanıldığının açık olmaması, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri hakkında bilgi verilmemesi, (frekans ve yüzde dışındaki) veri analizlerinin açık ve ayrıntılı olarak belirtilmemesi gibi önemli noktalar raporun bilimsel niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin bilimsel yollarla ve sürekli değerlendirilmesi, programların etkililiğini artırmada ve projelere itibar kazandırmada en etkili yollardan biridir. Değerlendirmenin önemi ve getirdiği işyükü anlaşıldığında bunun başlı başına bir iş olduğu fark edilecektir. Bu durumda program değerlendirme takımının/biriminin oluşturulması, akademik danışmanlık alınması, sadece iç değil, dış değerlendirme yoluna da gidilerek, sonuç raporlarının kamuoyuyla paylaşılmasıyla daha etkili uygulamalara yelken açılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Modelleri

Bilindiği gibi Türkiye’de mesleki gelişim etkinlikleri daha çok kurs/ seminer düzenlenerek yapılmaktadır. Oysa alanyazın incelendiğinde farklı modellerin de olduğu görülmektedir (Guskey, 2000; Sparks ve Loucks-Horsley, 2007):

a. Rehberli bireysel gelişim modeli: Kendi öğrenmelerini yönlendiren yetişkinlerin öğrenmeye istekli olacakları ve daha etkili öğrenecekleri görüşünü temel alan bu modelin temel özelliği; öğrenmeyi öğretmenin kendisinin tasarlamasıdır. Öğretmenler gereksinim duydukları konularda öğrenme hedeflerini belirleyerek bu hedeflere yönelik öğrenme etkinliklerini (seminere, çalıştaya katılma vb.) seçerler ve kendi öğrenmelerini değerlendirirler.

b. Gözlem / değerlendirme modeli: Alanyazında öğretmen değerlendirme, klinik denetim ya da akran koçluğu gibi isimlerle de geçen bu modelde, gözlem yoluyla öğretmenlere sınıftaki performanslarıyla ilgili nesnel veriler ve geribildirim sağlanır. Model, gözlem öncesi toplantı, gözlem, gözlem sonrası toplantı ve sürecin değerlendirilmesi adımlarından oluşur. Öğretmenler, etkili öğretim uygulamaları konusunda yetiştirildikten sonra, sınıflarında gözlemlenir ve kendilerine danışmanlık yapılırsa, öğrencilerinin öğrenmelerinde önemli gelişmeler sağlanabilmektedir.

c. Geliştirme / ilerletme sürecine katılım modeli: Bu model, “yetişkinler bilimleri gereken bir şey olduğunda ya da çözmeleri gereken bir sorun olduğunda en iyi öğrenirler” görüşüne dayanır. Okul geliştirmenin de bir parçası olarak, öğretmenler program geliştirme, uyarılma çalışmaları yürütebilirler ya da belirli sorunların çözümüne yönelik komitelerde görev alırlar, okuma, tartışma, gözlem, eğitim ve/veya deneme yanılma vb. yollarla kendilerini geliştirirler.

d. Kurs / Seminer modeli: Farkındalık, bilgi ve becerinin geliştirilmesi amacıyla bir eğitim liderinin belli bir öğretmen grubuna anlatım ya da grupla öğretim yoluyla eğitim vermesine dayanan bu model, en çok uygulanan (geleneysel) modeldir. Etkili olabilmesi için, kurs/ seminer sonunda katılımcılara okul ve sınıf içinde koçluk/ danışmanlık yapılması ve izlenmesi gerekmektedir. Aksi halde öğrenmelerin sınıfa transferi zayıftır.

e. Araştırma – inceleme modeli: Bu model, alanyazında eylem araştırmasına benzerliğiyle bilinir. Öğretmenlerin, öğretim alanında bir sorunu belirleyerek, bu sorunun çözümüne yönelik plan yapması, veri toplaması, yorumlamasına dayalı olarak kendi öğretiminde değişiklikler yapmasına olanak sağlayan bir modeldir.

f. Çalışma grupları modeli: Yaygın problemlere çözüm bulmada tüm okul personelinin katılımını içeren bu modelde, oluşturulan çalışma grupları problemin farklı boyutlarına odaklanır. Bu model sayesinde, okul gelişim çalışmaları işbirliği halinde planlanabilir, öğretimle ilgili yenilikler uygulanabilir. Modelin etkili olabilmesi, iyi organize edilmiş, odaklanmış ve çalışmalarını tamamlamak için yeterli süreleri olan çalışma gruplarına bağlıdır.

g. Danışmanlık modeli: Bu model ise deneyimli, çok başarılı bir öğretmenin, daha az deneyimli bir meslektaşıyla birlikte çalışmasını içerir. Bu modelin uygulanmasıyla, mesleki hedeflerin tartışılması, etkili uygulamalar hakkında görüşlerin ve stratejilerin paylaşılması sağlanır. Ayrıca, güncel yöntemlerle ilgili tartışmalar, sınıf gözlemleri ve gelişime yönelik taktikler konusunda düzenli çalışmalar yapılmasına olanak sağlanır.

Mesleki gelişim modelleri incelendiğinde, öğretmen algısının ya da “öğretmen kimdir?” sorusuna verilen cevapların modellere yön verdiği görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmeni *pasif bir uygulayıcı* ya da *teknisyen* olarak gören paradigma, mesle-

ki gelişim için kurs modelini uygun görürken; öğretmeni, *deneyimlerinin mimarı* ya da *kendini geliştiren bir düşünür* olarak gören paradigma, mesleki gelişim için çalışma grupları, eylem araştırması, akran koçluğu, rehberli bireysel gelişim modeli gibi uygulamaları dikkate almaktadır.

Guskey (2000), model seçiminin programın hedefleri, içerik ve uygulama yapılacak bağlama göre değişeceğini, ayrıca modellerin kombinasyonundan oluşan bir mesleki gelişim planı yapılırsa her modelin üstün yönlerinden yararlanılabileceğini vurgulamaktadır. Sparks (1986), çalıştay yaklaşımına ek olarak akran koçluğu ve danışman (mentor) koçluğu uygulanan gruplar arasında, akran koçluğunun, sınıftaki performans üzerinde çok etkili olduğunu saptamıştır. Sparks ve Loucks-Horsley'e (2007) göre, kurs modelinde *tek atımlık* (one-shot) seminerler düzenlemek yerine, sınıfta yapılan uygulamaların ve akran koçluğunun kurslarla birlikte uygulanmasının daha etkili olacağı belirtmektedir. Ayrıca, gözlem /değerlendirme modelini öğretmeni değerlendirmenin bir yolu olarak düşünmek yerine, bu modelin çeşitli şekilleri olduğunun da dikkate alınmasıyla (akran koçluğu, klinik danışmanlık vb.) etkili uygulamaların yapılabileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde, Saban (2000) ve Demirkol (2010) da kurs, seminer ve konferansların yanısıra danışman koçluğu, akran değerlendirmesi, eylem araştırması, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve proje ekiplerinde çalışma gibi değişik türde mesleki gelişim etkinliklerine yer verilmesi gereğini vurgulamaktadır.

Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri

Guskey (2007), mesleki gelişimin *kariyer döngüsünün bir parçası, özyönetimli bir gezi* ya da *alandaki gelişmelerle beraber olma çabası* olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Böyle bakıldığında mesleki gelişim, hem içinde yer aldığı örgütsel bağlamdan etkilenir, hem de bu bağlamı etkiler. Bu anlamda mesleki gelişim çalışmaları hem "sanat" hem de "bilim" haline gelir. Mesleki gelişim programlarında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır ve bu ilkelerin uygulanması mesleki gelişimin başarısını garanti etmez; fakat yokluğu, başarısızlığının habercisidir (Guskey, 2007): **İlk** olarak değişim hem bireysel hem de örgütsel bir süreçtir. Bazı durumlarda birey değişmek ister fakat örgüt yapısı ve olanakları değişime izin vermez. Bazı durumlarda ise örgüt destekleyici ve ilerlemeci bir yapıda olabilir fakat bireyler yeterli düzeyde güdülenmezler. Birey ve örgütün değişimi uygun oranlarda birbirini desteklemelidir. **İkinci** olarak değişim küçük adımlarla ve kademeli olarak artan bir yapıda planlanmalıdır. Değişimi sabote etmenin en kolay yollarından biri kısa sürede çok fazla değişiklik beklemektir. Başarılı mesleki gelişim programları *aşamalı* ve *artan* bir yaklaşımla değişimi planlar. **Üçüncü** olarak bireylerin izole olmadan birbirlerini desteklemeleri için takım çalışması yapmaları gerekir. **Dördüncü** ilkeye göre katılımcılara geribildirim verilmelidir. Özellikle yeni uygulamaların yapıldığı ve değişimin durduğu anlarda katılımcıların geribildirime ihtiyaçları vardır. Biçimlendirici (formative) değerlendirme, öğrenme süreçleri ve öğrenmede problem yaşanan yerleri göstermesi açısından önemlidir. Biçimlendirici değerlendirme aynı zamanda öğreticiye uygulamaların etkililiği konusunda bilgi verir. **Beşinci** olarak mesleki gelişim programlarında sürekli takip, destek ve baskı gereklidir. Çok az insan aldıkları eğitimden sonra başarılı uygulamalar gerçekleştirir. Bu nedenle değişim için rehberlik, yönlendirme ve baskıyla birlikte, destek gereklidir. Etkili bir program için mesleki gelişim bir *olay* olarak değil, bir *süreç* olarak görülmelidir.

Etkili mesleki gelişim uygulamalarının nasıl olabileceği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Garet ve diğerleri (2001) yaptıkları geniş çaplı araştırmada, mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin öğrenmelerine farklı etkilerini karşılaştırmışlardır. Öğretmen görüşlerine göre, kendi bilgi ve becerilerinde gelişme sağlayan ve sınıftaki uygulamalarında olumlu değişim sağlayan üç özellik anlamı bulunmuştur: a) branş içeriğine odaklanma, b) etkin öğrenme olanakları, c) diğer öğrenme etkinlikleriyle tutarlılık / uyum. Bu üç özellik aracılığıyla, aşağıda belirtilen yapısal özelliklerin de öğretmenlerin öğrenmelerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür: a) etkinliğin biçimi (örn. çalıştay ya da çalışma grubu oluşu), b) aynı okuldan, sınıf düzeyinden ya da branştan öğretmenlerin topluca katılımı, c) etkinliğin süresi. Bunlara ek olarak, mesleki gelişimin planlanmasında, hangi modellerin uygulanacağına dikkat etmek yerine, kursun süresi, toplu katılımın olması, içerik, etkin öğrenme ve tutarlılık gibi temel özelliklere odaklanılması önerilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle uzun yıllardır uğraşan Sparks ve Loucks-Horsley'e (2007) göre etkili mesleki gelişim uygulamalarının bilinen özellikleri şu şekildedir:

- a. Okul ortamlarında ve tüm okul kapsamında programların düzenlenmesi,
- b. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle birlikte, birbirlerine yardımcı ve planlayıcı konumda olması,
- c. Farklılaştırılmış eğitim olanaklarıyla bireysel öğretime odaklanılması,
- d. Öğretmenlerin kendileri için hedefler belirlemesi, etkinlikler seçmesi ve sürece aktif katılımı,
- e. Gösteriye (demonstrasyona) önem veren, danışman eşliğinde denemelerin yapıldığı, geribildirim verildiği, somut ve zaman içine yayılmış eğitimler düzenlenmesi,
- f. İstendiği anda sürekli yardım ve destek sağlanması.

Guskey (2000) de *okul temelli* (site-based) mesleki gelişim uygulamalarının, *bölge temelli* (district-wide) uygulamalardan genellikle daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Bölge temelli uygulamalar, tek seferlik sunumlardan oluşur ve bu sunumlar, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin günlük sorunlarıyla daha az ilgilidir. Ayrıca, yeni uygulamaların başarılı olabilmesi için gerekli yönlendirme ve destek genellikle yeterli değildir. Okul temelli uygulamalarda ise, içerik ve işleyiş okuldaki eğitimciler tarafından belirlendiğinden daha etkilidir. Gündeme alınan konular, örgütsel bağlamla daha çok ilişkilidir. Ayrıca, az kişiyle çalışıldığından, mesleki gelişim programıyla ilgili karar alınırken kolaylıkla uzlaşılabilir.

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının başarısı, bölgenin-ilin örgütsel bağlamıyla da çeşitli şekillerde ilişkilidir. Örgütsel bağlamın önemli etkenleri; okul ve bölge iklimi, yönetici-lider tutum ve davranışları, il-bölge politikaları ve sistemi ile öğretmenlerin katılımıdır. Başarılı mesleki gelişim olan örgütlerde;

a. Personel arasında ortak ve tutarlı bir hedef vardır. Bu hedefler, kendileri ve öğrencileri için yüksek beklentiler yansıtır.

b. Yöneticiler meslektaş işbirliği (collegiality) çerçevesinde, güçlü bir lider ola-

bilmek için çaba harcayarak, kendileriyle personel arasındaki statü farklılıklarını azaltırlar. Resmî olmayan (informal) iletişim kurarak, koordinasyonu sağlamak için resmî prosedürleri azaltmaya çalışırlar. Uzun erimli değişimler müdürlerin katıldığı programlarda gerçekleşmektedir. Okul geliştirme çabalarının başarılı olabilmesi için, hem okul hem de bölge yöneticilerinin eğitime katılması, yöneticilerin *gelişimin bekçisi* rolünde olması gerekmektedir.

c. Yönetici ve öğretmenler, mesleki gelişim ve sürekli ilerlemeye öncelik verirler.

d. Yönetici ve öğretmenler hedeflere ulaşma sürecini izlerken, belli kişilerin “becerileri” üzerine *yargı özeti* yapmak yerine; engelleri belirleme ve bunlarla baş etme yollarını aramanın resmî ve resmî olmayan tüm yollarını kullanmaya çalışır.

e. Mesleki gelişim hedeflerinin izlenmesini desteklemek için bilgi, uzmanlık, kaynaklar ve gerekli zaman, cömertçe ve uygun olarak sunulur (Sparks ve Loucks-Horsley, 2007).

Etkili programların bir özelliği de sistematik değerlendirme yapılmasıdır. Guskey’e (2000; 2007) göre mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi, harcanan çabaların karşılığının alınmadığını ortaya koyar, mesleki gelişim süreci ve etkileriyle ilgili akılcı ve güvenilir kararlar alabilmek için anlamlı bilgiler sağlar. Guskey (2000; 2002) öğretmenlerin mesleki gelişiminde beş düzeyde değerlendirme yapılabileceğini belirtir: a) katılımcı reaksiyonları, b) katılımcıların öğrenme düzeyleri, c) örgütün desteği ve değişimi, d) katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanabilmeleri, e) öğrenci öğrenme çıktıları (başarısı). Her düzeyde veri toplamak biraz daha karmaşık bir hal alır ve her düzey bir öncekinin üzerine kurulduğundan, bir düzeydeki başarı kendisinden sonraki düzeylerdeki başarı için gereklidir.

Guskey (2002), etkili mesleki gelişim için planlamada bu düzeylerin tersiyle hareket edilmesini, *geriye doğru planlamayı* (working backward) önermektedir. Buna göre önce elde edilmek istenen öğrenci öğrenmelerine (çıktılara) karar verilmelidir (5. düzey). Daha sonra hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin bu öğrenmelerin sağlanmasında etkili olacağına karar verilmelidir (4. düzey). Belirlenen bu amaçlar için ne tür örgütsel desteğe ihtiyaç olduğu düşünülmelidir (3. düzey) (Bazen örgüt kültürü uygulamanın önündeki en büyük engeldir). Belirlenen uygulamaları gerçekleştirmek üzere katılımcıların ne tür bilgi ve becerilere ihtiyacı olduğuna karar verilmelidir (2. düzey). Son olarak katılımcılara gerekli bilgi ve becerileri sağlamak üzere ne tür deneyimler sunulması gerektiğine karar verilmelidir (1. düzey). Geriye doğru planlama oldukça önemlidir, çünkü bir düzeydeki kararlar bir sonrakinin etkilemektedir. Örneğin öğrenci öğrenmesinde hedeflenen çıktılar, uygulanması gereken öğretim yöntem ve tekniklerini etkiler. Uygulanması gereken öğretim yöntem ve teknikleri de gerekli olan örgütsel destek ve değişim çabalarını etkiler. Bununla birlikte öğrenci öğrenmesindeki çıktılara karar verilse bile, bir örgütte işe yarayan stratejiler, başka bir örgütte aynı derece başarılı olmayabilir. Bu nedenle evrensel ilkeler ya da evrensel geçerliliği olan bir mesleki gelişim programı hazırlamak oldukça zordur. Neyin işe yarayacağı, nerede, ne zaman ve kiminle birlikte olduğuna bağlıdır.

Türkiye’de etkili mesleki gelişim programlarının engelleri ve sorunlar

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili çabalar 50 yıllık bir deneyime sahiptir, ancak ciddi sorunlarla karşı karşıyadır.

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey – TALIS) raporu (Büyüköztürk vd., 2010), bu konuyla ilgili önemli sorunlara işaret etmektedir. Bulgulara göre, Türkiye, Danimarka, İzlanda ve Slovakya'daki öğretmenlerin dörtte biri son 18 ayda herhangi bir etkinliğe katılmamışlardır ve etkinliklere katıldıkları gün sayısının da az olduğu belirtilmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin ise sadece yaklaşık %25'inin bu etkinliklerin çok etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Buna ek olarak, eğitim düzeyleri daha düşük olan (lise-önlisans) öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü eğitilmiş öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine daha az katıldıkları, kalabalık şehirlerde görev yapan öğretmenlerin daha çok etkinliğe katıldıkları görülmektedir.

Rapora göre, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri, ders programının uygun olmaması, ailevi sorumluluklar nedeniyle zaman ayıramama ve kendilerine uygun bir mesleki gelişim etkinliğinin bulunmaması olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin en etkili bulunduğu uygulamalar, mesleki bir konuda bireysel veya grupla yapmış oldukları araştırmaya dayalı etkinlikler, meslektaşlara rehberlik etme, onları gözlemlenme ve yetiştirme, diğer okullara yapılan inceleme gezilerine katılmadır. Öğretmenlerin yaklaşık % 20'sinin "kurs/çalıştay" ve "konferans/seminer" türü mesleki etkinliklerin gelişimleri üzerinde "hiç" veya "çok az" etkisinin olduğunu belirtmeleri dikkat çekmektedir. İlginç bir şekilde, diğer ülkelerdeki öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki gelişim etkinliklerine katılımı azalırken, Türkiye'deki öğretmenlerin katılımının değişmemesidir. Ancak, öğretmenlerin etkinliklere katılma isteklerinin ileri yaşlarda düştüğü görülmektedir. Ayrıca, özel okuldaki öğretmenlerin devlet okulundaki öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine katılma sayıları ve sürelerinin daha fazla olduğu, katıldıkları etkinlikleri de daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler en fazla "özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere öğretim" alanında (% 62.52) mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun ardından sırasıyla "eğitimde bilgi teknolojilerini kullanma becerisi" (% 54.11) ve "çokkültürlü ortamlarda öğretim" (% 52.28) alanlarında mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim etkinlikleri için ödeme yaptığını belirten öğretmenlerin, ödeme yapmayan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları ve katılmak istedikleri belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

Son 10 yılda, Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin yapılan doktora tezleri incelendiğinde, farklı branşlardan öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşleri genelde olumsuzdur (Aydoğan, 2002; Çiftçi, 2008; Pasmaz, 2008). Bunun nedeni de mesleki gelişime ilişkin çalışmaların daha çok anlatım ve gösteriye dayalı olması, uygulamaya dönük örneklerin kullanılmaması (Kıldan, 2008; Pasmaz, 2008); öğretmenin programdan beklentilerinin (fiziki şartlar, konaklama imkânları, yemekler, eğitim öğretim imkânları, programın düzenlendiği zaman, programın süresi v.b.) yeterli düzeyde karşılanamaması olarak görülmektedir (Çiftçi, 2008; Kıldan, 2008; Kış, 2007; Pasmaz, 2008).

Özoğlu'na (2010a) göre, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın etkinliklerinde, özellikle mahalli yürütülen faaliyetlerde katılımın zorunlu tutulması, katılımcıların verilen eğitime ne derece istekli katıldığı ve ne derece öğrenmeye açık olduğunun belirgin olmayışı, faaliyetlerin büyük çoğunluğunda yerel eğitim ihtiyaçlarından çok merkezi olarak belirlenen konuların işlenmesi, hizmetiçi eğitime ayrılan bütçenin

kısıtlı olması, yükseköğretim kurumlarının hizmetiçi eğitimde belirgin bir rol üstlenmeyişi, öğretmenlerimizin hizmetiçi eğitime ilişkin olumsuz algı ve tutumları, öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde pasif uygulayıcı olarak konumlandırılmaları gibi sorunların olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin bir maliyeti vardır. Bu amaç için 2009 yılında 136.724.000,00 TL harcandığı ve kişi başı maliyetin 326,30 TL olduğu belirtilse de (MEB, 2010), Türk Eğitim Derneği'nin çalışmasına göre (TED, 2009), aynı yıl hizmetiçi eğitimde öğretmen başına düşen harcama yaklaşık 17 TL'dir. İlginç bir şekilde, MEB'nın yukarıda sözü edilen aynı raporda öğretmenlere etkinlikler sırasında ödenen günlük yevmiye miktarının yetersizliğini, konaklama ücretinin 10 gün ile sınırlı olmasını, eğitim görevlilerine MEB tarafından ödenen ek ders ücretlerinin yetersizliğini ve eğitime ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini dile getirmektedir (MEB, 2010, 79-80). Bu durumda mesleki gelişim için yapılan harcamaların yetersiz olduğu söylenebilir. Kısacası söz konusu rakamlar ülkemizde en ekonomik model olan kurs düzenleme modelinin tercih edilmesinin ve üniversitelerle yeterli işbirliği kurulamamasının nedenini açıklamakta, nitelik sorununun sebeplerinden birini ortaya koymaktadır.

Sorunun bir diğer boyutunu da öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusundaki tutumları oluşturmaktadır. Aydın (MEB, 2010, 99), Türkiye'de eğitimlere katılan öğretmenleri a) *öğrenciler*, b) *tatilciler* ve c) *mahkûmlar* olarak üç grupta tanımlamaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin daha çok mecburiyet hissiyle eğitime katıldıklarını belirtmekte, "gönüllülük"ten ziyade "ilgili" olmanın ölçüt alınmasını önermektedir. Öte yandan yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerimizin mesleki gelişim ihtiyacı hissetmediğine dair bulgular ortaya konmaktadır. Buna göre, özellikle öğretim programlarının değiştiği ve yoğun bir mesleki gelişim ihtiyacının olduğu bir dönemde, öğretmenler arasında son iki yılda herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılanların oranı %40'tır. Öğretmenlerin yalnızca %12'si eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını izlediğini, %16.4'ü son bir yılda mesleki gelişimle ilgili hiç kitap okumadığını, %1.1'i yeni öğretim programlarının basılı bir nüshasını edindiğini, %47'si son bir yılda sadece 1-2 kitap okuduğunu belirtmektedir (TED, 2009). Bu sonuçlar, öğretmenlerimizin kendilerini geliştirme ihtiyacı duymadığını ortaya koymaktadır (Özoğlu, 2010b).

Son 10 yılda Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili makaleler irdelendiğinde, konuyla ilgili sorunlar şöyle listelenebilir:

- a. MEB'in düzenlediği mesleki gelişim uygulamalarının sayıca azlığı ve nitelik açısından yeterli bulunmayışı,
- b. Mesleki gelişim için etkinlikte bulunmaya güdüleyici etkenlerin olmayışı,
- c. Eğitimlerin konuları belirlenirken öğretmenlere sorulmaması, gerçek ihtiyaçların ortaya çıkarılmaması, etkinliklerin yapılacağı fiziki ortam ve programın süresinin öğretmen beklenti ve ihtiyaçlarına uyarlanmayışı,
- d. Öğretmenlerin etkinlik seçmede her zaman özgür olmamaları,
- e. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görerek mesleki gelişim etkinliklerine ilgisiz kalmaları ve uygun zaman bulamadıklarını belirtmeleri,

f. Kurs, seminer ve konferansların ötesinde diğer mesleki gelişim modellerinden yararlanılmaması,

g. Etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında MEB ve üniversiteler arasında yeterince işbirliğinin bulunmaması,

h. Etkinliklerin uygulamalı ve örneklerle dayalı yapılması yerine, genellikle teorik bilgi aktarımı şeklinde yürütülmesi,

i. Zamana yayılan ve detaylı olarak planlanan, kaydı tutulan, sürekli ve sistemli mesleki gelişim uygulamalarının olmaması,

j. Öğretmenlerin amaçlanan öğrenmeleri kısmen kazanabilmeleri ve kazandıkları bilgileri iş yaşamlarında istenen düzeyde kullanamamaları,

k. Öğretim elemanlarının derslere hazırlıksız girmeleri, konularında yetersiz olmaları,

l. Özellikle yabancı dil ve bilgisayar kurslarında, katılımcıların seviyelerine göre gruplandırılmaması (Demirkol, 2010; Gönen ve Kocakaya, 2006; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Kanlı ve Yağbasan, 2002; Kazu ve Kerimgil, 2008; Kaya vd., 2004; Önen vd., 2009; Özer, 2004; Uçar ve İpek, 2006; Yalın, 2001).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de MEB tarafından öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları genel olarak kalabalık seminer ve toplantılar halinde uygulanmaktadır. Son 10 yıla bakıldığında, 17. ve 18. Milli Eğitim Şurası’nda, Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda ve 60. Hükümet Eylem Planı’nda ayrı maddelerle yer almasına rağmen, öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda düşündürücü sonuçlarla karşılaştığı söylenebilir. Önemli yankılar yaratan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması 2010 (TALIS) raporuna göre, Türkiye genç bir öğretmen kadrosuna sahiptir ancak mesleki gelişim ihtiyaçları tam olarak tespit edilememekte ve öğretmenlerin çoğu katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olmadığını düşünmektedir (Büyükoztürk vd., 2010).

Yurt dışındaki ilgili araştırmalarda geleneksel seminer ve çalıştayların uygulama şansı vermediği, takip ve geribildirim sağlamadığı için etkisiz olduğu belirtilmekte; öğretmenlerin bu tür programları sıkıcı, ihtiyaçlardan uzak ve uygulaması zayıf olarak gördüğü ifade edilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeni öğretim programlarında öğrenci merkezli ve etkin öğrenmeye odaklandığı bir zamanda, mesleki gelişim programlarında “*tebeşir ve tahta*” olarak bilinen, katı didaktik bir yöntemle etkin öğretme yöntemlerini tanıtmalarının yarattığı ironi gözden kaçırılmamalıdır (World Bank, 2006). Bu tür eğitimlerle öğretmen geliştirme, bağlamından koparılmıştır (Fullan, 1990) ve öğretmenlerin mevcut inanç ve ihtiyaçlarını dikkate almadığından etkisizdir (Bümen, 2009). Bu görüşler, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılan etkinliklerin niçin başarısız olduğunu açıklamaya yardım etmektedir.

Avalos (2011), son 10 yılda mesleki gelişim alanındaki yayınları inceleyerek, öğretmenlerin öğrenme ve gelişmesinin oldukça *karmaşık bir süreç* olduğunu ve farklı öğeleri barındıran, eşit önemde faktörden oluştuğunu belirtmektedir. Bunun yanında sürecin merkezinde olmak üzere, öğretmenler öğrenme ve gelişmenin hem *öznesi*

hem de *nesnesi* olmayı sürdürmektedir. Bağlamsal etkenler, her ülkeye göre değişen geleneklere, örf ve adetlere, politik çevreye ve okul koşullarına göre şekillenen öğrenme ihtiyaçlarıyla etkileşim halindedir. Dolayısıyla Namibya'daki öğretmenlerin mesleki gelişiminin başlama noktası ile Kanada ya da Hollanda'nunki farklı olacaktır. Bu noktada araştırmalardan elde edilen olumlu sonuç, farklı biçimlerdeki mesleki gelişim etkinliklerinin belli bir derecede etki yaratabilmesidir. Ancak hâlâ bu değişimlerin ne kadar yaygınlaştığı ya da ne kadar ileri götürülmeye çalışıldığının çok fazla bilinemediği ifade edilmektedir. Yine de başarılı deneyimlere göre uzun süreli ya da sürekli girişimlerin, kısa süreli olanlara göre daha etkili olduğu ortaya konmaktadır.

Bu görüşler, yıllardır konu ile ilgilenen Guskey (2007)'i doğrulamaktadır. Guskey (2007), alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili geniş bir araştırma tabanı olsa da birbirine zıt bulguların olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, bazı araştırmalar mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmene özel ve günlük sınıf etkinliklerine odaklanmasını önerirken, bazıları bunları önemsemekle birlikte daha bütüncül ve örgütsel yaklaşımları gerekli görür. Bazı uzmanlar mesleki gelişim reformlarının mutlaka öğretmenler veya okul personeli tarafından başlatılması/ yürütülmesi gerektiğini belirtir. Bazıları ise onların geniş bir değişimi düşünme ve uygulama fırsatları olmadığı için, net bir vizyonu olan rehberliğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla başarılı mesleki gelişim programlarının özelliklerini belirlemedeki en büyük problem, "tek bir doğru cevap" bulmaya çalışmaktır. Genel reçeteler uygulayıcılara pek yol gösterici olamaz, çünkü "bağlam"ın (context) güçlü bir etkisi vardır. Araştırmalarla genel bazı ilkelere ulaşılsa bile kurumsal ve/veya bireysel durumların benzersizliği her zaman kritik bir etmendir. Bir bağlamda öğretmen önderliğindeki etkinlikler, başka bir bağlamda yönetsel bir yapılanmaya ihtiyaç olabilir. Bir bağlamda aşamalı yaklaşım, başka bir bağlamda tüm örgütsel düzeylerde acil ve güçlü değişimler gerekebilir. Başka bir deyişle, "tek bir doğru cevap" ya da "tek bir doğru yol" yerine, bağlama göre geliştirilmiş *cevaplar koleksiyonu* vardır. Bu yüzden amaç, *en uygun karışımı* bulmak, bu karışımın da zamanla değişebileceğinin farkında olmak olmalıdır.

Türkiye'de öğretmenlerin %73'ünün 40 yaşın altında olduğu düşünülürse (Büyüköztürk vd., 2010), mesleki gelişim gereksiniminin oldukça fazla olduğu söylenebilir. Ancak ilgili araştırma ve yayınlar bu konuda karnemizin çok başarılı olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ciddi ve köklü bir dönüşüme gereksinim vardır. Bu gereksinimin MEB tarafından da hissedildiği, konuyla ilgili çalışmaların arttığı, bir uyanışın başladığı söylenebilir. Ancak önemli adımları dikkatle planlamak adına şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili araştırma ve yayınların nitelik ve nicelik bakımından artırılması gerekmektedir. Örneğin Avalos (2011)'un yaptığı analize göre, son 10 yılda bu alanda uluslararası yayın yapan ülkeler incelendiğinde, Kanada, İngiltere, Avustralya, Hollanda, ABD gibi ülkeler öne çıkarken, Türkiye'nin adının geçmemesi dikkat çekmektedir. Yurt dışında sadece öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine dergiler yayınlandığı, çok sayıda kitap yazıldığı görülürse, ülkemizin durumu oldukça düşündürücüdür. Dolayısıyla Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili araştırmaların hem MEB-EARGED, hem TÜBİTAK ve DPT, hem ÖRAV ve diğer STK'lar (ör. TED, ERG), hem de üniversitelerin araştırma fonları tarafından desteklenmesi, destek türü ve miktarının araştırmaya teşvik edici nitelikte olması gereklidir.

2. Araştırma desteklerinin özellikle kurs/ seminer düzenleme modeli dışındaki modellere yönelik olmasında yarar vardır. Nitekim TALIS raporuna göre ülkemizdeki öğretmenlerin en etkili bulduğu uygulamalar, mesleki bir konuda bireysel veya grupla yapmış oldukları araştırmaya dayalı etkinlikler, meslektaşlara rehberlik etme, onları gözlemlenme ve yetiştirme, diğer okullara yapılan inceleme gezilerine katılmadır. Özellikle eylem araştırmalarına yönelik teşviklerin artırılması yararlı olabilir. Ayrıca tarama (survey) tipi araştırmaların ötesinde, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı desenlerle, eğitimler sonrasında okula ve sınıfa neyin, ne kadar yansıdığına incelenmesinde yarar vardır. Özellikle mesleki gelişim programlarının kişisel memnuniyete etkilerinden ziyade, öğrenci başarısına etkilerini inceleyen uzun soluklu araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

3. MEB, araştırmacılara öğretmenlerin mesleki gelişimleri için farklı modelleri uygulayarak sonuçlarını incelemek konusunda kolaylaştırıcı olmalıdır. Mevcut durumda herhangi bir araştırmacının belli bir il ya da bölgedeki öğretmenlere mesleki gelişim etkinliği düzenleyerek kapsamlı bir araştırma yapması zor görünmektedir. Özer (2004) ve Bayrakçı'nın (2009) da önerdiği gibi, MEB-Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı EARGED ile birlikte, artık hemen hemen her ilde bulunan Eğitim Fakülteleriyle üçlü işbirliği kurarak, kurs-seminer-konferans türü eğitimlerden ziyade, yukarıda belirtilen diğer modellerin potansiyelleri hakkında araştırmalar yürütülmelidir. Örneğin, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin temel becerilerini geliştirmek için "danışmanlık modeli"nin etkisi nasıldır? Kıdemli öğretmenlere yönelik etkili mesleki gelişim modelleri ne olabilir? Kurs modeli dışındaki modeller öğrenci başarısını artırıyor mu? Karma ya da harmanlanmış mesleki gelişim modellerinin sınıfa, okula ve başarıya etkisi nasıldır? Farklı modellerin maliyet – yarar analizi sonuçları nasıldır? gibi sorulara yanıt verecek, kapsamlı ve güçlü araştırmalara öncelik verilmelidir. Bu öneriler ÖRAV için de orta vadeli hedefler içinde yer alabilir. Ayrıca ilgili modellerin -örnek uygulamalarla desteklenmiş- açıklamalarının yer aldığı bir elkitabı yayınlanmalıdır.

4. MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın isminde de değişikliğe gidilmelidir. Daha önce belirtildiği gibi, alanyazında giderek artan bir şekilde, *hizmetiçi eğitim* yerine *mesleki gelişim* kavramı tercih edilmektedir. MEB'nin 2010 yılında düzenlediği çalıştay başlığında "hizmetiçi eğitim", 2008 yılında son raporu yayınlanan Okul Temelli Mesleki Gelişim Projesinde hem "hizmetiçi eğitim" hem de "mesleki gelişim" teriminin kullanılması da bir çelişki ve kavram karmaşası yaratmaktadır. Çözüm olarak dünyada gittikçe yaygınlaşan mesleki gelişim terimi tercih edilmeli, *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Genel Müdürlüğü* ile ifade edilebilecek şekilde, özel bütçeli kuruluş bağlamında genel müdürlük düzenlemesine (MEB, 2010, 83) gidilmelidir.

5. TALIS Türkiye bulgularından hareketle, lise-önlisans mezunu olan öğretmenler ile lisans-yüksek lisans mezunu öğretmenlerin işbirliğini artıracak mesleki gelişim modellerinin uygulanması (ör. danışmanlık), güdülenme sorunlarına çare olabilir. Okullar arası işbirliği ve okul ziyaretleri yoluyla da az nüfuslu bölgelerde çalışan öğretmenlere ulaşmak mümkün olabilir.

6. Uluslar arası TALIS bulgularına göre mesleki gelişim etkinlikleri için ödeme yaptığını belirten öğretmenlerin, ödeme yapmayan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları ve katılmak istedikleri

görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Türkiye'deki öğretmenlerin kapsamlı mesleki gelişim etkinliklerine katılım için cüzi ya da makul bir ücret ödemeleri yoluna gidilmelidir.

7. Türkiye'nin 2009 PISA sonuçları dikkate alınarak, okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki öğrenci performansını geliştirebilmek için Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının öncelikli olması önerilebilir.

8. Yapılan mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesi konusunda Türkiye'nin durumu son derece düşündürücüdür. Uşun'un (2008), Gönen ve Kocakaya'nın (2006) da önerdiği gibi, mesleki gelişim uygulamaları etkin olarak değerlendirilmelidir. MEB, çeşitli anketleri elektronik ortamda (web) hizmete sunsa da, seminer/ konferans sonrası uygulanan memnuniyet anketlerine dayalı değerlendirmeler yeterli değildir. MEB tarafından düzenlenen çalıştayda da gündeme getirilen bu soruna öneri olarak, öğretmenlerce özdeğerlendirme raporu hazırlanması, öğrenilenlerin sınıfta uygulanmasına ilişkin örnekleri içeren dosya (portfolyo) oluşturulması, okul müdürleri ve müfettişlerin izleme raporu hazırlanması, izleme anketlerinin yenilenmesi, kurs sonu sınavlarındaki başarı ölçütünün 45'ten 60'a yükseltilmesi, izleme ve değerlendirme yapacak birimde en az yüksek lisans eğitimi almış uzman personel görevlendirilmesi, öğrenci görüşlerinin izlenmesi gibi öneriler yer almıştır (MEB, 2010). Bunlara ek olarak, görev alanı sadece mesleki gelişim etkinliklerini değerlendirmek olan bir alt birim kurulmalı, yerel değerlendirme çalışmalarını birleştiren yıllık değerlendirme raporları yayınlanmalıdır. Öğretmenlerin programlara yönelik tepkileri, tutumları yerine, sınıftaki /örgütteki değişim ve öğrenci başarısına yansımalar değerlendirilmelidir. Bu konuda Guskey (2000) ya da maliyet – yarar analizlerini de içeren Muijs ve Lindsay (2008)'in önerdiği değerlendirme modelleri kullanılarak programlar değerlendirilmeli ve internet yoluyla kamuoyuyla paylaşılmalıdır.

9. Mesleki gelişim programlarının planlanmasında yeni bir sistematik yol geliştirilmelidir. Planlamada merkezîyetçi yaklaşımı benimsemek yerine, yerel düzeyde etkinlikler teşvik edilmelidir (Demirkol, 2010; Özoğlu, 2010b). Ayrıca bu işi yaygınlaştırmak ve daha etkili hale getirmek için öğretmenlerin mesleki gelişimine ayrılan bütçe artırılmalıdır (Özoğlu, 2010b). Esasen MEB'nca düzenlenen çalıştayda da mevzuat, bütçe ve diğer kaynaklar konusunda benzer görüşleri dile getirilmekte; bütçe, günlük yevmiye ve eğitim görevlilerine ödenen ek ders ücreti miktarlarının artırılması, gerektiğinde uçak ile seyahat edilebilmesi, parasal kaynakların faaliyet bazında maliyet yarar analizinin yapılması önerilmektedir (MEB, 2010,80). Bir başka öneri, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik girişimlerin %100 vergi indirimle desteklenmesidir (TED, 2009).

10. Hem kurama hem de uygulamaya geribildirim sağlayacağından öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmaları teşvik edilmelidir. Atay'ın (2006) çalışmasında, işbirlikli eylem araştırmaları yürüten öğretmenlerin araştırmayla ilgili algılarının geliştiği, işbirliğinin önemini fark ettikleri ve öğretimde yenilikleri uygulamada daha istekli oldukları belirlenerek, eylem araştırmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır. Uşun'un (2008) da önerdiği gibi, öğretmenlerin "araştırmacı-öğretmen" niteliği kazanmaları önemsenmelidir. Bu

konudaki bilgi alt yapısını güçlendirmek adına eylem araştırmaları ile ilgili bir kılavuz hazırlanmalı, elektronik olarak yayınlanmalıdır. Ayrıca gönüllü öğretmenlerin eylem araştırmaları konusunda uygulamalı olarak yetiştirilmeleri önerilebilir.

11. Eşzamanlı ya da eşzamansız uzaktan eğitimle mesleki gelişim olanakları artırılmalıdır (Özer, 2004; Uşun, 2008). Öğretmenler zaman ve mekân esnekliği sağlama bakımından uzaktan eğitimle mesleki gelişim uygulamalarını olumlu karşılamaktadır (Baran ve Çağıltay, 2006). Yurt dışında pek çok örneği olan bu etkinlikleri, ÖRAV'ın ve bazı üniversitelerin başlattığı görülmektedir. MEB, Eğitim Fakülteleri ve/veya Eğitim Bilimleri Enstitülerinin koordinasyonu ile bu tür programlar açılmalı, öğretmenlere yönelik örgün ve uzaktan tezsiz yüksek lisans programları yürütülmelidir. Eğitim fakülteleri ile bölgesel işbirlikleri oluşturulması ve interaktif web tabanlı eğitimden yararlanılması TED (2009)'nin de önerilerindedir.

12. Özel gözlemlere göre, Türkiye'de öğretmenlerin memur statüsünde olması sebebiyle kendini geliştirmeye yönelik güdülenme düzeyi düşüktür. Bununla birlikte Kazu ve Kerimgil (2008), öğretmenlerin bir mesleki gelişim etkinliğinin gerekliliğine ve yararına inandıkları takdirde, katılmaya daha istekli olabildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim etkinliklerine katılmak kademe-derece ilerlemesi, ek ders ücretlerinin artırılması, atamalarda okul tercih edebilme, eğitimlerin kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilmesi gibi özendirici uygulamalarla (Çiftçi, 2008; Karaata, 2010; Kış, 2007; Korkmaz, 2010; Özer, 2004) desteklenmelidir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve güdülenmenin önündeki engeller (Özoğlu, 2010b) nitel ve nicel araştırmalarla incelenmelidir. Öğretmenlerin rutin görevlerinin dışında ve uygun bir zamana, belli bir süre mesleki gelişim etkinliğine katılma zorunluluğu getirilmesi (Özer, 2004; TED, 2009) de önerilebilir.

13. Bölgedeki mesleki gelişim etkinliklerinin yapısı programların başarısında önemli rol oynar. Kapsamlı programların felsefesi, hedefleri, ödenekleri ve koordinasyonu vardır. Dolayısıyla merkez, il ve ilçe politika ve sistemlerinin bütüncül olarak planlanması ve kolaylık sağlayıcı olması gerekmektedir. Bu koordinasyonu sağlayacak alt yapı ve yönetmeliklerin yenilenmesi uygun olacaktır. Özer'in (2004) ve Bayrakçı'nın (2009) da vurguladığı gibi, MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı merkezi ve yerel birimleri ile daha pratik, sistematik ve işler hale gelmelidir. Ayrıca bu dairedeki kadroların ihtiyaçlar ve bilimsel bulgular ışığında güçlendirilmesi, hem merkez, hem de enstitülerde Araştırma-Geliştirme (AR-GE) birimleri kurularak (MEB, 2010), lisansüstü eğitimi uzmanların istihdam edilmesi önerilebilir.

14. Mesleki gelişim uygulamalarının hedeflerine ulaşabilmesinde çok sayıda etmen rol oynar. Ancak, Özer'in (2004) de belirttiği gibi, bu etmenlerden belki de en önemlisi, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri, ilgi duydukları konular ve tutumlarıdır. Bu noktada, mesleki gelişim etkinliklerindeki konulardan öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına yönelik olması (ihtiyaç analizi) ve uygulamaların izlenmesi gerekmektedir (Aydoğan, 2002; Bayrakçı, 2009; Çiftçi, 2008; Demirkol, 2010; Özer, 2004 ve Özoğlu, 2010b).

15. Yetişkin eğitimi (andragoji) ile çocuk eğitimi (pedagoji) arasında birçok farklılıklar vardır. Örneğin, yetişkinlerin hayat tecrübesi öğrenmelerini etkiler ve güven duyguları her durumda gelişmemiş olabilir. Ayrıca yetişkin eğitiminde öğrenme için güdülenme şarttır ve eğitmen ile yetişkin arasındaki ilişki arkadaş-meslektaş ilişkisi

şeklinde olmalıdır (Kurt, 2000). Dolayısıyla Ültanır ve Akay (2010)'ın da belirttiği gibi, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinde görev alacak eğitimciler, yetişkin eğitimi (andragoji) alanında da eğitim almış olmalıdır. Katılımcıların öğrenme ilkelerini ve özelliklerini dikkate almayan bir öğretim tasarlanmamalı, öğretmenlerin psikolojik durumları programlara ve etkinliklere yansıtılmalıdır. Ayrıca eğitici seçiminde öğretim becerisi, alan uzmanlığı ya da hâkimiyeti, isteklilik gibi ölçütler uygulanmalı; etkililiği sorgulanan eğitimcilere tekrar görev verilmemelidir.

16. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yöneticilerin tutum ve davranışlarının da önemi büyüktür. Okul geliştirme çabalarının başarılı olabilmesi için, hem okul hem de yerel yöneticilerin eğitime katılmaları, yöneticilerin *gelişimin bekçisi* rolünde olmaları gerekir (Sparks ve Loucks-Horsley, 2007). Özer'in (2004) de belirttiği gibi, okul yöneticilerinin mesleki gelişim etkinliklerinin gereği ve yararı konusunda bilgilendirilmeleri ve ikna edilmeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Öznel gözlemlere göre, yöneticilerin ilgilenmediği ya da katılmadığı etkinliklerde, öğretmenlerin güdülenme düzeyi de düşmektedir. Bu nedenle etkinliklere yöneticiler de etkin olarak katılmalı, kendilerine yönelik eğitimler planlayarak öğretmenlere örnek olmalıdır. Bu konudaki engeller nitel araştırma yöntemleriyle incelenmelidir.

17. MEB (2008)'nın OTMG modelini incelediği rapora göre modelin uygulanmasına yönelik çeşitli sorunlar ortaya konulmuştur. Bu sorunların çözümü için, öğretmenlere, yöneticilere ve müfettişlere OTMG modeline ilişkin uygulamalı eğitimler düzenlenmeli ve kılavuz daha işlevsel hale getirilmelidir. Ayrıca koordinatör öğretmenlerin haftalık çalışma saatleri belirlenmeli ve bunun karşılığında belirli bir ücret almaları sağlanmalıdır. Bunun yanında OTMG modelinin okullarda yaygınlaştırılabilmesi için bütçe ve donanım olanakları artırılmalıdır.

Kaynakça

- ATAY, Derin (2006). "Teachers' Professional Development: Partnerships in Research", **The Electronic Journal for English as a Second Language**, 10 (2). Erişim Tarihi: 27.12.2010.
- AVALOS, Beatrice (2011). "Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years", **Teaching and Teacher Education**, 27, 10–20.
- AYDOĞAN, İsmail (2002). **MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BLANDFORD, Sonia (2000). **Managing Professional Development in Schools**, Routledge Taylor ve Francis, London.
- BARAN, Bahar ve ÇAĞILTAY, Kürşat (2006). "Teachers' Experiences in Online Professional Development Environment", **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, 7(4), 110–122. Erişim tarihi: 27.12.2010.
- BAYRAKÇI, Mustafa (2009). "In-service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices", **Australian Journal of Teacher Education**, 34(1), 10–22.
- BÜMEN, Nilay (2009). "Possible Effects of Professional Development on Turkish Teachers' Self-Efficacy and Classroom Practice", **Professional Development in Education**, 35(2), 261-278.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, AKBABA-ALTUN, Sadegül ve YILDIRIM, Kamil (2010). **Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması-Teaching and Learning International Survey (TALIS)**, Ankara. Erişim tarihi: 03.01.2011.
- ÇİFTÇİ, Ersan (2008). **Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmetçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmetçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- DEMİRKOL, Mürşide (2010). "İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Yönelik Okul-Temelli Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi", **Milli Eğitim Dergisi**, 188, 158–173.
- EURYDICE (2010). **Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2008/09**. European Commission. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf Erişim tarihi: 22.12.2010.
- FULLAN, Michael (1990). **Staff Development, Innovation, and Institutional Development. In Changing School Culture Through Staff Development: The 1990 ASCD Yearbook**, (3–25), VA: ASCD, Alexandria
- GARET, Michael S., PORTER, Andrew C., DESİMONE, Laure, BİRMAN, Beatrice F. ve YOON, Kwang Suk (2001). "What Makes Professional Development Effective? Results From A National Sample Of Teachers", **American Educational Research Journal**, 38(4), 915–945.
- GÖNEN, Selahattin ve KOCAKAYA, Serhat (2006). "Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19(1), 37–44.
- GUSKEY, Thomas R. (2000). **Evaluating Professional Development**, Corwin Press, California.
- GUSKEY, Thomas R. (2002). "Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development", **Educational Leadership**, 59(6), 45–51.
- GUSKEY, Thomas R. (2007). **Results-Oriented Professional Development**, içinde: A. C. Onstein, E. F. Pajak, ve S. B. Ornstein, Contemporary Issues in Curriculum (s. 334–346), Pearson Education, Boston.

- GÜLTEKİN, Mehmet ve ÇUBUKÇU, Zühal (2008). “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, 19, 185–201.
- KANLI, Uygur ve YAĞBASAN, Rahmi (2002). “2000 Yılında Ankara’da Fizik Öğretmenleri için Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği”, **Milli Eğitim Dergisi**, 153–154, 37-47. Erişim tarihi: 20.12.2010.
- KARAATA, Cemal (2010). “Milli Eğitim Bakanlığında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimine İlişkin Öneriler”, **Milli Eğitim Dergisi**, 185, 107–129.
- KAYA, Ali, ÇEPNİ, Salih ve KÜÇÜK, Mehmet (2004). “Fizik Öğretmenleri İçin Üniversite Destekli Bir Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 3(1), 15. <<http://www.tojet.net/>> Erişim tarihi: 27.12.2010.
- KAZU, İbrahim Yaşar ve KERİMGİL, Seda (2008). “Yeni Atanan Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Elazığ İli Örneği)”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 14–30.
- KILDAN, A. Oğuzhan (2008). **Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen-Çocuk ve Öğretmen-Ebeveyn İlişkilerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- KIŞ, Arzu (2007). **Eğitimci Çalışma Grup Modelinin Kaynaştırılmış Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- KORKMAZ, İsa (2010). “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Basamaklarının İncelenmesi”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20- 22 Mayıs, Elazığ, s. 447-450.
- KURT, İhsan. (2000). **Yetişkin Eğitimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- MEB (2008). **Okul Temelli Mesleki ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi**, Ankara. Erişim tarihi: 01.12.2010
- MEB, (2010). **Milli Eğitim Bakanlığında Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı**, Ankara. Erişim tarihi: 26.10.2010
- MUIJS, Daniel ve LINDSAY, Geoff (2008). “Where Are We At? An Empirical Study of Levels and Methods of Evaluating Continuing Professional Development”, **British Educational Research Journal**, 34(2), 195–211.
- ÖNEN, Fatma, MERTOĞLU, Hatice, SAKA, Mehpare ve GÜRDAL, Ayla (2009). “Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: ÖPYEP Örneği”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 10 (3), 9–23.
- ÖRAV (2009). **Öğretmen Akademisi Vakfı 2009 Faaliyet Raporu**, İstanbul. Erişim tarihi: 03.01.2011
- ÖZER, Bekir (2004). “In-Service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s”, **Journal of In-service Education**. 30(1), 89–100.
- ÖZOĞLU, Murat (2010a). **Hizmetiçi Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Milli Eğitim Bakanlığı’nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı, Ankara. http://hedb.meb.gov.tr/net/_duyuru_dosyalar/calistay.pdf Erişim tarihi: 16.11.2010.
- ÖZOĞLU, Murat (2010b). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları”, **SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları**. Sayı 17, <http://www.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf> Erişim tarihi: 13.12.2010., Alaattin (2008). **Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme Sürecinin Belirlenmesi ve Bu Sürecin Geliştirilmesinde Web Tabanlı Mesleki Gelişim Çalışmasının Değerlendirilmesi**, , (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul.

- SABAN, Ahmet (2000). “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, **Milli Eğitim Dergisi**. 145, 25–30, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/saban.htm> Erişim tarihi: 27.12.2010.
- SPARKS, Georgea Mohlman (1986). “The Effectiveness of Alternative Training Activities in Changing Teaching Practice”, **American Educational Research Journal**. 23(2), 217-225.
- SPARKS, Dennis ve LOUCKS-HORSLEY, Susan (2007). **Five Models of Staff Development for Teachers**. İçinde: Ornstein, A.C., Pajak, E.J. ve Ornstein, S.B. Contemporary Issues in Curriculum. 303-326. USA: Pearson.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2009). **Öğretmen Yeterlikleri**, Ankara. Erişim tarihi: 20.12.2010
- UÇAR, Rezzan ve İPEK, Cemalettin (2006). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3(1), 34-53.
- UŞUN, Salih (2008). “A Review of the New Approaches and Problems of the Turkish Teacher Education System”, **Cypriot Journal of Educational Sciences**, 3(2), 57-67. Erişim Tarihi: 27.12.2010.
- ÜLTANIR, Yusuf Gülcan, AKAY, Cenk. (2010). “MEB Hizmetiçi Eğitimcilerinin Eğitim Uygulamalarının Oluşturmacılık Ve Doğrudan Öğretim Modeline Göre Yorumlanması”, **E-Journal of New World Sciences Academy**. 5, 2, Article Number: 1C0149. http://newwsa.com/makale_detay.asp?makale_id=651 Erişim tarihi: 30.12.2010.
- WORLD BANK (2006). **Turkey-Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable, and Efficient Education System for Preschool Through Secondary School Education**, Report No. 32450-TU. http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1142415001082/ESS_Executive_Summary.pdf Erişim tarihi: 13.03.2008.
- YALIN, Halil İbrahim (2001). “Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**,150.
- Erişim Tarihi: 12.12.2010.

TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TURKISH CONTEXT: ISSUES AND SUGGESTIONS

Nilay T. BÜMEN*

Alev ATEŞ**

Esra ÇAKAR***

Gonca URAL****

Veli ACAR*****

Abstract

Although it is mentioned many times at both 17th and 18th National Education Councils, ninth National Development Plan and 60th Government Action Plan in the last decade, there are serious challenges upon teachers' professional development (PD) in Turkey. According to some studies, Turkey has a young teacher staff but their PD needs can not be fully analyzed and most teachers consider that the PD activities they participated are ineffective. Traditional courses and seminars are ineffective since they are mostly theoretical, decontextualized, didactical, without monitoring and feedback. Therefore, there is a serious and radical transformation need for teachers' PD. Recently, as a sign of a revival, the Turkish Ministry of National Education is also aware of this issue and related studies have been increased. In this study, effective teacher PD and its problems were investigated by examining the articles, doctoral dissertations and large scale reports published in the last decade and several suggestions were provided accordingly.

Key Words: Professional development, teachers' professional development, teacher education

* Associate Professor, Ege University Education Faculty Department of Educational Sciences, İzmir

** Lecturer, Ege University Education Faculty Department of Computer Education and Inst. Tech, İzmir

*** Research assistant, Ege University Education Faculty Department of Educational Sciences, İzmir

**** Ph. D. candidate, Ege University Education Faculty Department of Educational Sciences, İzmir

***** Ph. D. candidate, Ege University Education Faculty Department of Educational Sciences, İzmir

TÜRKİYE'DE UYGULANAN DIŞ KAYNAKLI EĞİTİM PROJELERİ NASIL BİR TOPLUMSAL DÖNÜŞÜMÜ HEDEFLİYOR?

Erdal KÜÇÜKER*

Ahmet GÜRBÜZ**

Özet

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen dış kaynaklı eğitim projelerinin eğitim sistemi ve toplum üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 1980 sonrası dünyada egemen olan yeni liberal politikaların dış kaynaklı eğitim projeleriyle birlikte toplumsal dönüşümü nasıl gerçekleştirdiğini incelemek açısından önemlidir. Eğitimin özelleştirilmesinde ve toplumsal dönüşümün gerçekleştirilmesinde Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu, Avrupa Birliği gibi uluslararası örgütlerin dış kaynaklı eğitim projelerindeki rolleri de araştırmanın kapsamı içinde yer almaktadır. Çalışmada nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması türlerinden durum analizi yöntemi kullanılmış, veri toplanması için alanyazın taraması yapılmıştır. Analiz edilen eğitim projeleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1985-2010 yılları arasında tamamlanmış ve devam eden 21 proje ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmada dış kaynaklı eğitim projelerinin, "piyasa yönelimli davranış" sergileyen kapitalist ideolojiyi benimseyen bireylerden oluşan toplumsal yapının oluşturulmasına yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim projeleri, eğitim planlaması, eğitim ekonomisi

Giriş

Son otuz yıldır küreselleşmenin etkisi altına giren bütün ülkeler "ortak bir kültüre" doğru yitme yapmaktadırlar. Ekonomik yeniden yapılanmayla başlayan küreselleşme, etkisini sadece ekonomik alanda değil toplumsal, siyasal ve kültürel alanlarda da göstermektedir. Çeken (2003), küreselleşmeyi dünya genelinde malların, hizmetlerin, finansal piyasaların, yatırımların, teknolojinin, üretim faktörlerinin, bilginin, eğitimin, demokrasinin, kültürün, hukukun, siyaset ve çevresel faktörler gibi ortak değerlerin, sürekli ve hızlı bir biçimde uluslararasılaşma süreci olarak tanımlamaktadır (akt. Çeken, Ökten ve Ateşoğlu, 2008). Ercan (1999: 30) ise küreselleşmeyi, sermayenin 1970'li yıllarda içine girdiği krizden çıkmak için "yeni toplumları tüketme eğilimi" olarak nitelendirmektedir. Küreselleşmenin temeli kapitalizmdir. Kapitalist küreselleşme, "gelişmekte olan" ve "az gelişmiş" ülkeleri gittikçe merkezi kapitalist ülkelerin ekonomik ve siyasal egemenliği altına sokmaktadır. Bu hegemon-

* Yar. Doç. Dr.; Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

** Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yükseköğrencisi

ya sürecinin bir sonucu olarak çevre ülkeler, merkez ülkelerde üretilen kapitalist politikaların sadık uygulayıcıları olmuşlardır. Kapitalist küreselleşme, üretim, yönetim ve ekonomik açıdan farklılıklar ortaya çıkaran bir süreçtir. Bu süreçle birlikte üretimde “Post-Fordizme”, yönetimde “yönetişimci devlet” anlayışına, ekonomide ise “yeni liberal” düzene geçilmiştir (Soydan, 2006). Çevre ülkelerin üretim biçimi, yönetim yapısı ve ekonomi politikası açılarından yeniden yapılandırılmalarında Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası (DB), Uluslararası Kalkınma Örgütü, Uluslararası Para Fonu (IMF) gibi merkezi kapitalist ülkelerin kontrolündeki uluslararası örgütlerin kredi desteği, uzmanlık becerileri, teknolojik yardımları vb. faaliyetleri etkili olmuştur. Çevre ülkelerin kapitalist sisteme uygun şekilde yeniden yapılandırılmasında uluslararası örgütlerin bu rolü, kapitalist küreselleşmenin sürekliliğini sağlamakta ve devletlerin kaçınılmaz bir şekilde ortak kültüre girmesine zemin hazırlamaktadır. Bu ortak kültürün çerçevesi ise yeni liberalizm ile çizilmektedir.

Liberalizmin Değişen Yüzü: Yeni Liberalizm

Sermayenin etki alanını ulusal boyuttan küresel boyuta taşıyan yeni liberalizm, sağlık, sosyal güvenlik ve eğitim gibi hizmet alanlarını da piyasa ekonomisine eklemiştir. Önceleri daha çok sanayi ve tarım alanlarında sermayeyi biriktirmeye ve kârını arttırmaya çalışan kapitalist sistem, bir noktadan sonra tıkanmış ve sermaye birikimini sağlayacak yeni alanlara (eğitim, sağlık, sosyal güvenlik vb.) yönelmiştir. Artık her şey bu sistemde alınıp satılabilen bir mal olarak sermayenin konusu olmuştur. Yeni liberaller dünyayı özünde devasa bir “süpermarket” olarak görürken, tüketicinin tercihi de demokrasinin garantörü niteliğine bürünmüştür (Apple, 2004: 100). Yani kapitalist sistemin toplumları tüketim toplumuna dönüştürme faaliyeti ve tüketim toplumlarının metalaştırılan unsurları tüketme eğilimi, demokrasinin bir gereği olarak görülmüştür.

Bireysel yararı kamu yararından daha önemli gören yeni liberalizm, ilgi alanına giren tüm nesnelere tüketim mantığıyla çözümleyen, kamunun ihtiyaçlarını görmezden gelerek özel sektörün ihtiyaçlarını tek ilgi alanı olarak gören, “serbest piyasa” egemenliği altındaki bir dünya düzenini benimseyen hem ideolojik hem de politik bir yaklaşımdır. Klasik ve sosyal liberalizmin¹ devamında gerçekleşen ve liberalizmin son aşamasını oluşturan yeni liberalizmin meşrulaşması, 1970’li yıllarda gerçekleşen ekonomik bunalıma ve hem kapitalizmin savunucusu rolünde hem de etkisinde bulunan devletlerin bu bunalımdan zarar görmelerine dayanmaktadır (Yüksel, 2007). Ekonomide devlet müdahalesini içeren sosyal liberalleşme süreci, yaşanan krizin sorumlusu olarak görülmüş ve “ekonomide devlet müdahalesinin sınırlandırılması” tezi, yeni liberal oluşumların başat propagandası olmuştur. Yeni liberalizm, devletin iş sahalarından çekilmesini ve küçülmesini istemiş, bu noktada

* Yüksel (2007), liberalizmi klasik, sosyal ve yeni liberalizmi kapsayan bir süreç olarak tanımlar.

** İdeoloji kavramı, “Siyasal veya toplumsal bir öğreti oluşturan, bir hükümetin, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dinî, moral, estetik düşünceler bütünü.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Fransız düşünür Louis Althusser’e (1918-1990) göre ideoloji ise toplumsal yaşantıyı etkileyen, yaşamın içinde oluşan bir pratiktir. O’na göre ideoloji bir sınıfın diğerine kabul ettirdiği, düşünceler dizgesi olmayıp tüm sınıfların katıldığı geçmişten geleceğe uzanan yolda çok yönlü gerçekleşen pratikler bütünüdür (Kazancı, 2006).

da devleti kendisine bir engel olarak görmüştür. Devletin yanı sıra sosyal devlet politikalarının hedefi olan bireyleri ve toplumları da değiştirilmesi ve dönüştürülmesi gereken yapılar olarak nitelendirmiş ve eğitim de dahil tüm ideolojik araçlar devreye sokulmuştur.

Sosyal, politik ve ekonomik dönüşümlerle demokrasi, toplum çıkarı ve sosyal devlet kavramlarının içi boşaltılmaktadır (Giroux, 2007: 15). Günlük yaşantıların doğal bir sonucu olarak yeniden üretilen sosyal yapı ve kurumlar, aynı zamanda kendini dönüştürme işlemini de gerçekleştirirler (Ercan, 2009: 32). Ercan (2009: 206), toplumda verili karmaşık ilişkilerin bulunduğunu ve bu verili ilişkileri hızla dönüştürüp, ardından egemenliği altına alan tek gücün ise kapitalizm olduğunu ifade etmektedir.

Bu çerçevede, sosyal gerçeklik üzerinde belirleyici bir faktör olan yeni liberal ideoloji², sosyal yapı ve kurumlarda dönüşümcü bir misyon üstlenmekte ve bu misyon doğrultusunda politikalar üretmektedir. Yeni liberal ideoloji, toplumsal yaşamı “serbest piyasa” amaçlı etkileyen ve içinde felsefi, politik, bilimsel, siyasi, sosyal ve kültürel yönlü pratikleri barındıran bir olgudur. Toplumsal yaşantıyı bu pratikler yoluyla etkiler ve aynı toplumsal yaşantıdan güç alır. Liberalizmin bu yeni yüzü, kendi sınırlarını aşarak ve küreselleşmeyi de kullanarak çok hızlı bir şekilde tüm devletleri egemenliği altına almıştır. Yeni liberal ideoloji, yeni liberal devletleri bu devletler de yeni liberal toplumları oluşturmuş ve oluşturmaya da devam etmektedir. İdeoloji, bu işlevini öncelikle politik araçlarla yürütmüş, devletlerin kalkınma planlarına, hükümet programlarına, temel yasa, tüzük ve yönetmeliklerine kadar etkisini hissettirmiştir. Kültürel anlamda ise ülkeleri “ulusallık” boyutundan çıkararak “küresellik” ve “yerellik” boyutuna taşımıştır.

Yeni Liberalizm ve Eğitim

1970’li yıllarda yaşanan petrol kriziyle yeni liberalizm artık her alanda etkilerini göstermeye başlamıştır. Yeni liberal politikalar, kriz döneminden bunalan insanlık için adeta bir kurtarıcı olarak gösterilmiştir. Piyasa mekanizmasını tam olarak işletmek amacıyla ortaya çıkan bu politikaların son zamanlarda büyük bir “sektör” olarak görülmesi eğitime de el atması anlamlıdır. İnsanın kültürlenmesinde ve toplumlaşmasında büyük öneme sahip eğitim de artık bir “meta” olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim, sosyal/bireysel özelliklerinden arındırılarak eğitim hizmetini üretenler için kâr amacı, eğitimden yararlanan açısından da en yüksek getiriyi elde etmek ön plana çıkarılmıştır (Ercan, 1998).

Ülkemizde 24 Ocak 1980 tarihinde açıklanan ve yürürlüğe giren Ekonomik İstikrar Programı, ekonominin yanında sosyal ve kültürel alanlarda da birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Bu değişikliği gerçekleştirmek için de eğitim ve dolaşısıyla eğitim projeleri öncelikli olarak kullanılmaktadır. 2002 yılında IMF’ye verilen niyet mektubunda, kamu yönetiminde reform yapılması ve özel sektörün kamu hizmetlerindeki etkinliğinin artırılması hedeflenmiş Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) çerçevesinde piyasaya açılacak dokuz alandan birisi, eğitim olarak belirlenmiştir. Avrupa Birliği’ne uyum çerçevesinde MEB tarafından uygulamaya konulan projelerin ana teması eğitimin özelleştirilmesidir. 1980’lerin ortalarından itibaren DB ile birlikte yürütülen projelerde de eğitimin özelleştirilmesi / metalaştırılması öncelikli hedefler arasında yer almaktadır (Küçüker, 2010).

Eğitim alanındaki değişimi yalnızca bir metalaştırma süreci olarak görmek yanılıdır. Eğitimde gerçekleşen her değişim kısa vadede bireyleri, uzun vadede de toplumları etkiler. Bireylerin toplumlaşmasında en önemli faktör olan eğitime yapılan müdahaleler, bireyler üzerinden topluma yapılan müdahalelerdir. Bireyin toplumsallaşmasında önemli bir yeri olan ve toplumun üzerinde ciddi anlamda gelişimsel ve dönüşümsel etkisi olan eğitimin alınıp satılabilen bir tüketim nesnesi gibi algılanması, ilk başlarda zor gibi görünse de aslında bu, halkın piyasa mekanizmasına bakış açısıyla da yakından ilgilidir. Kriz döneminden bunalan halk için yeni liberal politikalar başlangıçta iyi bir çözüm gibi görünmüştür. Zaten böyle bir algı, eğitim üzerindeki yeni liberal politikaların ayakta durmasını sağlayan sosyolojik güç niteliğindedir. Eğitimdeki yeni liberal ekonomik ve sosyal politikaların altında yatan, piyasaların temel adalet ve hakkaniyetine olan inançtır (Apple, 2004: 105). Yeni liberal düşüncede piyasa sistemi, tarafsız ve eşit bir gelir paylaşımını sağlayan tek ekonomik sistem olduğu inancıyla desteklenmektedir (Yüksel, 2007). Eşit bir gelir paylaşımı sağlayacağına inanılan yeni liberal ekonomik sistem doğrultusunda gerçekleştirilecek sosyal politikaların, bu sistemi benimseyenler tarafından işlevsel çözümler üreteceğine dair kuşkular bulunmamaktadır. Eğitime ayrılan kaynakların artırılmasıyla toplumdaki gelir dağılımındaki eşitsizliklerin azalacağı iddia edilmektedir (Tezcan, 1985: 154). Oysa eşitsizliği ortadan kaldıracığına inanılan yeni liberal politikaların, tam tersine bir sonuç vererek eşitsizliği artıran bir düzene yol açtığı söylenebilir.

Yeni liberal politikalar, toplumsal hayatı olumsuz yönde etkilemekte ve bireylerin, en temel hakları olan eğitime ulaşmalarında engeller ortaya koymaktadır. Keskin ve Demirci (2003: 57-58), eğitimin artık ulusal değil, küresel ilkelere oturtulduğunu, eğitim birliğinin parçalandığını, eğitimde “eşitlik ilkesinin göz ardı edildiğini, eğitimin ancak parası olanın yararlanabileceği bir piyasa unsuruna dönüştüğünü” belirtmişler, özelleştirilen eğitimin eşitsizlikleri azaltmayacağı aksine arttıracığı tespitlerinde bulunmuşlardır.

Yeni liberal politikalar, yapısal uyum politikalarıyla daha işlevsel hale gelmiş ve eşitsiz dünya düzeninde önemli bir rol oynamıştır. Örneğin Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) raporlarına göre Ghana’da, yapısal uyum programlarının olumsuz etki bıraktığı ve aşırı büyüyen bütçe açığına yol açtığı belirtilmektedir. Oysa yapısal uyum programlarını uygulamayı büyüyen bir ülke olan Malezya’da durum farklıdır. Malezya, yabancı sermaye yatırımlarına sıkı denetim uygulayarak önemli büyüme gösteren bir ülke konumuna gelmiştir (Nartgün, 2001).

Yapısal uyum programları finansal dengelerin yeniden kurulmasına yardımcı olmak amacıyla yürütülmektedir. Kısa vadeli istikrar programlarını IMF yürütürken, uzun vadeli istikrar programlarını da DB yürütmektedir. IMF’nin, yapısal uyum programlarıyla beraber yürüttüğü istikrar programlarındaki temel amacı, kamu harcamalarını kısmaktır. DB ise daha çok yoksulluğu azaltıcı, yaşam standartlarını artırıcı bir politikaya sahiptir ve bu noktada eğitimi bir araç olarak görmektedir (MEB, 2010). Hedeflerini ise yapısal uyum programları aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Türkiye’de uygulamaya geçirilen yeni liberal politikaların ilkin bu programlarla başladığı söylenebilir.

Yapısal uyum programları ile birlikte 1980 sonrası dönemde uluslararası örgütlerin desteği sağlanarak Türkiye’de değişim çalışmaları hız kazanmıştır. Bu

değişim her ne kadar “ekonomik istikrar” amaçlı yapılmaktaysa da değişimin toplumsal yönü de göz ardı edilmemiştir. Özellikle bu dönemde dış kaynaklı birçok projeye imza atılmıştır. Yeni liberal politikaların dış kaynaklı projelerde toplumsal açıdan etkilerinin olup olmadığının bilinmesi araştırılmaya değer bir konudur. Toplumlar, uzun dönemde eğitim yoluyla bir dönüşüm gerçekleştirebilirler. Dış kaynaklı projelerin toplumsal dönüşüme etkilerini eğitim projeleri üzerinden incelemek ise bu noktada yerinde olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dış kaynaklı eğitim projelerinin Türkiye eğitim sistemi ve toplum üzerindeki etkilerini tartışmaktır. Bu amaçla “Dış kaynaklı eğitim projeleri nasıl bir toplumsal dönüşümü gerçekleştirmektedir? Bu dönüşümde yeni liberal politikaların etkileri nelerdir?” sorularına yanıt aranmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Dış kaynaklı eğitim projelerinin eğitim sistemi ve toplum üzerindeki etkilerini konu edinen ve nitel bir çalışma olan bu araştırma, örnek olay çalışması olarak da bilinen durum çalışması türünde desenlenmiştir. Gall ve diğerleri (1996), bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmalarda durum çalışması kullanıldığını belirtmişlerdir (akt. Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel ve Karadeniz, 2010: 273). Araştırma, dış kaynaklı eğitim projelerinin eğitim sistemi ve toplum üzerindeki etkilerini inceleme amacı taşıdığı için bir durum çalışması türü olan durum analizi ile gerçekleştirilmiş, konu betimsel yolla incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırma Türkiye’de 1985 yılından bu yana uygulamaya konulan dış kaynaklı eğitim projelerini kapsamaktadır. Bu projeler, MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı’nın 2010–2014 yıllarını kapsayan Stratejik Planı’nda sıralanmış 21 eğitim projesinden oluşmaktadır (Ek 1).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada verilerin toplanması için öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Aynı zamanda eğitim projelerini çeşitli açılardan inceleyen bir tablo oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan tabloda, MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı’nın 2010–2014 yıllarını kapsayan Stratejik Planı’na göre 1985–2010 yılları arasında MEB tarafından tamamlanmış ve devam eden 21 eğitim projesi temel kaynak olarak alınmıştır (Ek 1). Eğitim projeleri betimsel bir yaklaşımla ele alınarak amaçları, hedefleri ve sonuçları bakımından incelenmiş; dönüşümsel anlamda toplumu etkilediği düşünülen projeler üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Bu ayırım yapılırken projelerin birçok öğretim düzeyini kapsaması, bütçesinin büyüklüğü, kurumsal ve mevzuat düzenlemelerine gitmesi, hedeflediği kitlenin toplum içindeki önemi gibi faktörler temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu kısımda önce eğitim projeleri genel olarak ele alınmakta, ardından projelere ilişkin temel bilgiler verilmekte ve son olarak araştırmanın amacı doğrultusunda projelerin etkileri değerlendirilmektedir.

Eğitim Projeleri

Proje, “değişik alanlarda önceden plan ve programa alınmış, maliyeti hesaplanmış, kurum ve kuruluşların yönetim organları tarafından onaylanmış, kısa ve uzun vadeye bağlanarak özel kurum veya devlet adına gerçekleştirilmesi kabul edilmiş bilimsel çalışma tasarısı.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Eğitim projeleri ise eğitim sürecinde belli bir plan ve program dâhilinde gerçekleşen kısa ve uzun vadede hedefler taşıyan çalışmalarlardır.

Eğitim projeleri, amaçları ve gerçekleştirdikleri faaliyetlerle toplumların değerler sistemini etkilemekte ve değiştirmekte, bu yeni değerler sistemini benimseyen bireyler de yeni davranış kalıpları edinmektedir. Böylece yeni değerleri benimseyen yeni bir insan tipi yetiştirilmektedir. Bu “yeni insan tipi”nin özelliklerini İnal (2010: 28) şöyle ifade etmektedir: “Bu tipten beklenen, risk alması, yönetişmesi, kariyerini en ince ayrıntılarına değin planlaması, yenileşme peşinde koşması, girişimci gibi davranması, rekabetçi olması, gerektiğinde ürettiğini pazarlayabilme becerisi gösterebilmesidir.”

İnal (2010: 28) ayrıca, bu özellikleri gösteren bireylerin “piyasa yönelimli davranış” sergilediğini vurgulamaktadır. Piyasa yönelimli davranış sergileyen “yeni insan tipi” aslında piyasa yönelimli bir toplumun ürünüdür. Toplum, ortaklaşa olarak benimsediği beklenti ve isteklerini, değer sistemini bireye yani “yeni insan tipine” aşlamakta, aşılarken de bireye toplumsal rolünü -piyasa yönelimli davranışı- öğretmektedir (Tezcan, 1985: 37). Kapitalizmin tarihsel gelişimine paralel gerçekleşen bir sürecin ürünü olan eğitim, vatandaş üreten bir mekanizmadan çıkarak piyasa için donanımlı vatandaş (piyasanın gerekliliklerini yerine getiren vatandaş) yetiştiren bir mekanizma olmuş ve bireyin toplumsal rolünü dönüştürmüştür (Ercan, 1999: 29). Böylece toplum, benimsediği değerler çerçevesinde eğitimi örgütlerken, eğitim de bu değerlere uygun bireyler yetiştirmek suretiyle toplumu yeniden üretmekte ve toplumsal dönüşümün dinamiği olmaktadır.

Eğitim projeleri, “yeni insan tipini” oluşturmada tam anlamıyla “biçilmiş kaktan” olmaktadır. Bu projeler çoğunlukla dış kaynak kullanılarak gerçekleştirilmekte ve toplumsal bir dönüşümü sağlamada bir geçiş niteliği taşımaktadır. Keskin (2003), dış kaynaklı projelerin aslında hem açık hem de gizli amaçlarının olduğunu ifade etmektedir. Açık amacın anlaşmalarla dile getirilen bir tarafı vardır: Eğitimi iyileştirmek ve geliştirmek. Gizli amacı ise eğitimin yerelleşmesi, okulların mali açıdan özerkleştirilmesi ve bağımsızlaştırılması, okul işletmeciliğinin yaygınlaştırılmasıdır. Böyle bir durum eğitimin yerelleşmesini, özerkleşmesini, bağımsızlaşmasını doğal olarak kabul eden ve işletmeci mantığına bürünen okullarda eğitim görerek piyasa yönelimli davranış gösteren bireylerin artmasını gerçekleştirecektir.

Türkiye’de Uygulanan Dış Kaynaklı Eğitim Projelerine Genel Bakış

Türkiye’de MEB verilerine göre 1985–2010 yılları arasında tamamlanmış ve

devam eden 21 dış kaynaklı eğitim projesi bulunmaktadır (MEB, 2010). Aşağıda bu projeler genel (açık) amaçları itibariyle incelenmiştir.

Endüstriyel Okullar Projesi (1985–1994), yetişmiş endüstriyel işgücünün sayısını arttırma, kalitesini yükseltme, mevcut program ve eğitim malzemelerinin kalitesini yükseltme, yeni meslek alanları için program geliştirmeye yardım etme ve Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün planlama ve idari kapasitesini arttırma amaçlarını taşımaktadır (RG, 08.07.1985).

Yaygın Mesleki Eğitim Projesi (1987–1995) ile işçi piyasası esas alınarak eğitim ihtiyaçlarının düzenli olarak belirlenmesi, modüler eğitim programlama çalışmalarının yapılması, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin organizasyonu, ilgili uzmanlık hizmetleri ve eğitim burslarının sağlanması dâhil, beceri ölçme ve belgelendirme usullerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (RG, 21.03.1987).

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (1990–1997) ile birlikte ilk ve ortaöğretimde yönetim ve işletmecilik açısından verimliliği arttırmak, ilk ve ortaöğretim ile bu düzeydeki öğretim için öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirmek amaçlanmıştır (RG, 10.07.1990).

Karayolları Güvenliği ve Trafik Eğitimi Projesi (1996–2002) ile çevre, sağlık ve trafik derslerinin daha verimli hale getirilmesi için, proje kapsamındaki illerde trafik yoğunluğunun fazla olduğu okullar bölgesinde bulunan öğretmen, öğrenci ve halkın bilinçlendirilmesini sağlamak amaçlanmıştır (MEB, 2010).

Temel Eğitim Projesi 1. Faz (1998–2002) ile 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimi yaygınlaştırarak evrensel bir kapsama ulaştırmak, ilköğretimin kalitesini arttırmak, ilköğretim okullarına ilgiyi çoğaltmak, okulları toplum için birer öğrenme merkezi haline getirmek amaçlanmıştır (MEB, 2011).

Eğitim Çerçeve Projesi 1. (2002–2006) ve 2. (2006–2010) Faz'ında 3800 Bilgi iletişim teknolojisi sınıfının kurulması hedeflenmiştir (MEB, 2011).

Temel Eğitim Projesi 2. Faz'ın (2002–2007) amacı, temel eğitim politikasını desteklemek üzere, eğitim kalitesini yükseltmek, kapasitesini yaygınlaştırmak ve eğitime erişimi arttırmaktır (MEB, 2011).

Temel Eğitime Destek Projesi (2002–2007) ile Türkiye'de yoksulluktan en fazla etkilenen kırsal alanlar ile kentlerin geçekonu bölgelerinde temel eğitimin dışında kalmış kız çocukları, yetişkinler ile risk altındaki çocukları eğitime kazandırmak amaçlanmıştır (MEB, 2011).

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2002–2007) ile Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sistemini sosyo-ekonomik gereksinimler ve yaşamboyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda bütünlüklü olarak güçlendirmek amaçlanmıştır (MEB, 2011).

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesinin (2003–2007) amacı, meslek dersleri öğretmen eğitiminin niteliğini yükseltmeye yönelik çabaları desteklemek ve meslek dersleri öğretmen eğitim sisteminin Avrupa Birliği'ndeki gelişmelere uyumunu desteklemektir (MEB, 2011).

Ortaöğretim Projesi (2006–2011), değişen ve gelişen küresel yaklaşımlara uygun olarak, ortaöğretimde ortak bir genel kültür verilmesini, esnek ve modüler program çeşitliliğine sahip, öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda etkin rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulmasını, kurumsal ve teknolojik altyapısı güçlü ve daha çok talep edilebilen nitelikli ortaöğretim yapısına ulaşmayı amaçlamaktadır (ÖÖP, 2011).

İnsan Kaynaklarını Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirme Projesi (2008–2010) ile Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesindeki 8 ilde mesleki eğitimin kalitesini artırarak, mevcut ve geleceğe dönük işgücü kalitesinin artırılması ve o bölgedeki Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin gelişimine ve rekabet edebilirliğine katkı sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2011).

MEB Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesinin (2008–2010) amacı, MEB’in yeniden yapılandırılması sürecinde sistemi daha etkin ve verimli bir hale getirebilmek için Bakanlığın idari kapasitesini, yönetim ve organizasyon kapasitesini, mali kaynakları kullanabilme kapasitesini ve izleme-değerlendirme kapasitesini arttırmaya yardımcı olacak eylem planları geliştirmektir (MEB, 2010).

Okul Afet ve Acil Durum Yönetimi Projesi (2010–2011) ile okulların afetlere karşı güvenliğinin artırılması hedeflenmiştir. Böylelikle eğitimin sürekliliği ve öğrencilerin korunması amaçlanmıştır (MEB, 2011).

Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi (2010–2012) ile hayat boyu öğrenme stratejilerine uygun, farklı yaş grubu ve eğitim seviyesindeki insanlara, özellikle kadınlara yönelik gelişen teknolojiye ve işgücü piyasasının taleplerine uygun nitelikli eğitime erişimi arttırmak ve AB standartlarına göre sertifikalandırılacak kurumsal bir çatı oluşturmak amaçlanmaktadır (MEB, 2011).

Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (2010–2012), Kalite Güvence Çerçevesi ile aynı çizgide bilgi, yetenek ve yeterlilikleri geliştirerek mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılması amacı taşımaktadır (MEB, 2011).

Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşmasının Arttırılması Projesi (2010–2012), eğitim kalitesinin artırılması, eğitim ve yerel iş piyasası arasındaki bağın güçlendirilmesi ve tüm eğitim seviyelerinde özellikle kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması yoluyla insan kaynağına yatırımı güçlendirme hedefi taşımaktadır (MEB, 2011).

Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (2010–2013), sosyo-ekonomik standartları düşük olan yerleşim yerlerindeki çocukların sosyo-kültürel ve zihinsel gelişimleri açısından önemli olan okulöncesi eğitime erken kayıtlarını teşvik etmek ve okulöncesi eğitimin şartlarının iyileştirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2011).

Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (DVİHE) Projesinin (2010–2013) amacı, DVİHE konusunda yönetmelikleri, müfredatı revize etmek ve yeni müfredat geliştirmek; okulöncesi ve ilköğretim okul topluluklarının (öğretmenler, öğrenciler, öğretim dışı personel, veliler ve topluluk önderleri) DVİHE konusunda kapasitelerinin, farkındalıklarının artırılmasını, eğitim materyallerinin geliştirilmesini ve okulöncesinden ortaöğretilimin sonuna kadar demokratik okul kültürünün benimsenmesini sağlamaktır (MEB, 2011).

Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (2010–2013), özel eğitimin kalitesini artırarak özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplumla bütünleşmesini, sosyal uyum düzeyinin artırılmasını ve aktif vatandaş olmalarını sağlayarak sosyal riskin azaltılmasını amaçlamaktadır (MEB, 2011).

Eğitim projelerinin mali kaynaklarını devlet kaynaklarıyla birlikte DB, Avrupa Yatırım Bankası (AYB), Avrupa Birliği (AB) ve uluslararası sivil toplum kuruluşları tarafından sağlanan kaynaklar oluşturmaktadır. DB'nin ve AYB'nin projelere sağladıkları kaynaklar kredi türünde iken, AB'nin ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarının sağladığı kaynaklar hibe türünde gerçekleşmektedir. Projelerde ilk dönemlerde çoğunlukla Dünya Bankası finans kaynağı kullanılırken son dönemlerde Avrupa Birliği fonlarına kaydırılmıştır. Türkiye eğitim sistemine 2010 yılı itibarıyla kullanılan ve kullanılması kesinleşen projeler yoluyla toplam 1.638.225.670 ABD doları kaynak sağlanmış, bu kaynak akışı devam etmektedir (MEB, 2010). Projelere ifade edilen tutarda kaynak aktarımı, dış kaynakların bu projelerden asıl beklentilerini akla getirmektedir. Projeler amaçları, hedefleri ve çıktuları bakımından bir dönüşüm sürecinin parçasıdır. Özellikle de toplumsal dönüşümün.

Toplumsal Dönüşüme Yol Açan Dış Kaynaklı Eğitim Projeleri

Toplumsal dönüşümde devlet-toplum ilişkisi kurulurken bu yapıda piyasa ilkeleri ile düzenleme yoluna gidilmiştir. Dönüşen toplum piyasa ilkeleri çerçevesinde örgütlenen bir toplum olma özelliği göstermektedir. Bireyi toplumsal yapının merkezinde gören yeni liberalizm, dönüşen toplumda bireylerin iktisadi özneler olarak rasyonel, fayda yönelimli ve çıkarlarını maksimize eden davranışlar sergilemesini istemektedir. Bu bireyler aynı zamanda piyasa koşullarında çıkarlarını kollamak üzere bencil, hesapçı ve kısa yoldan kazanç edinmeyi ilke edinen bireylerdir. Toplumsal dönüşümün işlevi, devletin ekonomik ve sosyal alanlardaki rollerine yansımaları ve devlet ile çeşitli toplum kesimleri arasında yol açtığı yeni ilişki biçimleri açısından önemlidir. Bu anlamda sermaye çevreleri ile devlet arasında oldukça girift ve eklektik bir yapıyı yansıtan “sivil alan” oluşmuştur. Devlet böyle bir toplumda oligopol (tekelci) yapıları da öne çıkarma görevini üstlenerek toplumsal dönüşümde önemli bir etken olmuştur (Doğan, 2008).

Toplumsal yapının yeniden üretilmesinde eğitimin büyük bir önemi vardır. Eğitim sistemine ve politik bileşenlerine müdahale toplumun dönüşümünü sağlamaktadır. Burada dönüşüm için 2 önemli unsura dikkat çekmek gerekir: Dönüşüm kapasitesi yaratmak ve dönüşümü yönetmek (Özden, 2000: 201). Özellikle dış dinamiklerin gereklilikleri doğrultusunda toplumda yapılmak istenen dönüşüm için bireylerin dönüşüm kapasitesi eğitim kurumlarında yaratılmakta ve dönüşüm süreci yönetilmek istenmektedir. Sosyal sistemlerde işlemsel, teknolojik ve sistematik olmak üzere üç tür değişimin olduğunu, sistematik değişimin “dönüşüm” kavramıyla eşdeğer olduğunu belirten Özden (2000: 179–182), dönüşümü teknik ve işlemsel değişimlerden ayıran en önemli farkın ise beraberinde zihniyet değişmesini getirmesi olduğunu ifade etmiştir. Yani eğitimin amacının ve okulların işleyişinin tamamen değişmesi ve çağın gerekleri doğrultusunda (ki çağın gerekleri dış dinamiklerin gerekleriyle yapılandırılmaktadır) yeniden biçimlenmesidir.

Türkiye eğitim sistemini son 30 yılda etkileyen ve çok önemli hedefler taşıyan eğitim projeleri toplumsal dönüşümü de beraberinde getiren yatırım unsurları olarak

görülmektedir. Özellikle dış kaynaklı eğitim projeleri, toplumsal dönüşüm açısından önem arz etmektedir. Projeler toplumsal dönüşümü gerçekleştirmek için öncelikle Bakanlığın kurumsal yapısını da mevzuat düzenlemeleri yaparak, Bakanlık bünyesinde çeşitli birimler oluşturarak, farklı materyaller üreterek ve ilgili personellerin hizmetiçi eğitimlerini sağlayarak gerçekleştirmiştir. Bu projelerden dönüşümsel anlamda toplumu etkileyenler; Endüstriyel Okullar Projesi, Yaygın Mesleki Eğitim Projesi, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Temel Eğitim Projesi 1. ve 2. Faz, Temel Eğitime Destek Projesi, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi, Ortaöğretim Projesi, Eğitim Çerçeve Projesi 1. ve 2. Faz, İnsan Kaynaklarını Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirme Projesi, MEB Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi, Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi ve Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesidir. Bu projelerin dönüşümsel nitelik taşımalarının nedeni olarak Ek 1’de görüldüğü üzere projelerin mali büyüklükleri, hedeflediği kitle, iş piyasasına uygun amaçlar, uluslararası standartlar ve kurumsal, sosyal ve teknik yapılanmalar gösterilebilir. Kurumsal yapılanma ile mevzuat, program ve personele ilişkin dönüşümler yapılmıştır. Sosyal yapılanma ile kastedilen ise bireylere verilen seminer, konferans, kurs gibi etkinliklerle sosyal farkındalık yaratma çabası iken, teknik yapılanma ise gerek kurumsal gerekse de sosyal yapılanmanın işleyişine katkıda bulunacak bilişim faaliyetlerinin yürütülmesidir. Adıgüzel (2010: 40), projelerin ideolojik geri planının olduğunu, teknolojik donanımına büyük ilgi gösterildiğini, kalite güvence sistemi, kalite, yeniden yapılanma, müfredatın kalitesinin artırılması, verimlilik gibi kavramlara sürekli vurgu yapıldığını, projelerin birçoğunda yabancı uzman çalıştırılması zorunluluğu getirildiğini, işgücü piyasasının taleplerine uygun nitelikte eğitim verilmesinin ön plana çıkarıldığını, eğitimin yönetsel yapısında değişikliğe gidildiğini belirtmektedir.

Endüstriyel Okullar Projesi (1985–1994), endüstrinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla oluşturulmuş bir projedir. Yetmiş endüstriyel işgücünün sayısını arttırmak ve kalitesini yükseltmek; mevcut program ve eğitim malzemelerinin kalitesini yükseltmek; yeni meslek alanları için program geliştirmeye yardım etmek ve Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’nün planlama ve idari kapasitesini arttırmak, projenin amaçları arasında yer almaktadır. Projeye birlikte program geliştirme çalışmaları yapılmış, okullar meslek alanları ile ilgili ekipmanlarla donatılmış, teknik ders kitaplarının tercüme, basım ve dağıtımını gerçekleştirilmiş ve personel istihdamı sağlanmıştır (RG, 08.07.1985). Proje kapsamında yenileşme ve gelişme faaliyetleri için gereken malların tedarik edilmesinde yerli imalatçıların tercih edilmesiyle birlikte aynı zamanda uluslararası ihale yoluna da gidilmiştir. Personel istihdamı konusunda DB ölçütler getirmiştir. Yetişkinliği ve tecrübesi tatminkâr bulunan, Bankayı tatmin edecek prensip ve mevzuata uygun danışmanların istihdamı konusunda özen gösterilmiştir. Danışmanların yerli ya da yabancı olması konusunda ise bir tercih söz konusu değildir. Yeni liberal düzende sermaye birikimini gerçekleştirecek, özel sektörün amaçlarına hizmet edecek türde bireye gereksinim vardır. Endüstriyel insan gücü, piyasa yönelimli bir güçtür. Projeye birlikte sermaye eksenli endüstriyel okulların açılması ile piyasa yönelimli güç, yeni liberal ideolojiye hizmet etmektedir.

Yaygın Mesleki Eğitim Projesi (1987–1995) ile işçi piyasası esas alınarak eğitim ihtiyaçlarının düzenli olarak belirlenmesi, modüler eğitim programlama çalışmaları-

nın yapılması, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin organizasyonu, ilgili uzmanlık hizmetleri ve eğitim burslarının sağlanması dahil, beceri ölçme ve belgelendirme usullerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara ek olarak aynı zamanda “girişimcilik” kurslarının geliştirilmesi amacı da bulunmaktadır (RG, 21.03.1987). Girişimcilik kurslarının açılması ile birlikte girişimci ruhu taşıyacak, rekabet edecek daha doğrusu sermaye piyasasının gerekliliklerine ayak uyduracak bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu proje ile birlikte ilgili 200 kurumda döner sermaye işletmesinin kurulması da hedeflenmiştir. Bu işletmelerin kurulması eğitimde yerleşme faaliyetlerine hizmet edecek oluşumlardır. Yaygın mesleki eğitim kurumlarında “döner sermaye işletmeleri” kurulmasını gerçekleştirerek eğitim kurumlarının ticari bir yapıya kavuşturulmasına zemin hazırlanmıştır (Keskin, 2003). Projede mesleki eğitim kurumlarının kapasitesini artırma çabaları da görülmüştür. Bu kurumlarda yetişecek işgücü, sadece ulusal ihtiyaçlara göre değil aynı zamanda uluslararası işgücü trafiğine göre yetiştirilmektedir. Uluslararası meslek standartları temel alınarak yetiştirilen insanlar, bu standartlara uygun davranışlar göstermeye yönlendirilmektedirler.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (1990–1997) ile birlikte ilk ve ortaöğretimde yönetim ve işletmecilik açısından verimliliği arttırmak, ilk ve ortaöğretim ile bu düzeydeki öğretim için öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirmek amaçlanmıştır (RG, 10.07.1990). Projeye birlikte MEB bünyesinde kurumsal bir yapılanmaya gidilmiştir. İlk defa bir işletme kavramı olarak ortaya çıkan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamaları eğitim sistemimizde de başlatılmış ve eğitim sistemimizin “işletmeci” bir anlayış çerçevesinde şekillenmesine yol açmıştır. Okullarda TKY çalışmaları eğitim planlaması anlayışında da büyük değişimlere yol açarak stratejik planlamaya zemin hazırlamıştır. Merkezi eğitim planlamasını bir kenara bırakarak yürütülen stratejik planlama anlayışı, okul bütçelerinin oluşturulması açısından yeni bir yaklaşımı ortaya koymaktadır (Tural, 2002: 318–320). Bu yeni yaklaşım eğitimde yerleşme ve devamında özelleştirme adımlarının bir parçası olarak değerlendirilebilir.

Temel Eğitim Projesi (1999-2002) ile birlikte öğretmen ve müfettiş istihdamını arttırmak, öğretmen atama sürecinde yerleştirme de olmak üzere öğretmen atamalarındaki esnekliği sağlamak amaçlanmıştır (RG, 01.08.1998). Öğretmen atamalarındaki esneklik ve yerleştirme, öğretmenlikte sözleşmeli ve ücretli öğretmen uygulamalarına zemin hazırlamıştır. Sözleşmeli ve ücretli kavramları kalite kavramıyla yakından ilişkilidir. İşgücü piyasasında görmeye alışık olduğumuz buna benzer uygulamaların eğitimin yapıtaşları olan öğretmenlere de uygulanması, eğitimin bir ticari nesne olarak algılanmasını akıllara getirmekte ve üzerinde düşünülmesi gereken bir gerçeklik olarak bakılmasını sağlamaktadır.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (2002-2007) genel hedefi olarak Türkiye ekonomisinin ihtiyaç duyduğu, yüksek nitelikli ve performansı ara kademe teknik insan gücünü yetiştirebilen, teknoloji geliştirilmesine ve üretime yatkın bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin güçlendirilmesi belirlenmiştir. Bu doğrultuda sektörel gelişme ve talepler, öğretim programlarına yansıtılmış ve modüler program esasına dayalı eğitim öğretime geçilmiştir (MEB, 2006).

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (2003-2007) ile işgücü piyasasının taleplerini karşılayacak mesleklerin öğretim programları geliştirilmiş ve yeterlilikleri belirleme çalışmaları yapılmıştır. Bu amaçla mesleki ve teknik eğitimle ilgili

düzenlemelere gidilmiştir. Üniversitelerde mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak “Kalite Güvence Sistemi” uygulamaları oluşturulmuştur.

Ortaöğretim Projesi (2006-2011), yaşamboyu öğrenmeyi destekleyecek şekilde ortaöğretimin kalitesinin, ekonomik uygunluğunun ve eşitlik düzeyinin artırılmasını ve bu kapsamda, ortaöğretim müfredatının yenilenmesini, öğrencilerin öğrenim düzeylerinin geliştirilmesini ve okul hibeleri vasıtasıyla ek kaynak sağlanan okullardaki öğrencilerin öğrenim koşullarının gelişiminin desteklenmesini, mesleki rehberlik sisteminin oluşturulmasını ve Bakanlığın kurumsal kapasitesinin güçlendirilmesini amaçlamaktadır (RG, 28.04.2006). Ortaöğretim Projesinin amaçlarından biri de yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi yönündeki koşulların iyileştirilmesidir. Kaymak (2010: 42) işgücünde yabancı dil bilgisinin önem kazandığını bunun nedeninin ise ihracatın ve ithalatın yerli olmaktan çıkıp uluslararası bir nitelik kazanmasıyla yabancı dile duyulan gereksinim sonucu gerçekleştiğini belirtmiştir. Uluslararası işgücü trafiği ve sermaye akışı yabancı dil öğretimini zorunlu kılmış, eğitimi piyasanın bir aracı durumuna getirmiştir.

AB tarafından IPA 2006 (Instrument for Pre-Accession Assistance – Katılım Öncesi Mali Yardım) programı kapsamında finanse edilen *İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (2008-2010)*, hayat boyu öğrenme perspektifinde, işgücü piyasası ile meslek yüksekokulları ve mesleki teknik ortaöğretim kurumları arasında istihdam amaçlı birlikteliğin sağlanması yoluyla, mesleki eğitimin modernizasyonu ve kalitesinin artırılmasına çalışmaktadır (İKMEP, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın Kapasitesinin Geliştirilmesi Projesi (2008-2010), Bakanlığın yeniden yapılandırılması amacıyla yapılan bir projedir. Bakanlığın idari kapasitesini, yönetim ve organizasyon kapasitesini, mali kaynakları kullanabilme kapasitesini artırma amacı taşımaktadır (MEB, 2010). Proje ile kurumsal yönetime önem verilmiştir. Yönetişim, “yeni insan tipine” uygun bireylerin oluşmasında etkili bir unsurdur. Yönetişimin, eğitim sisteminin temel düzenleyicisi rolündeki Bakanlığın kurumsal boyutunda gerçekleşmesi ise, eğitim yoluyla yeni liberal değerlerin benimsetilmesini akla getirmektedir.

Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi (2010-2013) ile toplumdaki demokrasi kültürünün içine yeni liberal değerler sokulmaya çalışılmaktadır. Bunu ise Avrupa temel değerleriyle uyum sağlamış daha demokratik bir toplumun oluşturulması temeline dayandırarak gerçekleştirmektedir. Bunun için eğitim ile ilgili yönetmeliklerde ve mevcut müfredatlarda değişikliklere gitmekte, demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi konusunda MEB personelini ve ilgili grupları çeşitli eğitimler yoluyla bilgilendirmektedir. Böylece kapitalist üretim biçimlerine özgü toplumsal ilişkilerin daha demokratik bir ilişki olduğu anlayışı topluma benimsetilmektedir.

Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi (2010-2012) ile AB kaynaklı eğitim projelerini kapsayan Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci ve Grundtving programları yürütülmektedir. İlköğretim okulları ve genel liseler bünyesinde gerçekleştirilen Comenius programı çerçevesinde yürütülen dış kaynaklı eğitim projeleri günümüzde yaygınlik kazanmaktadır. Bu programlar “AB standartlarına göre sertifikalandırılacak kurumsal çatı oluşturma” amacı da taşıdığı için Bakanlığın merkez ve taşra örgütü ile ilgili kurumsal değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. En önemli

değişiklik ise, merkezi kurumsal yapı ve planlamadan çıkılarak yerel kurumsal yapı ve planlamaya geçilmiş olmasıdır. Eğitimin toplumsal işlevine yön veren temel değerlerinin yeniden yapılandırılması amacı güden bu projeler, piyasa yönelimli davranış sergileyen bireyci zihniyetin oluşmasında da önemli bir uygulayıcı görevi üstlenmektedir. Projeler aynı zamanda eğitimi “sektörleştirmeye” bireylerde ise “rekabet ve girişimcilik” değerlerini oluşturmaya çalışmaktadır. Sayılan (2006), AB eğitim politikalarının da liberalleştirme yönünde işlediğini ve şu özellikleri taşıdığını belirtmektedir:

1. Piyasanın talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kamusal eğitimin ticarileşmesi ve özel girişimciliğin desteklenmesi
2. Eğitimin içeriğinin piyasanın taleplerine uyarlanması
3. Eğitimin yerelleştirilerek esnekleştirilmesi
4. Ortak standartlara bağlanarak akışkanlığın sağlanması.

Mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik bir diğer proje ise, *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (2010–2012)* dir. Projeye birlikte iş piyasası ve mesleki eğitim kurumları arasında aktif bir işbirliği sağlanması amacıyla mevzuatın yenilenmesi, kalite güvence sisteminin geliştirilmesi, mesleki eğitim kurumları ile özel sektör arasındaki işbirliğini arttırmak istenmektedir (MEB, 2010).

Dış kaynaklı eğitim projelerinde eğitimin yeniden yapılandırılması çalışmalarını ağırlık kazanmıştır. İlköğretim ve ortaöğretimin yerelleşmesi temelinde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, ilköğretim ve yetişkin eğitimi temelinde de Temel Eğitime Destek Projesi uygulanmıştır. Eğitimin yeniden yapılandırılması sonucu eğitimin toplumsal işlevine yön veren eğitim hakkı, fırsat eşitliği, demokrasi gibi değerler gözden düşerek rekabet, girişimcilik gibi piyasa yönelimli bireyin değerleri önem kazanmıştır (Sayılan, 2006).

Tartışma ve Sonuç

Bireyin toplumsallaşmasında eğitimin önemi tartışılmaz bir sosyal gerçekliktir. Eğitim yoluyla kültürel miras ve dolayısıyla kültürel değerler kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Değerler, bireylerin bakış açılarına yön vermekte ve yaşam tarzlarını etkilemektedir. 1980 sonrası dünyada egemen ideoloji olarak hüküm süren yeni liberalizm, kültürel değerleri etkileyerek bireylerin bakış açılarına farklı bir yön vermiş ve hayat tarzlarını değiştirmiştir. “Piyasa yönelimli davranış” sergileyen bireyci zihniyetin yayılması için ulusallık boyutundan sıyrılıp küresellik boyutuna geçmiş, “az gelişmiş” ve “gelişmekte olan” ülkeleri sermaye birikimini sağlayan bir yapıya büründürmüştür. Bu yapıyı oluşturmak görünürde kolay olmamış ve ülkelerde yapıya uyum sağlamaları açısından başlangıçta ekonomik ve politik, hemen ardından da sosyal ve kültürel programlar uygulanmaya başlanmıştır. Sosyal ve kültürel programlarda öncelik eğitime verilerek eğitim aracılığıyla yapısal dönüşüme ulaşılmak istenmiştir. Eğitim, önce tüketim mantığıyla ele alınmış ve metalaştırma sürecine tabi kılınmıştır. Eğitimin metalaştırılması beraberinde birçok özelleştirme/ticarileştirme uygulamalarını getirmiştir. Devletin eğitimdeki kamu harcamaları sınırlandırılmış, eğitim artık sosyal devletin bir gereği olarak devlet tarafından verilen bir hizmetten

çıkartılmış ve parayla alınıp satılan bir mal durumuna getirilmiştir. Bu dönüşümü gerçekleştirmek için eğitim projeleri etkin bir şekilde kullanılmıştır.

Eğitim politikalarındaki bu denli değişimin kaynağı olarak planlama anlayışındaki değişme gösterilebilir. Çünkü planlama ve özellikle de eğitim planlaması, ülkenin eğitim politikaları ile ilgili somut hedefler koyar, bu hedefler için yöntemler belirler, hedeflere ulaşabilecek kaynakları belirleyip harekete geçirir, hedeflerin gerçekleşme sürecini izler ve değerlendirme analizleri yapar. Eğitim planlamasındaki bu niteliklerin içi ne kadar boşaltılırsa bu durum eğitim projeleri, eğitim programları, eğitim şuraları gibi eğitimin politik araçlarına da o ölçüde yansımaktadır.

1980 sonrası eğitim projelerine yön veren politik bileşenlerden belki de en önemlisi Türkiye’nin 1960 sonrası planlama anlayışındaki köklü değişimlerdir. Sezen (1999: 276-278), 1960 sonrası dönemde Türkiye’de üç aşamalı bir planlama gerçeğine vurgu yapmaktadır:

- Karma ekonomi, ithal ikamesi ve devlet öncülüğü üzerinde temellenen kalkınmacı yaklaşım. (1960-1980 yıllarını kapsayan birinci dönem)
- Karma ekonomi modelinin serbest piyasa ekonomisine, ithal ikameci kalkınmacılığın ihracatçı ve dışa dayalı büyümeye, devletçiliğin devletçilik karşıtlığına, devleti küçültme eğilimine dayandığı yaklaşım. (1980-1990 yıllarını kapsayan ikinci dönem)
- Planlamanın kendine özgü somut hedefler koyma, bu hedefler için yöntemler belirleme ve kaynakları harekete geçirme, uygulamayı izleme ve değerlendirme gibi özelliklerinin ortadan kaldırıldığı, proje mantığına dayalı, içsel dinamiklerin zorlamasına dayalı değişimin yanı sıra dışsal dinamiklerin gereksinmelerindeki değişimden etkilenen yaklaşım. (1990 sonrası kapsayan üçüncü dönem)

Planlama anlayışındaki bu değişme dış kaynaklı eğitim projelerinin hangi amaçlara dayandırılmış olabileceğini görmeye engel değildir. Özellikle ikinci ve üçüncü dönem planlama yaklaşımlarının devleti küçültme eğilimini hedeflediği ve dışsal dinamiklerin gereksinmeleri doğrultusunda hazırlandığı düşünülürse 1980 yılı sonrası eğitim projelerindeki yerelleşme ve küreselleşme vurgusuna bu noktada dikkat çekilmelidir. Bu dönemde ayrıca planlamada gerçekleştirilen dönüşüm makro düzeyde planlamadan mikro düzeyde planlamaya geçişi getirmiş ve ülke düzeyinde hedefler belirleme yerine yerel düzeyde okul temelli hedefler belirlenerek piyasa ilişkileri okullarda yer edinmiştir. Sonunda piyasa ilişkilerinin tüm toplumsal ilişkilere yedirilmesini öneren bir kalkınma modeli olarak “yönetişim” ortaya çıkmıştır. Yönetişim, hiyerarşik olmayan yani heterarşik, eşgüdüm ve karşılıklı bağımlılığa dayalı bir yönetim tarzıdır ve piyasa ilişkilerinin toplumda var olmasını hedef alır. Yönetişim modeli, iktisadi kalkınma ile yönetişimin ilkelerine göre düzenlenen bir yönetim yapısı öngördüğünden 1980 sonrası kredi veren uluslararası kuruluşlar yönetişim kapsamında, piyasanın önünü açacak düzenlemeleri zorunlu kılmışlardır (Özuğurlu, 2008: 1405-1420).

Bir eğitim planlaması aracı olarak dış kaynaklı eğitim projeleri ile ilgili araştırmanın bulgularından şu çıkarımlarda bulunulabilir:

Şirket temelli okulların ortaya çıkması: Toplam Kalite Yönetimi, Okul Gelişimi Yönetimi, Stratejik Planlama uygulamalarının projelerde yer alması ve uygulanması okullara farklı bir biçimde bakılmasına neden olmuştur. Görünürde olumlu uygulamalar gibi görünse de okulların eğitim hizmetini veren bir kurum olan işlevini değiştirmiş, okulları şirket gibi çalışanları ve müşterileri olan farklı bir yapıya büründürmüştür. Okullar adeta içi boşaltılmış, asıl işlevlerinden arındırılmış piyasa kurumlarına dönüştürülmüştür.

Planlamanın makro düzeyden alınıp mikro düzeye çekilmesi okulların şirketleşmesinde önemli faktörlerden biridir. Bu süreçte planlamanın mikro düzeyde hedefler belirlemesi de küreselleşme açısından anlamlı görünmektedir.

Ulusal sınav, dokümanlar ve müfredatlarda uluslararası standartlaşmanın yaygınlaşması: Dış kaynaklı eğitim projelerinde ders müfredatları ile ilgili değişimlerin yaşanması, program geliştirme çalışmalarının yapılması, ilgili ders kitaplarının basımı ve dağıtımı gibi uygulamalar çok fazla yer almaktadır. Bu uygulamalar ile hegemon güçlerin gereksinimleri doğrultusunda çıkarlarını gözetecek, benimsedikleri kapitalist ideolojinin devamlılığını sağlayacak bakış açılarını ders müfredatları, ders kitapları gibi eğitim bileşenleri üzerinden topluma benimsettiği söylenebilir. Program geliştirme çalışmalarının dış kaynaklı çalışmalarla ve yabancı uzmanlarla gerçekleştirilmesi ve programların uluslararası nitelik taşıması, ders kitaplarındaki konuların sırf uluslararası nitelik kazanması amacıyla değiştirilmesi hegemon güçlerin toplumu dönüştürme çabaları olarak görülebilir. Uluslararası ölçütlerde programların geliştirilmesi, müfredatların değiştirilmesi, ders araç gereçlerinin basılması ve dağıtılması ulusal ölçütlere, toplumsal adalete ve eşitsizliğe çözüm bulma işlevine, değer yargılarına, ülkenin eğitimsel konjonktürüne ne ölçüde uygundur? Bu düşünce yapısı “retorik ile gerçeklik” (Kurul, 2011) arasındaki tutarsızlığı büyütmez mi? Bu sorular üzerinde kapsamlı bir şekilde düşünülmeli ve ülkenin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda dış dinamiklerin gereksinmelerine hizmet etmeyecek düzenlemeler yapılmalıdır. Özellikle eğitimin sermaye birikimini sağlayacak ideolojik bir aygıt olduğu algısı ortadan kaldırılmalı, eğitimin bu amaçlar için kullanılmasına engel olunmalıdır. Eğitimin bireyin gelişimine yönelik temel vurgusu üzerinde durulmalı, eğitimin doğası göz önünde bulundurulmalıdır. Bireylerin gelişimini ön plana çıkaracak bir eğitim anlayışı eğitim sisteminde hâkim kılınmalıdır.

Mesleki eğitime yapılan aşırı vurgu: Projelerin en çok üzerinde durdukları konulardan birisi de “mesleki eğitim”dir. Buradaki amacın, sanayi sektörünün ara eleman gereksinimini karşılamaya yönelik olduğu, bireyin gelişimini temel alan bir eğitim anlayışından ziyade sanayinin teknolojik gelişimine uygun eleman yetiştirilmesinin ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Devletin bu noktada arzı da önem taşımaktadır. Şaylan (2003: 61-62), Sanayi Devrimiyle birlikte yeni türde bilgi ve becerilere sahip işgücüne olan talebi devletin müdahale ederek kendi eğitim düzeni ile arz edeceği bunun gerekçesi olarak da pazar mekanizmasının, sanayi devrimine yaşamsal katkı yapacak ara ve yüksek düzey işgücünü eğitecek kurumlaşmasının bulunmadığını belirtmektedir. Şaylan’ın da ifade ettiği gibi pazar mekanizmasının gereksinimleri doğrultusunda işgücünü devlet arz etmekte ve bunu da mesleki eğitime aktarılan kaynaklarla sağlamaktadır.

Öğretmenlerin dönüştürülmesi: Eğitim sistemindeki en önemli eğitim bileşenlerinden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenler dış kaynaklı eğitim projeleriyle birlikte asıl görevleri olan eğitim-öğretimden uzaklaştırılmakta okulda farklı uğraşlara doğru çekilmektedir. Bu uğraşlar eğitimsel niteliği olmayan, öğretmeni ana mesleğinde pasifleştirip fakat bir şirket çalışanı gibi girişimci yapan, piyasa ilişkilerini barındıran uygulamalardır. Örneğin; öğretmenler toplam kalite yönetimi için kaynak arayışına girmekte, velilerden para toplama yoluna gitmektedir. Öğretmenin asıl görevi öğrencilerin doğasına uygun gerekli eğitimi vermek değil de para toplama telaşıyla öğretmenliğini unutmak, piyasa ilişkilerini yeniden üretmek midir? Dış kaynaklı eğitim projelerinin hedeflerinde açık olarak bahsedilen bu durumlar elbette yoktur. Fakat uzun vadede olumsuz uygulamalara yol açmaktadır.

Eğitimsel eşitsizliklerin artması: Okulların piyasa mekanizmasına girmesi sonucu okul yöneticilerinin davranışları da değişime uğramaktadır. Okullar toplam kalite, okul gelişimi, performans değerlendirme gibi uygulamalarla yarışılırken okul yöneticileri de asıl görevlerinden sıyrılarak rekabet eden, girişimci bir kişiliğe dönüştürülmektedir. Okulları da bu yönde düzenleme yoluna gitmekte ve bunun için kaynak yaratmakta çabasına girmektedirler. Sosyo-ekonomik çevresi yüksek olan okullar bu kaynakları bulmakta zorlanmamakta fakat sosyo-ekonomik çevresi düşük olan okullar için aynı şeyi söylemek zor olmaktadır. Kaynak yaratamayan okullar böylece arka sıralara itilmekte ve eğitimsel eşitsizlikler kendini yeniden üretmektedir.

Yabancı danışmanların eğitim yönetimindeki misyonu: Dış kaynaklı eğitim projelerinde genellikle dışsal dinamiklerin gereksinmelerine uygun hedefler gösterilmiştir. Bu sebeple proje çıktılarını istenilen düzeyde sağlamak ve projelerin uygulama süreçlerine yardımcı olmak amacıyla yabancı danışmanlar görev almışlardır. Yabancı danışmanların bu tür projelerde yer alması, “proje yönetimi sürecinde farklı anlayışlara neden olur mu?” sorusunu akla getirmektedir. Yani projeler dışsal dinamiklerin istediği şekilde ülkenin ihtiyaçları ikinci plana itilerek mi yürütülmektedir? Yabancı danışmanların proje yönetiminde egemen sınıfın çıkarlarına uygun proje anlayışını diğer proje aktör ve çalışanlarına benimsettikleri söylenebilir mi?

Planlama anlayışındaki değişimin dış kaynaklı eğitim projelerine yansımalarının son yıllarda küreselleşme ekseninde olduğu ve eğitim yönetiminde küreselleşmeye bağlı değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Yabancı danışmanlar ülkenin eğitim politikalarını ülke ihtiyaçlarını gözetmek yerine bazı ideolojik dışsal değerler doğrultusunda yürütmektedirler. Böylece sermaye sınıfının çıkarlarına uygun politikalara öncelik verilmekte, insanın ve eğitimin doğasına uygun politikalarından kaçınılmaktadır.

Şirket temelli olarak işleyen okullarda, işlevsizleştirilmiş öğretmenlere ve yöneticilere bırakılan gelecek nesiller, eğitimsel eşitsizlikler içerisinde piyasa ilişkilerini temele oturtan bir anlayışla yaşamlarını sürdürmekte ve standardize etmektedirler. Böyle bir toplumu McChesney, “demoralize olmuş ve kendilerini toplumsal olarak güçsüz hisseden ve birbirleriyle ilişkisi olmayan bireylerden oluşan atomize bir toplum” olarak tanımlamaktadır (akt. Apple, 2004: 68).

Bir devletin yeni dünya düzenine uyum sağlayabilmesi ancak devleti oluşturan toplumların bu düzene uygun yaşam tarzlarını dönüştürmekten geçmektedir. Toplumların kültürel miraslarını geleceğe aktarmalarında en işlevsel kurumlar ise

eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında verilecek eğitimin niteliği toplumların yeniden üretimi açısından kendi geleceğini belirlemede önemlidir. Yeni liberal ideoloji bu durumu fırsat bilerek toplumsal dönüşümü gerçekleştirmenin ancak tarihsel ve toplumsal koşulların ürünleri olan eğitim kurumlarını dönüştürmekle sağlanabileceğini düşünmüş ve eğitim kurumlarına ve dolayısıyla eğitim sistemine projeler aracılığıyla müdahalede bulunmuştur.

Özellikle dış kaynaklı projeler eğitimin “sektörleşmesinde” ve “piyasa yönelimli davranış” sergileyen bireylerin çoğalmasında önemli rol oynamışlardır. Eğitim alanında piyasalaştırma, ticarileştirme ve özelleştirme saldırısının bulunduğunu ifade eden Aydoğanoglu (2008), bu saldırıları DB ve AB'nin üye aday ülkelerin yapısal dönüşümlerine yönelik projelerle hayata geçirdiğini ve her aşamasını da denetlediğini ifade etmektedir. Bu noktada devletin piyasanın gerekliliklerine eğitim sistemini uyarlayan, hem kanun çıkararak hem de ekonomik yönden destekleyerek değişimin arkasındaki teşvik edici bir güç olduğu gerçeğini unutmamak gerekir (Lunneblad, 2010: 33).

Devletin direkt olarak okullarını finanse etmesi gerekirken AB havuzuna para aktararak kendi okullarını dolaylı bir yoldan finanse etmeye çalışması gerçekten düşündürücüdür. Aslında amacı çok açıktır: Bireylere girişimcilik ve rekabet değerlerini kazandırarak onları yeni liberal politikaların istediği yönde sermaye ekseni olarak yetiştirmek.

Önceleri genellikle DB kaynaklı sonradan AB kaynaklı eğitim projeleri devletin teşvik edici gücü ile yeni liberalizmin aktörleri olmuşlardır. Dış kaynaklı eğitim projeleri sadece eğitimin “sektörleşerek” sermaye birikimine katkı sağlamasına neden olmakla kalmamış, bu birikimin devamını gerçekleştirecek yeni bir toplumsal bakış açısını da oluşturmuştur. Toplumsal bakış açısı “yeni insan tipi” ile mümkün olacaktır. Bu insan tipi rekabet eden, girişimci olan, piyasanın gerekliliklerini yerine getiren, tüketim mantığıyla hareket eden ve her şeyi meta olarak gören zihniyetin belirmesidir. Yeni liberal ideoloji, dönüşen toplumun sermayeci zihniyetini bu şekilde dış kaynaklı eğitim projeleri üzerinden oluşturmakta ve dünyaya egemen kılınmaya çalışılan kapitalist ideolojiyi benimsetmeye devam etmektedir.

EK 1. 1985-2014 Yılları Arasında Uygulanan, Uygulanmasına Devam Edilen ve Uygulanacak Olan Dış Kaynaklı Eğitim Projeleri

SÜRESİ	PROJENİN ADI	PROJENİN KAYNAĞI	PROJENİN MALİYETİ (Milyon)	ÖĞRETİM TÜRÜ						AMAÇLAR BAKIMINDAN				YAPILANMA BAKIMINDAN			
				ÖRGÜN			YAYGIN			Hayat Boyu Öğrenme	İnsan Gücü ve Piyasası	Uluslararası Değer ve Standartlar	Diğer (Kalite, verimlilik)	Sosyal	Kurumsal	Teknik	
				Okul Öncesi ve İlköğretim	Ortaöğretim	Yüksek Öğretim	Genel	Mesleki	Çıkraklık								Yetişkin
1985-1994	Endüstriyel Okullar Projesi	DB	73 \$		X							X				X	X
1987-1995	Yaygın Mesleki Eğitim Projesi	DB	72 \$						X	X		X				X	X
1990-1997	Millî Eğitimi Geliştirme Projesi	DB	177 \$	X	X								X			X	X
1996-2002	Karayolları Güvenliği ve Trafik Eğitim Projesi	DB	1.2 \$	X	X								X	X			
1999-2002	Temel Eğitim Projesi 1.Faz	DB	300 \$	X									X			X	X
2002-2006	Eğitim Çerçeve Projesi -1	AYB	63.1 \$	X									X				X
2002-2007	Temel Eğitim Projesi 2. Faz	DB	300 \$	X									X				X
2002-2007	Temel Eğitimine Destek Projesi	AB	145 \$	X					X				X			X	X
2002-2007	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güç. Projesi	AB	75 \$		X				X	X		X	X		X	X	X
2003-2007	Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi	AB	27 \$		X	X			X	X		X				X	X
2006-2011	Orta Öğretim Projesi	DB	80 Avro		X						X					X	X
2006-2010	Eğitim Çerçeve Projesi-2	AYB	50 Avro	X									X				X
2008-2010	İnsan Kaynaklarını Mesleki Eğitim Yoluyla Geliş. Projesi	AB	16 Avro		X	X					X	X				X	X
2008-2010	MEB Kapasitesinin Güçlendirilmesi	AB	3,7 Avro										X			X	X
2010-2011	Okul Afet ve Acil Durum Yönetimi Projesi	Risk RED	0,3 \$								X			X		X	X
2010-2012	Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi	AB	15 Avro	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X
2010-2012	Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalite, Geliş. Projesi	AB	20 Avro		X				X	X		X			X	X	X
2010-2012	Özellikle Kız Çocuklarının Olgunlaşmasının Artırılması Pr.	AB	16 Avro	X	X							X			X	X	
2010-2013	Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi	AB	16,8 Avro	X											X	X	X
2010-2013	Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğit. Projesi	AB	9,1 Avro	X									X		X	X	X
2010-2013	Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi	AB	7 Avro	X	X						X			X	X	X	X

Kaynak: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı’nın 2012-2004 yıllarını kapsayan Stratejik Planı

Kaynakça

- Adıgüzel, E. (2010).**Eğitimde Yapısal Dönüşüm, Fonlanmış Eğitim Projeleri ve Bıraktığı İzler.** *Eleştirel Pedagoji*, sayı:9
- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Demirel, F. ve Karadeniz, Ş.(2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri (7. baskı)**. Ankara: Pegem Akademi Yayın Dağıtım.
- Apple, M. W. (2004). **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**. Fatma Gök vd.(Çev.). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Aydoğanoglu, E. (2008). **Eğitim Sisteminde Yeniden Yapılanma ve Özelleştirme Adımları**. *Memleket Siyaset Yönetim*, 3 (6), 166-187.
- Çeken, H., Ökten, Ş. & Ateşoğlu, L. (2008). **Eşitsizliği Derinleştiren Bir Süreç Olarak Küreselleşme ve Yoksulluk**. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 9 (2), 79-95.
- Doğan, C. (2008). **1980'ler Türkiye'sinde Devlet, Toplum ve Piyasa İlişkinine Dayanan Bir Dönüşüm Projesi: Liberalizm**. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Ercan, F. (1998). **Eğitim ve Kapitalizm**. İstanbul: Bilim Kitapları Yayınları.
- Ercan, F. (1999). **1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları**. *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Ercan, F. (2009). **Toplumlar ve Ekonomiler (5. Baskı)**. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Giroux, H. A. (2007). **Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm**. Barış Baysal (Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP).(2011). adresinden 25.03.2011 tarihinde alınmıştır.
- İnal, K. (2010). **Eğitimdeki Neoliberal Dil**. *Eleştirel Pedagoji*, sayı:11
- Kaymak, M. (2010). **Ortaöğretimde Piyasalaşma Örneği Olarak Anadolu Lisesi Uygulaması**. *Eleştirel Pedagoji*, sayı:12
- Kazancı, M. (2006). **Althusser, İdeoloji ve İdeoloji İle İlgili Son Söz**. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 24.
- Keskin, N. E. & Demirci, A. G. (2003). **Eğitimde Çürüyüş**. Ankara: KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri.
- Keskin, N. E. (2003). **Eğitimde Reform**. Kamu Yönetimi 1. Ulusal Kurultayı. 18-19 Aralık 2003. Malatya. adresinden 20 Aralık 2010 tarihinde alınmıştır.
- Küçüker, E. (2010). **"Türkiye'de Eğitim Planlaması Neyi Hedefliyor"**, **International Conference on New Trends in Education and Their Implications**, 11-13 November 2010, Antalya
- Lunneblad, J. (2010). **Okullar Arası Rekabet**. Kadir Asar & Asena Coşkun (Çev.). *Eleştirel Pedagoji*, sayı:11
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). **Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Öğretim Programları ve Modüler Öğretim Uygulama Kılavuzu**. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). **Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı 2010-2014 Stratejik Planı**. _ adresinden 15 Kasım 2010 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). **Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı**. adresinden 28 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.

- Nartgün, Ş. S. (2001). **Milli Eğitimi Geliştirme Projesine İlişkin Bir Çözümleme**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Orta Öğretim Projesi (OÖP).(2011). adresinden 2 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.
- Özden, Y. (2000). **Eğitimde Yeni Değerler (3. Baskı)**. Ankara: Pegem Yayınları
- Özüğurlu, S. B. (2008). **Yönetişim. Ekonomik Kurumlar ve Kavramlar Sözlüğü Eleştirel Bir Giriş**. (Editörler: Fikret Başkaya, Aydın Ördek). Ankara: Özgür Üniversite Yayınları
- Resmi Gazete(RG), 8 Temmuz 1985, sayı:18805
- Resmi Gazete(RG), 21 Mart 1987, sayı:19407
- Resmi Gazete(RG), 10 Temmuz 1990, sayı: 20570
- Resmi Gazete(RG), 1 Ağustos 1998, sayı:23420
- Resmi Gazete(RG), 28 Nisan 2006, sayı:26152
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler(DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm. TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni, 2006/4. adresinden 20 Aralık 2010 tarihinde alınmıştır.
- Sezen, S. (1999). **Devletçilikten Özelleştirmeye Türkiye’de Planlama**. Ankara: TODAİE Yayınları
- Soydan, T. (2006). **Türkiye’de Kamu Reformu Sürecinde Uygulanan Eğitim Politikalarının Çözümlemesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Şaylan, G. (2003). **Değişim, Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi (2. Baskı)**. Ankara: İmge Kitabevi
- Tezcan, M. (1985). **Eğitim Sosyolojisi (4. Baskı)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Tural, N. K. (2002). **Eğitim Finansmanı**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tural, N. K. (2011). Eğitimde Standartlaşma: İlköğretim Kurumları Standartlarının Eleştirisi. adresinden 21.06.2011 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011).Sözlükler. <http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/BelgeGoster> adresinden 06 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- Yüksel, F. (2007). **Sosyal Devletin Dönüşüm Sürecinde Yerel Yönetimlerin Yeni İşlevleri**. Ankara Ü. SBF Dergisi, 62 (1), 279-298.

WHAT KIND OF A SOCIAL TRANSFORMATION DO THE EXTERNALLY FINANCED EDUCATIONAL PROJECTS CARRIED OUT IN TURKEY TARGET AT?

Erdal KÜÇÜKER*

Ahmet GÜRBÜZ**

Abstract

This study was realized in order to find out the effects of externally-financed educational projects carried out by the Ministry of National Education on educational system and society. The study is of great importance in terms of examining how recent liberal policies overwhelming all over the world since 1980 induced a social transformation along with externally-financed educational projects. The roles of some international organizations such as World Bank, International Monetary Fund, and the European Union on externally-financed educational projects are included within the scope of the study. In our study, we used status analysis method out of a number of status study sorts as a qualitative investigation model as well as reviewing the literature to obtain sufficient data. The educational projects analyzed were limited to 21 ongoing and completed projects which had been carried out between the years 1985-2010 by the Ministry of National Education. We reached to the conclusion that the externally-financed educational projects were likely to transform the society into such a structure in which consists of individuals adopting capitalist ideology with "market oriented behaviors".

Key Words: Educational projects, educational planning, education economy

* Asst. Prof. Dr.; Gaziosmanpaşa University , Faculty of Education, Department of Educational Sciences

** Gaziosmanpaşa University, ,Institute of Social Sciences, Department of Educational Science, Postgraduate Student

BASINDA ÖĞRETMEN SORUNLARI*

Selçuk UYGUN**

Özet

Bu araştırmanın amacı, "24 Kasım"larda basına yansıyan öğretmen sorunlarını betimlemektir. 24 Kasım, Türkiye'de 1981'den bu yana öğretmenler günü olarak kutlanmaktadır. Bu özel günde basın, öğretmenleri konu alan haber, yorum ve makalelere sayfalarında yer verebilmektedir. Bu çalışmada 2000-2010 yılları arasında ulusal basından örneklem olarak seçilen Milliyet, Sabah, Hürriyet, Zaman, Radikal ve Cumhuriyet gazetelerinin 24 Kasım nüshaları taranarak içerik analizi yoluyla öğretmenlerin geleneksel ve güncel sorunları tanımlanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen sorunlarının çözümüne ışık tutacağından önemlidir. Basının öğretmen sorunlarını nasıl ele aldığı ve olası çözüm önerileri de böylece belirtilmiş olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Basın, öğretmen, sorunlar

Giriş

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa göre "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." (mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html) Öğretmenin eğitim ve öğretim dışında başka rolleri de bulunmaktadır. Ancak meslek için asıl olan öğretmenliktir. Öğretmenlik bir meslektir. Öğretmen sorunları deyince hem öğretmenlik mesleğinin sorunları hem de bu meslek mensuplarının sorunları anlaşılmaktadır. Sorun ise, araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele veya problemdir. Akyüz'e (1978) göre, "öğretmenlik mesleğinin statü ve gücü, sorunlarla da yakından ilgilidir."

Öğretmen sorunları ile eğitimin niteliği arasında doğrudan bir ilişki vardır. Öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkiler. Öğretmen eğitim-öğretim kurumlarının en önemli öğelerinden biridir. Bu yüzden eğitim sorunları öğretmen-den bağımsız düşünülmemelidir. Kavcar'a (1987) göre hiç bir eğitim sistemi, o sistemi işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden bir olan öğretmenin niteliği, mesleğin ve mensuplarının sorunlarıyla yakından ilgilidir.

Öğretmen sorunlarını incelemede bilimsel bir yöntem geliştiren Akyüz (1978), yaptığı çalışmada öğretmen sorunlarını meslekî ve meslek dışı olmak üzere iki gruba ayırmıştır:

* Bu makale, 4-7 Mayıs 2011 tarihinde Girne- Kıbrıs'ta düzenlenen III. International Congress of Educational Research Kongresinde sunulan bildirinin yeniden gözden geçirilmiş halidir

** Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya

◆ Selçuk Uygun

A) Meslekî Sorunlar

1. Öğretmenlerin sayısal sorunları
2. Öğretmenlerin eğitimi sorunları
3. Öğretmenlerin hukukî sorunları
4. Öğretmenlerin ekonomik sorunları
5. Öğretmenlerin örgütlenme sorunları
6. Öğretmenlerin mesleki yayın sorunları

B) Meslek Dışı Sorunlar

1. Öğretmenlerin kişilik özellikleri
2. Öğretmenlerin toplumsal kökenleri
3. Öğretmen halk- ilişkileri
4. Öğretmen-siyasi çevre ilişkileri

Öğretmen sorunlarını inceleyen birçok çalışmada da Akyüz'ün bu yöntemi tercih edilmiştir. "Basında Öğretmen Sorunları" başlığını taşıyan bu çalışmada da Akyüz'ün izlemiş olduğu konu başlıkları dikkate alınmış ve yeni bir bakış açısı oluşturulmuştur.

Geçmişte öğretmen sorunlarına yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Akyüz, 1978; Tekişik, 1987; Aslan, 1996). Dönemsel olarak öğretmen sorunlarını betimlemeyi amaçlayan bu çalışmalarda saha çalışmasının yanında bazı süreli yayınlar taranarak da öğretmen sorunları irdelenmiştir (Aydın, 1999; Güler, 1999; Maraşlı, 2007). Kuşkusuz bu çalışmaların sorunların çözümüne yönelik çalışmalara/iyileştirmelere katkı sağladığı söylenebilir. Ancak bazı sorunlar, hem kronikleşmiş hem de bunlara yenileri ilave edilmiş olabilir. Bundan dolayı geleneksel ve güncel öğretmen sorunlarına yönelik yeni araştırmalar yapılması kaçınılmazdır. Geleneksel ve güncel öğretmen sorunlarının betimlenmesine yönelik bu araştırma, öğretmenlik mesleğinin statü ve gücünü yakından ilgilendiren sorunlardan arındırılması için yapılması gereken çalışmalara katkı sağlayacağından önemlidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 2000-2010 yılları arasında 24 Kasım günlerinde yazılı basına/gazetelere yansıyan geleneksel ve güncel öğretmen sorunlarını betimlemektir. Bu amaç için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Gazetelere yansıyan öğretmen sorunları nelerdir?
2. Gazetelere yansıyan öğretmen sorunları arasında öne çıkan konular nelerdir?
3. Öğretmen sorunlarına sayfalarında en çok yer veren gazeteler hangileridir?
4. Öğretmen sorunlarını basında en çok konu edinen gazeteciler kimlerdir?
5. Öğretmen sorunlarını yansıtma biçimi açısından gazeteler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Tarama modeline dayalı bu çalışmada basından örneklem olarak seçilen gazeteler taranmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur.³³ Gazetelerin temini ve taranmasında bana yardımcı olan öğrencilerim Arş. Gör. ve Doktora öğrencim Gizem ENGİN'e, yüksek lisans öğrencilerim Hamit KAPLAN ve Ümmü Özlem AŞIK'a teşekkür ederim.

Gazete içerikleri hem kavramsal (sorun bazında) hem de anlamsal olarak analiz edilerek yorumlanmıştır.

Baskı sayıları ve yayın politikaları düşünülerek yazılı basını temsil ettiği varsayılan 6 gazetenin 24 Kasım nüshaları örneklem olarak seçilmiştir. Bu gazeteler şunlardır: Milliyet, Sabah, Hürriyet, Zaman, Radikal ve Cumhuriyet. Araştırma, bu 6 gazetenin 24 Kasım nüshaları ile sınırlıdır. Gazetelerin 24 Kasım nüshalarının seçilmesinin temel varsayımı (sayılıtsı) ise, Öğretmenler günü olan 24 Kasım'da basın, öğretmen sorunlarını sayfalarında yer vermiş olabileceğidir. Türkiye'de 24 Kasım 1981'den bu yana öğretmenler günü olarak kutlanmakta olduğundan bu özel günde basın, öğretmenleri konu alan haber, yorum ve makalelere sayfalarında yer verebilmektedir. Araştırmanın kapsamı 2000-2010 yılları ile sınırlıdır(11 yıl). Bu tarihler arasında basına yansıyan konular, hem geleneksel hem de güncel öğretmen sorunlarını açıklar niteliktedir.

Gazetelerden "eğitim" ve "öğretmen" konusuyla ilgili ayıklanan veriler literatürden yararlanarak belirlenen kategorilere göre kodlanmıştır. İçerikler analiz edilirken her bir kategorinin alt boyutları belirlenmiştir. Öğretmen sorunlarına yönelik temel kategorilerin frekanslarına bakılmış ve araştırmacı tarafından, yapılan yorumları desteklemek ve sorun boyutlarını göstermek amacıyla gazete metinlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Gazetelerin konu başlıklarına yönelik ön tarama çalışması sonucunda, "24 Kasım Öğretmenler Günü dolayısıyla yazılı basında öğretmen sorunlarına yer verilmiştir" hipotezi doğrulanmıştır. Çünkü örneklem olarak seçilen hemen hemen tüm gazeteler haber, köşe yazısı, röportaj, söyleşi, inceleme-araştırma, yaşam anlatıları, kutlama, vb. türünden yayınlara sayfalarında yer vermiştir. Örneklem olarak seçilen toplam 66 gazetenin sadece 3 nüshasında öğretmen sorunu yerine eğitim sorunlarına yer verilmiştir. Gazetelerde yer alan öğretmen sorunlarına yönelik bazı konu başlıkları şöyledir:

- *Öğretmenler Gününde Sorunlar Dile Getirildi (Haber - Cumhuriyet, 24.11.2000)*
- *Diriliş Öğretmenleri (Köşe Yazısı: Hüseyin Gülerce – Zaman, 24.11. 2006)*
- *Atatürk'ün Öğretmeni: Hala Bir Evim Yok (Röportaj – Hürriyet, 24.11.2006)*
- *Öğretmenimiz Çok Çalışıyor Az Kazanıyor (Araştırma- İnceleme – Milliyet 24.11.2009)*
- *Yaşar Öğretmenin En Zorlu Problemi (Yaşam anlatıları- Radikal, 24.11.2003)*
- *Modern Çalışkuşları Bugün Öğretmenler Günü. Özlem Galip Bu Özel Günü Kendini Atadığı Doğudaki Bir Köy Okulunda Kutluyor (Kutlama – Sabah, 24.11.2011).*

◆ Selçuk Uygun

Gazetelere yansıyan öğretmen sorunlarını açık bir şekilde betimleyebilmek için sorunların sınıflanması gerekmektedir. Sorunları sınıflamak için bilimsel teorik araştırmalardan da esinlenerek öğretmen sorunları “Mesleki Sorunlar” ve “Diğer Sorunlar” olmak üzere iki ana başlığa ayrılmıştır. Meslekî sorunlar *sayısal, eğitim, hukukî, ekonomik, örgütlenme* boyutlarında; diğer sorunlar da *kişisel, toplumsal, siyasal* sorunlar şeklinde gruplanarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Aslında 24 Kasımlarda gazetelerde yer bulan yazılar, yalnız öğretmen sorunlarından ibaret değildir. Bu yazılarda genel eğitimle ilgili haber ve sorunlara yer verildiği gibi, öğretmene yönelik *fedakârlık, özveri, sevgi, vefa, vb.* gibi doğrudan sorunla ilgili olmayan öğretmen özelliklerine ve günün anlam ve önemi üzerine yapılmış kutlama ve siyasî demeçlere de yer verilmiştir. Tüm bu içeriklerde öğretmen sorunlarını ayıklamanın güçlüğü ile de karşılaşmıştır. Bu yüzden sorunlara yönelik kavram analizi yapılırken gazetelerde yer alan üst ve alt konu başlıkları dikkate alınmış ve içerikler arasından da bazı seçmeler yapılmıştır.

Gazetelerin manşet veya üst ve alt konu başlıkları niteliğindeki öğretmen sorunlarına değinen yayınlar analiz edildiğinde sıklıkla ifade edilen öğretmen sorunlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Sorunları Dağılım Tablosu

Sorun Türü	Öğretmen Sorunları	Gazeteler						
		Milliyet	Sabah	Hürriyet	Zaman	Radikal	Cumhuriyet	Toplam Frekans
		f	f	f	f	f	f	
MESLEKİ SORUNLAR	1. Sayısal Sorunlar (sayısal yeterlilik, görev yeri ve alanlara göre dağılım dengesizliği)	-	-	1	1	1	1	4
	2.Mesleki eğitim sorunları (hizmet öncesi eğitimleri, hizmet-içi eğitim ve meslekî yayınlar açısından)	2	-	3	5	1	6	17
	3. Hukuki Sorunları- Özlük Hakları sorunları (atama, terfi, mükâfat, ceza, nakil, yönetim, meslek etiği ve çalışma koşulları)	16	8	7	12	5	9	57
	4. Ekonomik Sorunları (geçim sıkıntısı, maaş azlığı, sosyal hizmet alanlarından, serbest zaman ve sanatsal faaliyetlerden yararlanma durumları)	13	6	12	17	8	36	92
	5.Örgütlenme Sorunları (meslekî örgütlenme, sendikalaşma, kooperatif)	-	-	3	2	1	7	15
DİĞER SORUNLAR	1.Kişisel sorunlar (ruhsal durum, sağlık, vb.)	-	-	-	4	-	1	5
	2.Toplumsal sorunlar (saygınlık, statü)	-	-	-	2	1	-	3
	3.Siyasal sorunlar (siyasi parti ve iktidarlarla ilişkiler)	3	-	6	-	2	10	21
	Toplam	34	14	32	43	19	70	

Tablo 1’de, öğretmen sorunlarına ilişkin frekans hesaplamaları yapılırken gazetelerde yer alan *alt ve üst konu başlıklarının* yanında öğretmen sorunlarını vurgulamak için yer verilen *ara başlıklar* da dikkate alınmıştır. Frekansların belirlenmesinde

◆ Selçuk Uygun

her bir sorunu kapsayan sorun boyutları da (tabloda parantez içinde verilen sorunlar) dikkate alınmış, ancak sorunlara ilişkin her bir alt boyutta değerlendirme güçlüğü ile karşılaşılacağından, bunlar birleştirilmiştir. Belirgin olan bazı boyutlar ise, tabloda ayrı gösterilmemesine rağmen, açıklık derecesine göre yorumlanmıştır. Örneğin *hukukî sorunlar* başlığı adı altında yer alan *çalışma koşulları*, bu sorunun en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutun frekansı 32'dir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin "*hukukî-öznlük sorunları*" arasında gazetelerde en çok yer bulan sorun türü, öğretmenlerin "*çalışma koşulları*"dır.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sorunları, daha çok ekonomik ve hukuki boyuttadır. Ekonomik sorunlar arasında öğretmenlerin geçim sıkıntısı ve maaşlarının azlığı vurgulanırken, hukukî boyutta daha çok çalışma koşullarının güçlüğünden söz edilmiştir.

Gazetelerde yer alan öğretmen sorunları daha çok haber merkezlerinden geçilen ve günün önem ve anlamına uygun olarak yapılan kutlama ve bugüne özel verilen siyasi demeçlere bağlı haberler niteliğindedir. Haber niteliği taşıyan bu yayınların yanında bazı araştırma ve düşünce yazılarına da gazete sütunlarında rastlamak mümkündür. Ayrıca bazı köşe yazarları da mesleği ve öğretmenlerin sorunlarını konu alan makaleler yazmışlardır. En çok öğretmenlik mesleği ve sorunlarına değinen köşe yazarlarından bazıları sırasıyla şöyledir: Abbas Güçlü (Milliyet), Can Dündar (Milliyet), Mustafa Gazalçı (Cumhuriyet), Rauf Tamer (Hürriyet), Bekir Coşkun (Hürriyet, Cumhuriyet), Yonca Tokbaş (Hürriyet), İbrahim Asalioğlu (Zaman), Hikmet Bila (Cumhuriyet), Yalçın Bayer (Hürriyet). Bu yazarlardan bazıları yazılarını araştırma makalesi şeklinde yayınlamıştır. Bu yazarların yansıra farklı gazetelerden olmak üzere toplam 38 köşe yazarı günün önem ve anlamıyla ilişkili olarak öğretmen konusunu köşesine taşımıştır. Ancak eğitim konusunu bir uzmanlık alanı olarak görüp, köşe yazarlığı yapan yazarların sayısı oldukça azdır. Eğitimci yazar kimliği olanlar arasında Abbas Güçlü, Mustafa Gazalçı, İbrahim Asalioğlu gibi kişiler sayılabilir.

Öğretmenlik mesleği ve sorunlarına sayfalarında en çok yer veren Cumhuriyet, Zaman, Milliyet ve Hürriyet gazeteleri sayılabilir. Yayın kurgusu ve içerikleri incelendiğinde bunun en önemli nedenin, Cumhuriyet, Hürriyet ve Zaman gazetelerinin fikri özelliklerinin ağır basması olabilir. Çünkü her iki gazetenin öğretmen beklentileri yüksektir. Milliyet gazetesinde ise, eğitimci yazar ünvanını öne çıkaran Abbas Güçlü faktörünün önemli rol oynadığı söylenebilir.

Gazetelerde öğretmenden beklenen roller değişebildiği gibi, sorunlara yaklaşım biçimi de belirgin şekilde farklılaşabilmektedir. Bunda gazetelerin izlediği yayın politikalarının etkili olduğu söylenebilir. Sorunların kurgulanmasında siyasi görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle Cumhuriyet, Hürriyet ve Zaman gazetelerinde öğretmen sorunlarına dönük yayınların kurgusunda belirgin farklar vardır. Bu fark, diğer gazetelerde de vardır. Ancak bu üç gazetede yayın kurgusu dikkat çekicidir. Örneğin, Cumhuriyet ve Hürriyet gazetelerinde "*öğretmen emeğinin sömürüldüğü*", "*emekçi öğretmenler*", yönünde yayınlar dikkat çekerken Zaman gazetesinde "*öğretmenliğin kutsallığından*", "*fedakâr öğretmenlerin yaşam öykülerinden kesitler*" şeklinde yayınlara rastlanmaktadır. Gazetelerdeki öğretmenler gününe yönelik haberler ve öğretmenlerin sorunlarına yönelik yayınlar, siyasi iktidarlarla da ilişkilendirilerek verilmektedir. Bu yayınlardan birkaç örnek şöyledir:

"24 Kasım kutlamaları eğitim emekçilerinin bir türlü çözülmeyen sorunlarının gölgesinde yapılacak. (Cumhuriyet, 2004).

"Öğretmenim bizim için canını verdin, seni hiç unutamıyoruz." (Zaman 2004).

Öğretmen sorunlarına yaklaşım biçimi köşe yazarlarına göre de değişebilmektedir. Gazetelere yansıyan öğretmen sorunlarının aktarımında bazen abartı, des-tanımı ve yanlış bilgi şeklinde kurgulamalara da yer verildiği görülmektedir. Bunda amaç, genellikle bu özel dönemde öğretmenlerin sorunlarını çarpıcı bir şekilde kamuoyuna yansıtmak veya dikkat çekmektir.

Akyüz'ün (2008) gazetelere yansıyan öğretmen sorunlarına ilişkin bir değerlendirmesi şöyledir:

"... bazı ciddi gazetelerde ve öğretmen örgütlerinin yayınlarında zaman zaman şöyle bir haber çıkmaya başladı: "Adana'da, 1923'lerde öğretmenler 20-25 altın lira maaş alıyorlardı... Bunun da günümüzde karşılığı çok yüksektir. Bu da gösteriyor ki, öğretmen gittikçe fakirleşmektedir, vs..." Medyada geniş ilgi gören ve öğretmen sendikalarının da kullandıkları bu bilginin kaynağı Cezmi Yurtsever adında Adana'da bir tarih öğretmenidir... Bu konuda en son haberlerden birini Türk Eğitim-Sen adındaki öğretmen sendikası şöyle vermiştir: "1923 yılında bir öğretmen 20 altın maaş alırken 2006'da 4 altın maaş alabilmiştir." Bu açıdan olaya bakıldığında, 2008'de bir Osmanlı Reşat altınının değeri 262 YTL olduğu için bir öğretmenin 6550 YTL maaş alması gerekir!.. Ben 13-17 Mayıs 1996'da toplanan 15. Millî Eğitim Şurası'nda Cezmi Yurtsever'e rastladım ve ona, bu iddiaların doğru olmayacağını, benim araştırmalarımın öğretmenlerin o tarihlerde sefalet içinde olduğunu gösterdiğini, artık o tarihte "Lira"nın "altın" olmadığını söyledim. Bana verdiği cevap şu oldu: "Hakkı olabilirsiniz. Ancak, ben böylece bugün için öğretmenin kötü ekonomik durumuna dikkat çekmiş oldum."

Basına yanlış ve abartılı bilgi veren Yurtsever'in bu cevabı karşısında Akyüz (2008) "Öğretmenin bugün ekonomik durumunu vurgulamak için, onun geçmişte refah içinde olduğunu iddiaya gerek yok. Aksi takdirde, öğretmen sorunlarına ilişkin öğretmenler tarafından verilecek yanlış bilgiler bu sorunların çözümüne yardımcı olmayacağı gibi, doğru bilgilerin de kamuoyu gözünde inandırıcılığını yitirmesine yol açabilir" düşüncesini öne sürmüştür.

Öğretmen eğitimi ve sorunları konusunda birçok araştırmaları bulunan Akyüz'ün düzeltmeye çalıştığı bu yanlış bilgiye birçok gazetede rastlamak mümkündür. Örneğin Cumhuriyet Gazetesinde (24.11.2002) bir haber şöyledir: "1965'te 28.6 Cumhuriyet Altını'yla "altın çağını" yaşayan öğretmenlerin 1980'deki maaş karşılıkları ise yalnızca 1.5 Cumhuriyet Altını. Öğretmenlerin, bazı yıllara göre maaşlarının Cumhuriyet Altını karşılığı değeri şöyle: 1920'de 24, 1946'da 12.1, 1960'da 18.5, 1965'te 28.6, 1975'te 9.2, 1980'de 1.5, 1990'da 4.4, 1993'te 5.9, 1996'da 5.1, 1999'da 6.7, 2000'de 6.5, 2001'de 3.5." Gazete sayfalarında doğru ve yanlışların iç içe geçtiği bilgileri ayıklamak güçtür. Ancak konu başlıkları açısından gazetelerin soruları yansıttığı bir gerçektir.

Öğretmenler günü, öğretmenleri onura eden bir gün olarak düşünülmüştür. Bugünde gazetelerde günün anlam ve önemine uygun olarak öğretmenliğe övgüler yer almış ve haber merkezlerinden kutlama haberleri geçilmiştir.

Öğretmen sendikaları vermiş oldukları demeçler veya eylemleri ile bu özel günde basında daha görünür olmuşlardır. Başka bir ifade ile öğretmen sendikalarının sesi bugünde basın aracılığıyla daha kolay duyurulmuştur. Ancak bazı sendikalar bu günün varlığını farklı şekilde değerlendirmektedir. Örneğin Eğitim-Sen'in yıllardır basına verdiği demeçlerden biri şöyledir: *Eğitim-Sen'li öğretmenler bu 'gün' e karşı. Genel Başkan Alaattin Dinçer, "24 Kasım, yıllardır öğretmenlerin göstermelik, içi boş vaatlerle dolu, hediye alıp verme günü olarak algılanmaktadır. Emekçilerin kutlayacakları günler, onların bir hak kazanımının elde ettiği günler olmalıdır ve buna eğitim emekçileri kendileri karar vermelidir" diyor.* (Cumhuriyet, 2000).

A) Meslekî Sorunlar

1. Sayısal Sorunlar

Öğretmenlerin sayısal sorunları, yetmişmiş öğretmen gücü eksikliğinden değil, "öğretmen dağılımındaki eşitsizlik", "ihtiyaç duyulan sayıda öğretmen yetiştirme planlamasının yapılamaması" gibi nedenlere dayanmaktadır. "Norm kadro uygulaması", "atanamayıp işsiz kalan öğretmen adayları", " kadro dışındaki sözleşmeli, ücretli vb. statüdeki öğretmenlerin iş güvencesinin olmadığı" şeklinde gazetelere yansıyan öğretmen sorunlarından söz edilebilir. Bu konuda gazetelerden bazı alıntılar şöyledir:

"Millî Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu hakkında, "norm kadro yönetmeliğini uygula(ma?)yarak ülke ekonomisine zarar verdiği ve eğitim çalışanlarını mağdur ettiği" gerekçesiyle Cumhuriyet savcılığına suç duyurusunda bulunuldu. (...) "Ülke genelinde öğretmenlerin dengeli dağılımını sağlamak amacıyla" çıkarılan norm kadro yönetmeliğini delen Bakanlar Kurulu'nun yönetmelik değişikliği, "başta Türk Silahlı Kuvvetleri'ne mensup subay ve astsubaylar olmak üzere zorunlu yer değiştirmeye tabi tutulan eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı, mülki idare amirliği hizmetleri sınıfı ve emniyet hizmetleri sınıfına giren memurlar, hâkimler ve savcılar ile tüm kurumların il ve ilçe müdürlerinin eşlerini" norm kadro dışında tutuyordu." (Zaman, 2000).

Norm kadro, her derece ve türdeki eğitim kurumlarında belli ölçütler esas alınarak olması gereken yönetici ve öğretmen sayısının belirlenmesidir. Okullardaki öğretmen dağılımındaki dengesizliği gidermek ve öğretmenden verimli bir şekilde yararlanmak amacıyla çıkarılan norm kadro yönetmeliği 10 Ağustos 1999'da yürürlüğe girmiştir. Norm kadro uygulama süreci başladığında, ülke düzeyinde yaklaşık 59 bin öğretmen fazlası, 108 bin öğretmen ihtiyacı varken fazlalık 17 bine, ihtiyaç 48 bine inmiştir. Yaklaşık 8 aylık sürede atıl durumdaki 30 bin öğretmenin normla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır (Acar, 2001). Gazetenin haberine göre, çok geçmeden bu yönetmelik bazı memurların öğretmen eşleri lehine değiştirilmiş ve eşitsizlik ilkesine aykırı olduğu gerekçesiyle öğretmenlerde rahatsızlığa neden olmuştur. Öğretmen atamaları ve öğretmenlerin sayısal dağılımına ilişkin sorunların çok boyutlu olduğu anlaşılmaktadır.

"Eğitim-Bir-Sen Genel Başkanı Ahmet Gündoğdu, öğretmen dağılımındaki eşitsizliğe işaret ederek, kalkınmada öncelikli yörelerde öğretmen açığının giderilmesini istedi." Bu yörelerde öğretmen maaşlarının 1500 YTL olması durumunda öğretmen dağılımının eşitleneceğine inandığını kaydeden Gündoğdu, "Bu yörelerde okuyan çocuklarımızın eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmasını istiyoruz" diye konuştu. (Hürriyet, 2005).

“Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nden mezun olan, ancak ataması yapılmayınca Zonguldak’da maden ocağında çalışmaya başlayan biyoloji öğretmeni, mesleğine kavuşmayı hayal ediyor.” (Zaman 2008)

“nin sürdürülebilir bir eğitim politikası olmadığı gibi, kalıcı bir öğretmen politikası da yok. ile arasında diyalog neredeyse sıfır. YÖK ve üniversiteler, ihtiyaç duyulan alanlara değil, on binlerce istihdam fazlası olan alanlara öğrenci almaya devam ediyor. O da yetmiyor, kontenjanları artıyor. Mezun olduktan sonra atamaları yapılacakmış, yapılmayacakmış umurlarında bile değil.” (Abbas Güçlü, Milliyet, 2009).

“400 bin öğretmen atama bekliyor. Türkiye’de görev yapan yaklaşık 710 bin öğretmenin 67 bini sözleşmeli, 66 bini ise hiçbir sosyal güvencesi olmayan ücretli öğretmenler oluşturuyor. Öğretmen istihdamındaki söz konusu farklı model uygulaması, öğretmenler arasındaki çalışma barışını da bozuyor.” (Cumhuriyet, 2010).

18. Millî Eğitim Şurası’nda (1-5 Kasım 2010), “*Öğretmen Yetiştirme, İstihdamı ve Meslekî Gelişimi*” konusu tartışılmış ve şurada “okulöncesi öğretmenliği, özel öğretim öğretmenliği, psikolojik danışma ve rehberlik gibi bazı alanlarda öğretmen açığı olmasına rağmen bazı alanlarda ihtiyaçtan fazla mezun verildiği” ve “370 bin civarında öğretmen adayının atanmayı beklediği” sonuçlarından hareketle ihtiyaç olan alanlarda öğretmen yetiştirilmesi gerektiği tavsiye edilmiştir (Şura Komisyon Raporu, 2010).*

2. Meslekî Eğitim Sorunları

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, hizmet-içi eğitimleri ve çıkardıkları ve izledikleri süreli yayınlar meslekî eğitimi kapsar. Gazetelerde öğretmenlerin “*nitelik yönünden zayıf yetiştikleri*”, “*hizmet-içi eğitimin etkili olmadığı*” hatta ekonomik durumlarının yetersizliği gerekçe gösterilerek “*gazete bile okumadıkları*” şeklinde yayınlara rastlanmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir:

“Eğitim-Sen Genel Başkanı Alaatin Dinçer: Kaliteli öğretmen yetişmiyor.” (Cumhuriyet, 2000).

“Eğitim sisteminin okul, derslik gibi maddi ihtiyaçları karşılanırsa bile bu imkânları öğrenci davranışına dönüştürecek olan öğretmen nitelik olarak yetiştirilmedikçe hedeflere ulaşmak mümkün olmayacaktır.” (Zaman, 2004).

“Her alanda olduğu gibi, öğretmen yetiştirmede de, her aşamadaki plansızlık, planlanmanın gerekliliğine ve sorumluluğuna inanmama, bunu görevden saymama vurdumduymazlığı, durmadan haksızlığa uğrayan koskoca bir öğretmen kitlesi yaratmıştır.” (Türkan Saylan, Radikal, 2005).

“Türkiye Kamu-Sen’in yaptığı öğretmenlerin sosyal yaşamının da irdelendiği araştırmaya göre yüzde 84’ü evine günde sadece bir gazete alıyor. Yüzde 29’u ayda sadece bir kitap okuyor, yüzde 61’i süreli yayın okumuyor, yüzde 32’si ise ayda bir tiyatro ya da sinemaya gidebiliyor.” (Hürriyet, 2005).

* Şura kitabı henüz yayınlanmamıştır. Ancak bu araştırmanın yazarı Şurada “*Öğretmen Yetiştirme, İstihdamı ve Meslekî Gelişimi Komisyonu*” nda görev aldığı için komisyon ve sonuç raporlarına ilişkin dökümanları bu çalışmada kullanmıştır.

◆ Selçuk Uygun

“Öğretmenlerin kalitesini yükseltme adına çalışma yaptıklarını dile getiren YÖK Başkanı(!), ilginç bir örnek verdi: ‘Oğlumun öğretmeninin çok iyi matematik bildiğinden emin değilim. Ben arada sırada bakıyorum mesela bizim zamanımızdan daha niteliksiz hocalar sistemde öğretmenlik yapıyor. Maalesef, onun için çocuklar başarı gösteremiyor. Seviyeleri tamamen düştü.’” (Gazeteler, 15.11.09)]” (Özdemir İnce, Hürriyet, 2009).

Gazetelerde, nitelikli öğretme yetiştirilemediği ve işbaşında olan öğretmenlerin niteliğinin düşük olduğuna ilişkin yayınların yanında, geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme sistemleri hakkında araştırma-incelemeye dönük yazılara da yer verilmiştir. Araştırma yazılarının içinde nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik somut öneri getiren yazılara pek rastlanmamıştır. Yalnız Cüneyt Ülsever köşesinde (Hürriyet, 2009) niteliğe artırmaya yönelik bir araştırmayı aktarmıştır:

“Türk Eğitim Derneği (TED), uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının incelenmesi ve Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin yeterlilikleri değerlendirilerek standartların geliştirilmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirdi. TED’e göre bazı çözüm önerileri:1) Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi için ilgili kurumlar arasında işbirliği sağlanmalıdır. 1997 yılında kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, bugüne kadar kuruluş amaç ve görevlerini yerine getirebilecek bir yapı ve işlerliğe kavuşturulmalı, YÖK, MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde çalışmasını sağlayacak bir yapı oluşturulmalıdır. 2) Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi için öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kapasitesi geliştirilmelidir. Örneğin öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı Dicle’de 867, Gaziantep’te 12’dir. Eğitim fakültelerinin 22’sinde fizik, 20’sinde kimya, 19’unda biyoloji laboratuvarı yoktur. 3) Öğretmenlik mesleği yeterlilikleri hizmet içi eğitim ve sürekli mesleki gelişim uygulamaları ile ilişkilendirilmelidir. Hizmet içi eğitim için 2009 yılı bütçesinden öğretmen başına ayrılan pay yaklaşık 17 TL’dir. 4) Öğretmenlik mesleği yeterlilikleri, eğitim bilimleri alanında ve öğretim programlarında gelişmelerle uyumlu bir biçimde tanımlanmalıdır. Yeterlilikler yüzlerce maddeden oluşan karmaşık yapıdan çıkarılarak aşamalı ve yönetilebilir ölçekte başlanmalıdır. (Cüneyt Ülsever, Hürriyet, 2009).

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik Türk Eğitim Derneği’nin çözüm önerisi olarak sıraladığı bu maddelerin hemen hemen tamamı 18. Millî Eğitim Şurası’nda da tavsiye kararı olarak alınmıştır (Şura Komisyon Raporu, 2010).

3. Hukukî – Özlük Sorunları

Öğretmenlerin atanması, yer değiştirmesi, mükafat, ceza, yönetim, çalışma koşulları, meslek etiği, güvenliği konularına, hukukî ve özlük sorunları kapsamı içinde yer verilmiştir. Hukukî- Özlük sorunları arasında gazetelerde en çok “çalışma koşulları”na ilişkin sorunlar yer almıştır. Çalışma koşullarını yetersizliği, güçlüğü ve güvensizliği konularındaki bazı alıntılar şöyledir:

“Gazalıcı, terör yüzünden 152 öğretmenin yaşamını yitirdiğini de anımsattı.” (Cumhuriyet, 2000).

“Kalabalık sınıflarda öğrencilerle iletişim kuramadıklarını söyleyen öğretmenler, öğrencilerle birebir ilgilenemediklerini ifade ediyor.” (Milliyet, 2002).

“Erzurum’un Merkez’e bağlı Altıntepe Köyü İlköğretim Okulu’nda görev yapan 23 yaşındaki Tuba Öğretmen, 24 Kasım Öğretmenler Günü’nün kutlandığı günde, hem öğrencilerini eğitmeye, hem de soğuktan korumaya çalışıyor.” (Sabah, 2004).

"Afghan öğrencisini kurtarmak için kendini mayın tarlasına attı." (Zaman 2005).

"İzmir'de öğretmenler okulda cep telefonunun yasaklanmasını istiyor." (Zaman, 2006).

"Nusaybin'deki idealist "Kardelen" öğretmen pes etti: "Şiddet dolu kuşak yetişiyor. Öğrenciler, mafya babası, katil, Polat olmak istiyor. (...) Erkekler kızları tokatlıyor. Müdürün yanında sınıf basıp öğretmen dövüyorlar. Büyük sınıflar alt sınıflardan döverek haraç alıyor. Bir öğrenci bana soba kapağını fırlattı. Bir öğrenci resmen uçuyordu. 'Okuldan git' dedi, üzere yürüdü." (Sabah, 2006).

"OECD ülkelerinde bir anaokulu öğretmeni 15 öğrenciyle ilgilenirken Türkiye ortalaması 20. İlköğretimde aynı oran 17'ye 26; ortaöğretimde ise 13'e 16." (Cumhuriyet, 2007).

"Türkiye'de görevi başında en çok öğretmenin şehit edildiği Tunceli'de her yıl Öğretmenler Günü kutlama programında, il genelinde şehit edilen 27 öğretmen için anma töreni ve özel slayt sunumu yapılıyordu. Bu yıl anmanın yapılmaması camiada üzüntü yarattı." (Ferit Demir, Radikal, 2010).

Son yıllarda, "kalabalık sınıflar"ın yansıra, "okulda şiddet", "uyuşturucu kullanımı" ve "terör olayları" da öğretmenlerin karşılaştıkları önemli sorunlar olarak basında yer bulmuştur. Özellikle Doğu bölgesinde ve büyük şehirlerde şiddet, öğretmenin can güvelliğini tehdit eden önemli bir sorun haline gelmiştir. Kırsal alanlarda ise, çalışma koşullarının güçlüğü ve imkânsızlıklar, halen bir sorun olarak basına konu olabilmektedir.

Yer değiştirme (nakil), mükafat, ceza gibi özlük konularında gazetelerde fazla bir sorun dile getirilmezken "yönetici" pozisyonundaki atamalarda sorunların varlığından söz edilebilir: "Eğitim-Sen Genel Başkanı Alaatin Dinçer: Atamalarda siyasi tercihler belirleyici oluyor." (Cumhuriyet, 2000). Atamalarda en öne çıkan sorunlardan birisi, mesleğe girişe yönelik eleştirilerdir. Atanmayı bekleyen öğretmen adayları ve öğretmenlik sınavları basında yer alan konulardandır.

"Atama bekleyen 350 bine yakın öğretmen var. İçlerinde 7-8 yıldır atama bekleyenlerin sayısı hiç de az değil. Çünkü kendi branşlarında hiç öğretmen alınmıyor. Atanamayan öğretmenler insan içine çıkamıyor. Çünkü en yakın çevreleri de dahil herkes kabahati onlarda buluyor. "KPPS'de başarılı olsaydın atanırdın, atanan nasıl atanıyor" diye serzenişte bulunuyor. Ama bilmiyorlar ki 'de Türkiye birincisi olan da işsiz. Çünkü, o bir Fizik öğretmeni ve geçen yıl Fizik'ten hiç öğretmen alınmadı!.." (Abbas Güçlü, Milliyet, 2009).

Soruşturma ve cezai işlem gerektirecek bazı durumlar gazetelere yansısa da, onların özlük durumlarının kötü olduğunu gösteren bir gelişmeyle karşılaşılmamıştır.

"İzmir'in Tire ilçesinde, Tekel işçilerine destek vermek için izinsiz gösteri yaptıkları gerekçesiyle haklarında dava açılan 35 öğretmen, ilk duruşmada beraat etti." (Radikal, 2010).

Sözleşmeli, ücretli öğretmenlik gibi istihdam şekilleri dışında özlük konularında öğretmenlerin ciddi sorunları bulunmadığını vurgulayan bir gazete haberi şöyledir: "Türkiye'deki öğretmenlerin gelişmiş ülkelere göre daha az maaş almasına rağmen özlük hakları açısından ilk sırada yer aldığı belirlendi." (Zaman, 2006). Kadrolu öğretmenler dışında farklı statüde görev alan öğretmenlerin "iş güvencesi" sıkıntısı önemli bir sorun olarak basına yansımıştır. Bununla ilgili bir alıntı şöyledir: "Diğer genç öğretmen-

◆ Selçuk Uygun

menler gibi gelecek kaygısından ötürü psikolojisinin bozulduğunu vurgulayan M.U, "Sözleşmeli köle" haline geldiklerini belirtiyor. M.U, "Sadece para için çalışıp, gününü kurtarıyoruz. Geleceğimi görmekte zorlanıyorum" diyor." (Cumhuriyet, 2007).

Öğretmenlerin istihdamında kullanılan kadrolu, sözleşmeli ücretli gibi farklı uygulamaların kaldırılarak tek tip istihdam modeline geçilmesi tavsiyesi alan 18. Millî Eğitim Şurası da öğretmenlerin istihdam çeşitliliğini bir sorun olarak görmüştür (Şura Komisyon Raporu, 2010). Çünkü bu çeşitlilik özlük konularında birçok soruna neden olmaktadır.

Öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı sorunlardan birisi de, onların "hediye kabul etmesi" ve "öğrencilerden para toplaması" sorunlarıdır. Bunlar öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği "etik" anlayışına uygun olmayan davranışlardır: "Geçen sene bu zamanlar, o dönem Millî Eğitim Bakanı olan Hüseyin Çelik "Öğretmenlere 24 Kasım'da çil çil altın dağıtılıyor" dediğinde Eğitim-Sen üyelerinin itibarını zedeleyen bu açıklamaya karşı çıkmış, bildiri yayınlamıştı. O zaman ben de Çelik'in ayıp ettiğini düşünmüştüm. Yanılmışım. Eğer iş kuyumcu mağazasının kampanya düzenleyeceği seviyeye gelmişse ortada hakikaten bir mesele var demektir." (Kanat Akkaya, Hürriyet, 2009).

"Yıllardır "eğitime katkı payı" gerekçesiyle "bağış" adı altında velilerden para toplamaktan yakındınız. "Biz tahsildar değil, eğitimciyiz" diyen feryatlarınız bastırıldı. Dışlanmak ya da sürülmek korkusuyla çoğunluk bu dayatmaya boyun eğmek zorunda kaldı." (Nail Güreli, Milliyet, 2004).

4. Ekonomik Sorunları

Gazetelerde en çok yer bulan sorunlardan biri öğretmenlerin "maaşlarının azlığı", "geçim sıkıntısı çektikleri", "hak ettiklerini alamadıkları", "serbest zaman ve sanatsal faaliyetlerden yararlanamadıkları", "açlık sınırında veya sefalet içinde yaşadıkları", "ek iş yapmak zorunda kaldıkları" şeklindeki ekonomik sorunlardır. Öğretmenlerin diğer sorunları da, genelde bu sorun ile ilişkilendirilmektedir. Örneğin onların süreli yayınları takip edip kendisini mesleki açıdan geliştirememesi, sanatsal etkinliklerden uzak duruşu, hep ekonomik durumları ile ilişkilendirilmiştir. Hatta öğretmenlerin statü ve saygınlığı ile ekonomik sorunları arasında olumlu ve olumsuz ilişki kuran yayınlara da gazetelerde yer verilmiştir. Onların ekonomik sorunlarına ilişkin bazı yayınlar şöyledir:

"24 Kasımlarda hatırlanan öğretmenler, sefalet ücretine mahkûm bir yaşam sürüyor. Büyük çoğunluğu ikinci bir işte çalışmak zorunda kalan öğretmenler, gazete ve kitaba para ayıramıyor." (Cumhuriyet, 2001).

"Eğitim - Sen Genel Başkanı Alaattin Dinçer, öğretmenlerin hamasi nutuklar duymak değil, karınlarını doyurmak istediğini söyledi. Öğretmenlerin mesleğe küstüğünü belirten Dinçer, "Ekonomik açıdan çökertilen öğretmenler geçinebilmek için ek iş yapmak zorunda. Öğretmenlerin garsonluk, pazarlamacılık, seyyar satıcılık yapması siyasi iktidarların ayıbıdır. Bugün ortalama öğretmen maaşı 650 milyon lira. 4 kişilik ailenin zorunlu giderleriyse 1.5 milyar lirayı geçti." (Milliyet, 2003).

"(Türk Eğitim-Sen'in araştırmasına göre) öğretmenlerin yıllık kazancı Tunus ve Şili'nin gerisinde." (Zaman 2004).

"24 Kasım Öğretmenler Günü öncesinde maşlarının arttırılması için eylem yapan öğretmenlere Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik sert çıktı. "Öğretmenler açlık, sefalet içinde demek, mesleğin saygınlığını yok ediyor" diyen Çelik, öğretmenleri yasa dışı gösterilere katılmamaya çağırdı. Çelik, "Öğretmenlerin açıklığından bahsetmek tahkiri (aşışılama) ifade eder, veli ve öğrenciler karşısında öğretmenlerin saygınlığı kalmaz. Öğretmenlik mesleği maddileştirilerek ayağa düşürülmemeli." (Sabah, 2005).

Eğitim-Sen'in 10 Kasım-21 Kasım tarihleri arasında 2 bin 104 öğretmenle görüşülerek hazırlanan ankete göre öğretmenlerin yüzde 48'i ek iş yaparak geçinebiliyor, yüzde 57'si kirada oturuyor ve yüzde 82'sinin bankalara kredi borcu var. Anketin en çarpıcı sonucu ise öğretmenlerin yüzde 47'sinin mesleklerine yönelik en büyük şikâyetlerini 'ekonomik' olarak tanımlamaları." (Radikal, 2007).

"Yüz öğretmenin 92'si günlük gazete takip edemez duruma gelirken, sadece % 6'sı sinema, tiyatro ya da konsere gidebiliyor." (Utku Çakırözer, Cumhuriyet, 2010).

Öğretmenin ekonomik durumunu en çok vurgulayan ve bu konuda araştırma yapan "öğretmen sendikaları"dır. Hatta öğretmen eylemlerinin en önemli gerekçelerinden biri de "öğretmenleri geçim sıkıntısı" olarak gösterilmiştir. " tarafından hazırlanan, "Bir Bakışta Eğitim 2008 Raporu"na dayanarak bir araştırma yapan Eğitim - Sen'e göre, OECD üyesi ülkeler içinde , ve 'yla birlikte "en fazla çalışma saatine sahip 3 ülke" arasında... Türkiye'de bir öğretmen yılda ortalama 1832 saat çalışıyor. 'da 1425, 'de 1440, 'nde ise öğretmenler 1652 saat çalışıyor. 35 üyeli OECD'nin çalışma saati ortalaması ise 1662 saat. Öte yandan en düşük öğretmen maaşı veren ülkeler sıralamasında Türkiye ve Macaristan başı çekiyor. OECD'nin istatistikleriyle bakıldığında, göreve yeni başlayan bir ilkökul öğretmeni yılda brüt olarak 'da 27 bin 649 dolar, Çek Cumhuriyeti'nde 18 bin 591 dolar, İspanya'da 33 bin 24 dolar, 'da 23 bin 317 dolar, 'da 29 bin 498 dolar, Portekiz'de 20 bin 72 dolar, 'da 21 bin 211 dolar maaş alıyor. Bu ücret Türkiye'de ise yılda 12 bin 670 dolar." (Milliyet, 2007). Aslında bu sayısal rakamlar, ülkelerdeki alım gücüyle ilişkilendirildiği zaman daha da anlamlı olacaktır. Ancak rakamların, farklı ülkelerle kıyaslama yapılsa bile, öğretmenin ekonomik durumuna dikkat çekme amaçlı kullanıldığı görülmektedir.

"Maaş" ve "ek ders ücreti" gibi konuların yansira, öğretmenin ekonomik sorunlarıyla ilgili olarak 1998'den sonra ödenmeye başlayan "öğretim yılı hazırlık ödeneği" ve diğer öğretmenin ekonomisine katkı sağlayan haberler de gazetelerde yer bulmuştur. Öğretmenlere yönelik "ücretsiz" ve "indirimli tarife" haberleri de ilginçtir. "Büyükşehir Belediyesi'nin aldığı kararla 24 Kasım 2001 Cumartesi günü öğretmenler, 05.00 ile 24.00 saatleri arasında kartlarını göstererek otobüs, vapur ve metrodan ücretsiz yararlanabilecek." (Zaman 2001).

Öğretmenlerin yararlandıkları en önemli hizmet kurumlarından biri de, "öğretmenevleri"dir. Bir ara bu kurumların özelleştirilmesi söz konusu olmuş ve bundan vazgeçilmiştir. Buna ilişkin bir haber şöyledir: "Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, kamu kurum ve kuruluşlarının sosyal tesislerinin özelleştirilmesi kapsamında satışı öngörülen öğretmenevlerinin satılmaması konusunda Erdoğan ile görüşti. Erdoğan da öğretmenevlerinin satışından vazgeçilmesi talimatı verdi. Türkiye'de 621 öğretmenevi, 201 öğretmen lokali, 10 eğitim merkezi ve sosyal tesis öğretmenlere hizmet veriyor. Öğretmenevlerinin 17 bin 881, eğitim merkezi ve sosyal tesislerin 2668 yatak kapasitesi bulunuyor." (Milliyet, 2003).

5. Örgütlenme Sorunları

Gazetelerde öğretmenlerin meslekî örgütlenme sorunlarından çok, öğretmen sendikalarının yapmış olduğu çalışmalar, demeçler, eylemler yer almaktadır. Türkiye’de her ne kadar öğretmen sendikalarından söz edilse de bu sendikaların yapılanması ve diğer sendikalar gibi “toplular sözleşme”, “grev” vb. haklara sahip olduğu söylenemez. Farklı siyasi eğilimlere yönelik birden fazla öğretmen sendikasının varlığı da öğretmen örgütlenmesinin gücünü de zayıflatmaktadır (Uygun, 2009). Tam sendikal haklara sahip olmayan ve bir de bölünmüş öğretmen sendikalarının, öğretmen haklarını savunurken izlediği yöntemler bazen suç unsuru bile taşımakta ve bundan da öğretmenler zarar görmekte; izinsiz gösteri ve yürüyüşlerde itilip kalkılan öğretmen görüntüleri ile mesleği saygınlığı azalmaktadır. Öğretmen sendikalarına ilişkin bazı haberler şöyledir:

“Mustafa Gazalıcı Eğitim-Der Genel Başkanı, CHP PM Üyesi: Öğretmenlere toplular sözleşmeli, grevli sendika hakkı tanınmadı. Bu yıl çıkarılan ‘toplular görüşmeli’ sendika yasası işlevsiz, etkisiz yasak savar gibi çıkarıldı.” (Cumhuriyet, 2001).

“Eğitim-Sen’e üye bir grup öğretmen Milli Eğitim Müdürlüğü önünde toplandı. Öğretmenler, Eğitim-Sen’in kapatılmasını protesto etmek amacıyla ağızlarını bantlayarak kapattılar.” (Hürriyet, 2004).

“Denizli’de bir grup sendikacı, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası’ndan (Eğitim-Sen) ayrılarak Eğitim ve Bilim İş Görenleri (Eğitim-İş) sendikasını kurdu. (Zaman 2006).

“1969 TÖS eylemi. TÖS, Türkiye Öğretmenler Sendikası. Dönemin en etkin sendikası. Kırk yıl önce, 1969’da Türkiye çapında dillere destan bir eylem yapıyor. Evren’in söylediği gibi, yarın bu kadar geniş çapta eylem gerçekleşirse, bu kırk yıldan sonra Türkiye’de yaşanan en büyük eylem olacak. Eğer, kamu kurumlarında çalışanlar eyleme katılırsa. Neden eylem? Sami Evren: “Başbakan Erdoğan bize söz verdi, kamuda çalışanlar da, sendikalı işçi gibi aynı haklara sahip olmalı, dedi. Ama, bu sözler doğrultusunda hiç adım atılmadı. Biz ücretler üzerinden tasarı yapmıyoruz. Biz, kamu çalışanları için toplular sözleşme ve grev hakkı tanınmasını istiyoruz. Hükümet bunu vermiyor, biz de eyleme gidiyoruz.” (Yalçın Doğan, Hürriyet, 2009).

Uçan’a (2001) göre, Türkiye’de öğretmenlik mesleği henüz ulusal örgütlenmesini gerçekleştirilmemiştir. Oysaki ulusal örgütlenme, mesleğin gelişmesini olumlu etkiler. Ulusal düzeyde zorunlu üyeliğe dayalı mesleki örgütlenme, kesinlikle gereklidir. Öğretmenlik mesleğinin artık “Öğretmenler Odası” veya “Öğretmenler Meslek Odaları (Birliği)” biçiminde anayasal bir örgütlenmeye gereksinimi vardır.

B) Diğer Sorunlar

1. Kişisel sorunlar

Öğretmenlerin kişisel sorunları çok farklı olabilir. Herkesin ufak ya da büyük sorunu vardır. Bunlar geçici olduğu gibi kalıcı sorunlar da olabilir. Burada daha çok öğretmenlik mesleğini ilgilendiren ruhsal durum, sağlık vb. bazı sorunlar açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Gazetelere en çok yer bulan kişisel sorunlar, “bedensel özürli öğretmenler”, “öğretmenlerin karşılaştıkları nadir olaylar” şeklindedir. Bu tür yazılarda genelde öğretmenin nitelikleriyle ilgili “özveri”, “vefa”, “fedakârlık”,

“azim”, “sebat” gibi kavramlarla ilişkili yayınlar dikkat çekmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir:

“Geçirdiği trafik kazası sonrasında iki ayağı da tutmayan ve tekerlekli sandalyeye mahkûm olan öğretmen Emine Hacıoğlu’nun (38) meslek aşkı engel tanımadı.” (Zaman, 2002).

“Felçli öğretmenin tek duası: Tahtaya uzanacak kadar sağlıklı!” (Zaman, 2008).

Bir gazete yazısında öğretmenlik yapan kişileri ilgilendiren meslek hastalıklarına da basında yer verildiği görülmektedir: *“Öğretmenler, varis, ses ve göğüs hastalıkları riski taşıyor.” (Zaman, 2008).*

Öğretmenlerin meslekten kaynaklanan sorunlarının kişilikleri üzerindeki etkilerinin görülebileceği *“yaptığı işten hoşnutsuzluk”, “mesleği bırakma”, “tükenmişlik”, “stres”, “kendini değersiz görme”, vb. sorunlar söz konusu olabilir (Aslan, 1996: 37). Özellikle sendikaların yaptığı ve basında yer alan araştırmalarda, bu sorunların da öne çıktığı söylenebilir:*

“Elimde Eğitim-Sen’in geçen sene 2300 öğretmene uyguladığı ankete dayalı bir araştırmanın sonuçları var (Gök ve Okçabol, 1998).(...) Araştırmanın bence en çarpıcı bulgularından biri “öğretmenlik aşkı” ile ilgili: Her üç öğretmenden biri fırsatını bulsa öğretmenlikten ayrılacağını söylüyor. % 30’u, “bu maaşa ancak bu kadar çalışılır” diye düşünüyor. Mesleğine soğumuş, öğrencisiyle diyalogu kopmuş, geçim derdine düşmüş ve kendin yetiştirmeyi unuttuğu bir öğretmen profili var karşımızda...” (Can Dünder, Milliyet, 2001).

Basında öğretmen sorunlarını dile getirirken, gerçek araştırma sonuçlarından çok, çarpıcı söylem ve kurgulara daha çok yer verildiği görülmektedir. Örneğin Dünder’in aktardığı bu bilgiler, Gök ve Okçabol’un (1998) raporunda şöyledir: *“Öğretmenlerin kendi ifadelerine göre, zaman zaman özeleştirici yaptıkları (%91’i), arkadaşlarıyla eğitsel sorunları tartıştıkları (%89), (...), bu maaşla ancak bu kadar çalışılır demedikleri (%60), fırsatını bulsalar öğretmenlikten ayrılmayacakları (%56) (...) anlaşılmalıdır.”*

2. Toplumsal sorunlar

Öğretmenin rolü, sadece okulla sınırlı değildir. Onun toplumda saygınlığı, statüsü ve imajı, okul içi ve okul dışı etkililiği ile yakından ilgilidir. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle toplumsal değişim de hızlanmıştır. Bu süreçte öğretmenin rolü daha da artmıştır. Bu role uygun olarak öğretmenlerin önemi vurgulanmakla birlikte, hak ettiği değeri ve saygınlığı göremediğine ilişkin yayınlar dikkat çekicidir. Gazetelerden bazı alıntılar şöyledir:

“Bugün Öğretmenler Günü. Yeryüzünde bu kadar yalancı bir gün daha olamaz. Bugün dinleyiniz... Yine birçok demeç, birçok övgü sözcüğü. Yetkili kişilerin sözlerini duydukça, belki mideniz de bulanacak. “Öğretmenler, bizim başımızın tacı, gözümüzün nurudur. Onlar olmasa biz ne yapardık? Öğretmenler her türlü özveriye layıktır. Cennet öğretmenlerin ayaklarının altındadır. Öğretmenlerimizin yaşam düzeyini yükseltmek boynumuzun borcudur. Atatürk de geleceği öğretmenlere emanet etmemiş midir? Aslan öğretmen, kaplan öğretmen...” Yalan... Yalan... Yalan...” (Hikmet Bila, Cumhuriyet, 2004).

“Erdoğan, şöyle konuştu: “Öğretmenlik mesleğini diğer birçok meslekten ayrıcalıklı kılan, malzemesinin de meyvesinin de insan olmasıdır. İnsanın insan olma vasfını ön plana

◆ Selçuk Uygun

çıkaran şey, eğitim ve kültürdür. Türkiye'nin yüksek kültür ve yüksek siyaset hedefine, muasır medeniyetlerin üstüne çıkma hedefine ulaşmasındaki en önemli anahtar hiç kuşku yok ki eğitimidir. Eğitimde yakalayacağımız yüksek kalitenin Türkiye'nin bir çok kronik sorununu ortadan kaldıracığına inanıyorum. Toplumun eğitilmesinde birinci derece rolü bulunanlar, Hakkari'de Edirne'de Samsun'da Ağrı'da İzmir'de İstanbul'da Ankara'da, Türkiye'nin dört bir yanında bin bir zorluklarla görev yapan sizlersiniz, öğretmenlerimizdir." (Sabah, 2005).

24 Kasım Öğretmenler Gününün önem ve anlamına uygun olarak gazetelerde daha çok mesleğe ve mensuplarına karşı "övgü dolu yayınlar" söz konusudur. Bunlar siyasi partilerin demeçleri şeklinde olacağı gibi, meslekten bazı kişilerin yaşam öykülerini gazete sütunlarına taşıyan örnek fedakâr öğretmen modelleridir.

"Yokluk içinde, ama hiç şikâyet etmeden, devletine hiç küsmeden, bütün ömrünü bana adadı. Şüphesiz onun da bir öğretmeni vardı. Ondan ne aldıysa, hepsini bana verdi. Bayrak, Cumhuriyet, İstiklal Marşı, Misak-ı Milli... Bütün bu hazineleri bana teslim etti." (Rauf Tamer, Hürriyet, 2007).

"Öğretmenler gününde en güzel hediye: 207 öğrenciyi sokaktan kurtardılar.(...) Hande Kala, Lale Gonca ve Nurullah Yavuz, Türkiye'nin fedakâr öğretmenlerinden sadece üçü. Onlar, madde bağımlısı, şiddet eğilimli ve sokakta çalışan çocukların yoğun olduğu İstanbul Bağcılar'daki Koca Rağıp Paşa İlköğretim Okulunda görev yapıyor." (Zaman, 2010).

"Yahya öğretmen, ömrünü kan davalı aileleri barıştırmaya atadı." (Zaman 2009).

Toplumsal sorunlara duyarlı, halkla bütünleşmiş öğretmen profilleri, öğretmenliğin saygınlığını arttırabilmektedir. Gazetelerde toplumsal konularda duyarlılık gösteren öğretmen modellerinden övgüyle söz edildiği görülmektedir. Öğretmenlik, sadece ev ve iş arasında geçirilecek bir uğraş değildir. Öğretmenlerin veli ve çevreden insanlarla iletişimi sıcak olmalıdır. Diyalog kurabilen ve başkalarının sorunlarını da sorun bilip çözüm üreten öğretmen modeli yüceltilmektedir.

3. Siyasal sorunlar

Öğretmenlerin siyasi parti ve iktidarla ilişkileri, eğitim ve okul politika ve uygulamalarına katılımları siyasal sorunlar olarak tanımlanabilir. Öğretmenin siyasi çevrelerle ilişkileri, onun gücünü artırır. Çünkü her ne tür ve düzeyde olursa olsun, her türlü eğitimin bir siyasî boyutu da vardır. Öğretmen günlük siyasî çekişmelerden uzak, ülke siyasetine uygun rol ve görevleri üstlenmek durumundadır. Ancak bu rolün tanımlanması ve gerçekleştirilmesi pek de kolay değildir. Bundan dolayı bazen siyasî sorunlar, mesleği önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Gazetelerde yer alan siyasî sorunlara yönelik yayınlardan bazıları şöyledir:

"Eğitim-Sen Genel Başkanı Alaattin Dinçer: Eğitim emekçilerinin politika yapmasının önündeki engeller kaldırılmalı." (Cumhuriyet, 2000)

"Cumhuriyetin, TBMM'nin ve hükümetin manevi şahsiyetini alenen tahkir ve tezyif ettiği" gerekçesiyle tutuklanarak Bayrampaşa Cezaevi'ne konulan 75 yaşındaki eğitimci-yazar Hasan Basri Aydın'ın ailesi zor günler geçiriyor." (Cumhuriyet, 2002).

"Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer ile TBMM Başkanı Bülent Arınç, 24 Kasım Öğretmenler Günü nedeniyle yayımladıkları mesajlarda farklı yaklaşımlar sergiledi. Sezer, eğitim politikasının temelini Öğretim Birliği yasanın oluşturduğunu vurgularken, Arınç,

“İman hatip liseleri ve irtica” tartışmalarına göndermede bulunarak, “Meslek liseleri anlamsız korkular nedeniyle ihmal ediliyor” dedi. Türk eğitim politikasının temelini Öğretim Birliği Yasası olduğunu belirten Sezer, “Atatürk devrimleri içinde özel yeri bulunan yasa, eğitim ve öğretimin aklın ve bilimin ışığında, çağdaş bir anlayışla yürütülmesini olanaklı kılmıştır. Aydınlığın simgesi, toplumun yol göstericisi öğretmenlerimizin, mesleklerinin saygınlığına yaraşır, çağdaş yaşam olanaklarına kavuşturulması, önceliklerimizden biri olmalıdır” dedi.” (Milliyet, 2006).

Öğretmenlerin, eğitim politikalarına yön veremediğini ve merkezden dikte edilen politikaların öğretmeni zor durumda bıraktığını belirten bazı köşe yazılarına da rastlamak mümkündür. *“Yine müfredat programları sizlere sorulmadan hazırlanıyor. Her bakanla değişen, hatta aynı bakanın döneminde bile değişen eğitim politikaları, daha doğrusu politikasızlığı karşısında şaşkına döneceksiniz.” (Nail Güreli, Milliyet, 2004).*

Öğretmen örgütlenmesinin yapılmasında siyasi etkenler her ne kadar basında yer almasa da, öğretmen meslek kuruluşlarının aynı zamanda siyasî kuruluşlarımı gibi öğretmen sorunlarıyla ilgili siyasi demeç vermeleri ve bir takım siyasi eylem hareketlerinde bulunmalarından hareketle, öğretmenlerin en önemli sorunlarından birinin öğretmen – siyaset ilişkilerinin dengesizliği ve düzensizliği olduğu söylenebilir. Her iktidar döneminde bir veya birkaç öğretmen sendikasının muhalif, diğerinin de iktidar yanlısı yaklaşımı, öğretmen sorunlarının çözümünde önemli bir sorundur. Sürekli siyasi iktidarlara karşı muhalif söylemlerin de öğretmen sorunlarının çözümüne engel bir sorun olduğu söylenebilir:

“Eğitim-Sen Adana Şubesi Başkanı Güven Boğa da “Gerek geçmiş hükümetler döneminde, gerekse AKP iktidarı döneminde eğitimcilere karşı sürdürülen baskı, sürgün ve soruşturmaların yanı sıra yandaş kadrolaşması eğitime vurulan en büyük darbedir” dedi.” (Cumhuriyet, 2007).

Öğretmen örgütleri, meslekî sorunların çözümünü kolaylaştırması için siyasî kurgulardan uzak, sorunların çözümüne yönelik bir dil kullanabilir. Bu da öğretmen ve kuruluşlarının siyasî partilerle ilişkilerindeki mesafe ve denge ile sağlanabilir.

Öğretmenlerin bir çok sorunu, basında yer bulabilmektedir. Ancak bunların basında yer alması, çözümü beraberinde getirmemektedir. Zira sorunların çözümüne yönelik öğretmen örgütlerinin demeç ve eylemlerindeki siyasî kurgular öğretmenlerin gücünü artırmamakta, aksine azaltmaktadır. Siyasî parti ve iktidarlardan bağımsız meslekî sorunlara odaklı bir yaklaşım, yöneticiler üzerine daha etkili olabilir.

Sonuç, Genel Değerlendirme ve Öneriler

“Basında Öğretmen Sorunları” başlığını taşıyan bu araştırmanın sonuçları ve sonuçlara ilişkin değerlendirmeler şöyledir:

- 24 Kasım tarihlerinde eğitim ve öğretmen sorunları basında yer almıştır. Örneklem olarak seçilen Milliyet, Sabah, Hürriyet, Zaman, Radikal ve Cumhuriyet gazetelerinde öğretmenlerin sırasıyla ekonomik, özlük, örgütlenme türünden meslekî sorunlarına daha çok yer verilmiştir. Maaşların azlığına vurgu yapılan ekonomik sorunlar, genelde diğer sorunlarla da ilişkilendirilmiştir. Meslek dışı sorunlar kategorisinde ise, “siyasal sorunlar” gazetelere daha çok yansımıştır. Siyasal sorunların boyutu daha çok siyasi-

◆ Selçuk Uygun

lerin öğretmenlere hak ettikleri değeri vermemesi, öğretmenlerin ve öğretmen örgütlerinin de siyasileri hedef alan demeçleri şeklindedir.

- Öğretmen sorunlarına sayfalarında en çok yer veren gazeteler sırasıyla Cumhuriyet, Zaman, Hürriyet ve Milliyet gazeteleridir. Bu gazetelerin yanı sıra diğer gazetelerde günün önem ve anlamına özgü yayınlara tüm gazetelerde yer verilmiştir. Birçoğu “kutlama” ve “demeç” haberleri şeklinde yer alan bu yayınlarda, öğretmen sorunlarının bazen abartı içinde ve yanlış bilgilere dayalı verildiği görülmüştür. Bunun nedeni “öğretmen sorunlarına dikkat çekme” ve “basında uzman eğitimci yazar eksikliği” olabilir.
- Gazetelere yansıyan öğretmen sorunlarının kaynağı sırasıyla “haber merkezlerinden muhabirler” ve “köşe yazarları”dır. Sayıları az da olsa bazı “eğitimci yazar” ve “eğitim araştırmacıları”nın da gazetelerde makale türünden yazılarına rastlamak mümkündür. Eğitimci yazar sıfatıyla gazetelerde öğretmen sorunlarına en çok değinen Milliyet Gazetesi’nden Abbas Güçlü’dür. Güçlü’nün yazılarında eğitim ve öğretmen sorunlarının derinliğine ve etraflıca ele alındığı gözlemlenirken, eğitimci yazar sıfatını taşıyıp ancak öğretmen sorunlarına değinen yazarlarda daha çok öğretmenlerin ekonomik sorunlarıyla ilişkili olarak genel sorunlara değinen, mesleğin ve mensuplarının önem ve değerini belirten yayınlara yer verilmiştir.
- Yayın politikalarına uygun olarak gazetelerde yer alan öğretmen sorunlarının kurgulaması farklılaşabilmektedir. Bu farklılaşma Cumhuriyet, Hürriyet ve Zaman gazetelerinde daha belirgindir. Cumhuriyet ve Hürriyet gazetelerinde “öğretmen emeğinin sömürüldüğü”, “emekçi öğretmenler” yönünde yayınlar dikkat çekerken Zaman gazetesinde “öğretmenliği kutsallığından”, “fedakâr öğretmenlerin yaşam öykülerinden kesitler” şeklinde yayınlara rastlanmaktadır.

Sonuç ve genel değerlendirmelerden sonra şöyle bir öneride bulunulabilir: Basında eğitim ve öğretmen sorunlarının bilimsel temelde ele alınıp yer bulması için her yayın organında- gazetede “eğitimci yazar” sıfatına sahip alan uzmanları görev almalıdır. “Abartı”, “öykünme”, “yanlış bilgi”lerden arınmış yayınların öğretmen sorunlarının çözümünde daha etkili sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acar, H. (2001). “*Öğretmenlerin Özlük Hakları, İstihdamı ve Norm Kadro Uygulamaları*”, **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli** (22 Kasım 2000). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 119-139.
- Akyüz, Y. (1978). **Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)**. Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (2008). “*Türk Eğitim Tarihinde Öğretmenin Yetişmesine ve Saygınlığına Bir Bakış*”, **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu** (2-4 Mayıs 2008, Çanakkale) Bildiriler. Ankara: Nobel Yayınları, 8-17.
- Aslan K. (1996). “*Öğretmenlerin Mesleki Sorunları*”, **Eğitim Dergisi**. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, sayı 1, 27-41.
- Aydın, R (1999) “**Tük Basınında Öğretmen Sorunları(1940-1955)**”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gök, F. & Okçabol, R. (1998). **Öğretmen Profili Araştırma Raporu**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Güler, A. V. (1999). “**Cumhuriyet Dönemi Bazı Süreli Yayınlar Yansıyan Öğretmen Sorunları(1929-1961)**”, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C. (1987). “*Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri*”, **Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü Bugünü Geleceği Sempozyumu**. Gazi Üniversitesi Gazi Mesleki Eğitim Teknik Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Maraşlı, Ş. (2007). **Türkiye’de Eğitimle İlgili Süreli Yayınlar Yansıyan Öğretmen Sorunları (1970-2000 Yılları Arası)**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html. (24.05.2011).
- Millî Eğitim Şurası (1-5 Kasım 2010). **Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Meslekî Gelişimi Komisyon Raporu** (Basılmamış Nüsha).
- Tekışık, H.H. (Kasım 1987). “*Öğretmenlik Mesleği Ve Sorunları*”, **Çağdaş Eğitim**,127: 2
- Uçan, A. (2001). “*Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bir Bakış*”, **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli (22 Kasım 2000)**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 53-102.
- Uygun, S. (2009). “*Öğretmen Örgütlenmesinin 100. Yılında Öğretmen Örgütleri ve Çanakkale Muallimler Birliği*”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, yıl 34, sayı 363, 18-25.

PRESS COVERAGE ON TEACHERS' PROBLEMS

Selçuk UYGUN*

Abstract

This study seeks to investigate the problems of the teachers covered in the national media outlets. Each year, November 24th is observed as teachers' day in Turkey since 1981; for this reason, the papers publish reports and special issues on issues related to teachers. In this study, copies of highly circulated daily newspapers (Milliyet, Sabah, Hürriyet, Zaman, Radikal and Cumhuriyet) published on the 24th of November between 2000 and 2010. Employing a qualitative method and using content analysis the study intended to identify the enduring and current problems of teachers. The research bears significance as it will serve as a basis for identification and the solution of the teachers' problems. In addition, the study will be used to identify the ways the published press handles teachers' problems and provide possible venues that can be helpful for teachers.

Key Words: Press, Teacher, Problems

* Assoc. Prof. Dr.; Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Educational Science, Antalya

YENİ BİR ÇOKLU PEDAGOJİK YAKLAŞIM:

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI¹

Adnan KÜÇÜKOĞLU*

Zehra Sedef COŞKUN**

Özet

Öğretmen yetiştirme programlarının çağdaş öğretmen yetiştirme anlayışı çerçevesinde yapılan güncelleme çalışması kapsamında YÖK 2006 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programlarında "Topluma Hizmet Uygulamaları" (THU) adlı bir dersin yer almasını kararlaştırmıştır. **Hizmet Ederek Öğrenme** yaklaşımına dayalı olan THU dersi ile öğretmen adaylarından toplumun güncel sorunlarını belirlemeleri ve çözüm üretmeye yönelik projeler getirmeleri; böylece topluma yaşama duyarlı ve katılımcı bilinci kazanmaları beklenmektedir.

THU ders etkinlikleri sınıfın dışında ve doğrudan toplumun içerisinde gerçekleştirilmektedir. Öğrencileri okulun dört duvarı arasına sokmaması sebebiyle de öğrencilerin bireysel inisiyatiflerini kullanmalarına zemin hazırlamaktadır. THU, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması açısından son derece önemli bir deneyim alanı olarak görülmelidir.

Bu çalışma ile ülkemiz için yeni olan THU'nun çerçevesi çoklu bir pedagojik bağlamda çizilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin kuramsal temelleri, uygulama alanları, hedef kitlesi ve uluslararası uygulamaları incelemek ülkemizdeki uygulamalar için kuramsal bir temel oluşturulmasına katkı sağlanabileceği umulmaktadır.

Bu kapsamda kuramsal temelleri, uygulama alanları, hedef kitlesi ve uluslararası uygulamalar ortaya konularak ülkemiz için uygulanabilir bir modelin oluşmasına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal hizmet, topluma hizmet uygulamaları, sosyal sorumluluk, eğitim

Giriş

Eğitim, bir ülkenin geleceğini biçimlendirmede en etkili araçtır. Hem bireyin kendini geliştirmesinin hem de toplumun gelişiminin anahtarıdır. Eğitimin temel amacı, bireylerin sahip olduğu tüm potansiyelleri en üst düzeyde geliştirmek, onların kendileri ve içinde yaşadıkları toplumun uyumlu ve üretken bireyleri olmalarına yar-

¹ Bu çalışma 7. Ulusal Sosyal Hizmetler Konferansı'nda sunulan bildiri üzerine geliştirilmiştir. (Sosyal Hizmetler Derneği, 15-16 Nisan 2011, Ankara)

* Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ERZURUM

** Arş. Gör. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ARTVİN

dımcı olmak, kısaca onları yaşamla baş edebilecek tüm becerilerle donatmaktır. Gelişen teknoloji ve değişen toplumsal yapı içerisindeki değişen roller bireylerin sadece var olan durumlara uyum sağlamalarını değil, değişen koşullara uyum sağlamaları için gerekli olan bilgi ve becerilerle donanmış olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu donanımı sağlamak eğitimden beklenen bir işlev olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2004).

Bu donanımı sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), YÖK ve üniversiteler gibi kurumlar neler yapılabilirin yanıtının arandığı çeşitli etkinlikler gerçekleştirmektedirler. Eğitimin akademik çatısını oluşturan üniversitelerin öğretim süreçlerinde çağdaş gelişmeleri, evrensel değerleri, toplumsal ihtiyaç ve beklentileri temel alan yaklaşımları benimsedikleri görülmektedir.

Eğitim fakülteleri bu donanımları sağlamak için, araştırma ve öğretim işlevlerini yerine getirmelerine ek olarak, yakın çevrelerinden başlayarak ülke geneline ve insanlığa hizmet sunması beklenen kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim fakülteleri toplumsal yaşamın zenginleşmesine önemli katkıda bulunurlar. Eğitim fakülteleri, istihdam ettiği emeğin niteliği, kuramsal ve deneysel araştırmalarla sağladığı veri tabanı itibarıyla; öncelikle yakın çevrelerinde bulunan eğitsel kurumların, yani okulların ve yetişkin eğitimi merkezlerinin ve diğer eğitim hizmetleri sunan kuruluşların hizmetlerinin planlanmasından donanımına, işleyişinden değerlendirilmesine kadar her aşamasında çok boyutlu katkılar sağlayabilecek durumdadır. Eğitim fakültelerinin toplumsal yaşama katkıda bulunurken gözetmesi gereken temel ilke, demokratik tutum ve katılımcılıktır. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulurken, toplumun her bireyine çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için yaşam boyu eğitim hizmetlerinin sunulması gerekir. Toplumsal ihtiyaçlara duyarlılık gösterilerek, işbirliği ve gönüllülük esasına dayanan, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi özendiren bir eğitim anlayışı ile hareket edilmelidir ve toplumun öz kaynaklarını harekete geçirebilmek için ilgililerle işbirliği yapılmalıdır (Öğülmüş, 2006; Yeşilyaprak, 2006).

Öğretmenliğin büyük ölçüde toplumsal sorumluluk taşıyan meslek alanlarından biri olması, öğretmenlerin toplumla bütünleşme ve liderlik işlevini yerine getirme gibi önemli görev ve sorumluluklarının bulunmasından dolayı, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde bu yönlerini geliştirme amacı güden beceri ve deneyimler kazanmaları oldukça önemlidir. Öğretmen adayının mezun olduğunda hizmet vereceği kurumda toplumsal faktörlerin veya olayların doğurduğu sorunları daha kolay çözebilmesi için toplumu çeşitli yönleriyle tanıması gerekir. İçinde yaşadığı toplumu tanımayan, topluma yabancılaşmış, sorunlara karşı duyarsız, toplumu olumlu yönden etkileyen özellikleri bilmeyen bir öğretmen adayının mesleki çalışmalarında yeterince başarılı olması söz konusu olamaz. Zira öğretme işlevi her şeyden önce toplumsal etmenler ve özelliklerle birlikte var olan, yaşayan, canlı, günlük gelişmelerden doğrudan etkilenen bir işlevdir (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Toplum Hizmet Uygulamaları Rehberi, 2008).

Buna göre, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde bir yandan genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi gibi öğretmen eğitiminin temel yeterliklerini kazanmaları gerekirken, bir yandan da toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine katkı sağlayacak rollere uygun nitelik ve anlayışlara sahip olacak şekilde yetiştirmeleri önem taşımaktadır.

Bu bağlamda Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) 2006 yılında öğretim programlarını yenileme çalışmaları kapsamında eğitim fakültelerinin öğretim programlarına "Topluma Hizmet Uygulamaları" (THU) isimli yeni bir dersin konulmasına karar vermiştir. Bu ders öğretmen adaylarına topluma hizmet ile ilgili ihtiyaç duydukları birçok bilgi, beceri ve tutumu kazandırması açısından önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Dersin temel amacı öğrencilerin toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamalarını sağlamaktır (YÖK, 2007). Bu ders kapsamında öğrencilerin; topluma hizmet uygulamalarının önemini kavramaları, toplumun güncel sorunlarını belirlemeleri, toplumun güncel sorunlarına çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamaları, çeşitli bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılmaları, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer almaları ve topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır.

Alan yazına bakıldığında, birçok eğitim fakültesinin THU dersinin yürütülmesine ilişkin esasları ortaya koyduğu yönerge ya da rehberlere rastlanmaktadır. Ancak dersin uygulanmasıyla ilgili olarak yapılmış çalışmaların henüz az olduğunu söylemek mümkündür. Bu yüzden bu dersin uygulanması sırasında çeşitli karışıklıklar ortaya çıkmaktadır. THU dersi birçok fakültede ve işbirliği yapılan kurumlarda tam olarak anlamlandırılmamıştır (Küçüköğlü, Kaya, Bay, Taşgın ve Ozan, 2010; Uğurlu ve Kral, 2011).

Bu çalışma ile ülkemiz için yeni olan THU dersinin sosyal sorumluluk bağlamında çerçevesini çizmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma ile Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin kuramsal temelleri, uygulama alanları, hedef kitlesi ve uluslararası uygulamaları incelenerek ülkemizdeki uygulamalar için kuramsal bir temelin oluşturulmasına katkı sağlanabileceği umulmaktadır.

Bu alanın ülkemizde kuramsal olarak çerçevesinin çizildiği bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır bu yüzden yapılan çalışmanın bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Bu kapsamda kuramsal temelleri, uygulama alanları, hedef kitlesi ve uluslararası uygulamalar ortaya konularak ülkemiz için uygulanabilir bir modelin oluşmasına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Yöntem

Ülkemiz için yeni olan THU dersinin sosyal sorumluluk bağlamında çerçevesini çizmeyi amaçlayan bu çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olayları içeren yazılı metinlerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman incelemesi kapsamında THU ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yayınlanan makaleler incelenmiş ve ülkemizde sürdürülen Topluma Hizmet Uygulamaları için öneriler geliştirilmiştir.

Doküman incelemesi kapsamında THU ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yayınlanan makaleler incelenmiş ve uygulanabilir bir model oluşturulmaya çalışılmıştır.

Topluma Hizmet Uygulamaları Eğitimi

THU akademik eğitim ile topluma hizmeti entegre ederek öğrenmeyi zenginleştiren ve sivil sorumluluk öğreterek, toplulukları güçlendiren bir öğrenme ve öğret-

me yaklaşımı olarak tanımlanır. Kuramsal temelini daha çok John Dewey'in İlerlemeci Eğitim (Progressive Education) akımından alan ve 'Hizmet Ederek Öğrenme' diye adlandırılan bu yaklaşımda, daha soyut ve daha teorik materyaller kullanılan geleneksel sınıflardan farklı olarak; öğrenci 'Dışarıda Çalışır, Gerçek Dünyada Konuşur' sloganlarıyla eğitime yeni bir anlam kazandırılıyor. Topluma Hizmet Uygulamaları iki kavramın çevresinde biçimlenmiştir bunlar; katılımçılık ve sivil toplumdur. Sivil toplumdan haberdar, katılımçılığın önemini kavramış, bir yandan mesleğini yaparken aynı zamanda da bir "gönüllü" olarak toplumsal sorunlar ile ilgilenen öğretmenler yetiştirmek düşüncesi bu yaklaşımının eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olarak okutulmasında önemli bir yere sahiptir.

Özgün Topluma Hizmet Uygulamalarının bir takımı ortak özellikleri vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Eyler ve Giles 1999):

Genel olarak, özgün hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin bazı ortak özellikleri vardır (Eyler ve Giles 1999):

- Bu deneyimler katılımçı için; pozitif anlamlı ve gerçektir.
- Yarışmacı deneyimler yerine işbirlikçi deneyimleri içerir ve böylece işbirliği, vatandaşlık ve toplum içerikli yetenekleri geliştirir.
- Deneyimleri seçerken izole edilmiş basit problemler yerine, karmaşık yapılarıdaki karmaşık problemler tercih edilir.
- Bu deneyimler eleştirel düşünme alışkanlıkları kazanmak için güçlü olanaklar sunar. Örneğin; gerçek hayatta karşılaşılan bir durumda en önemli sorun veya sorunları belirleme yeteneği gibi.
- Derin öğrenmeyi geliştirir çünkü sonuçlar anlık ve doğaldır. Kitabın arkasında doğru cevaplar yoktur. Bu anlık deneyimin anlık sonucu olarak hizmet ederek öğrenme katılımçı için kişisel olarak anlamlı olması ve duygusal sonuçlar üretmesi, değerlerle fikirlerle karşı karşıya kalması ve böylece sosyal, duygusal, bilişsel öğrenme ve gelişmeyi desteklemesi daha muhtemeldir.

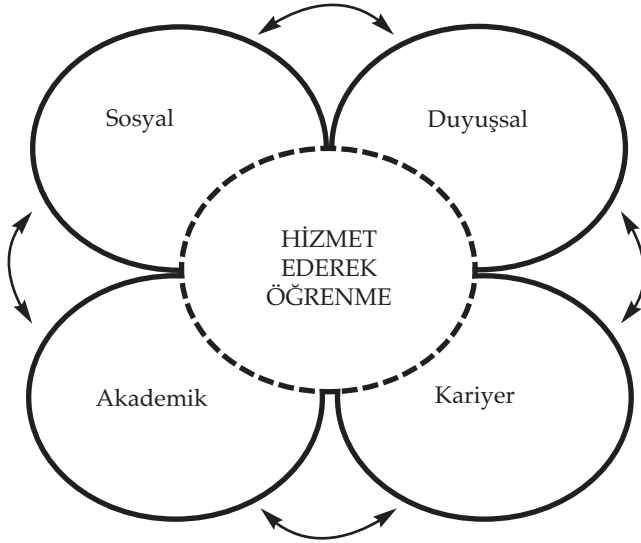
Topluma hizmet uygulamaları bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan ve bunu karşılayan, bir ilköğretim okulu, ortaöğretim okulu, bir yüksek öğrenim kurumu veya bir toplumsal hizmet programı tarafından toplumla birlikte koordine edilen, vatandaşlık sorumluluklarını geliştiren, öğrencilerin ve katılımçıların aktif katılım yoluyla öğrendikleri ve geliştirdikleri etrafıca düşünüp organize edilmiş bir yöntem olup öğrencilerin akademik müfredatlarıyla veya katılımçıların kaydedildikleri topluma hizmet programının eğitsel bileşenleriyle bağdaştıran bir öğrenme öğretme uygulamasıdır.

Öğrenim amaçlarıyla uyumlu olduğu sürece her müfredat alanında kullanılacak bir öğretim ve öğrenim yaklaşımıdır. Bütün yaşlarda hatta en genç öğrencilerde bile uygundur (National Commission on Service-Learning, 2002).

Hizmet ederek öğrenme, öğrenme kazanımlarını hem hizmet alıcıyı hem de hizmet sağlayıcıyı değiştirmesi amacıyla, hizmet kazanımlarıyla birleştirir. Örneğin öğrenciler dere yatağındaki çöpleri topladıklarında topluma gönüllü olarak

hizmet etmiş olurlar ki buda çok değerli ve önemli bir hizmettir. Okuldaki öğrenciler dere yatağındaki çöpleri topladıktan sonra bunları analiz ederek ne bulduklarını mahalle sakinleriyle paylaşırlar ve kirliliğin azaltılması için birlikte önerilerde bulunurlar ve böylece öğrenciler ve mahalle sakinleri birlikte topluma hizmet etmiş olurlar. Hizmet ederek öğrenmeye verilen bu örnekte görüldüğü gibi, öğrenciler hem laboratuvar ortamında su kalitesini analiz etmiş, çevre kirliliğini önlemek için önerilerde bulunmuş hem de mahalle sakinleriyle konuşarak iletişim becerilerini geliştirmişlerdir. Aynı zamanda da topluma bilinçli bir şekilde hizmet etmişlerdir. Mahalle sakinleri de kendi kişisel ve mesleki ilgi alanlarını, bilim, çevre, kamu politikaları ve diğer alanlardaki bilgilerini öğrencilere yansıtıyor olabilirler. Böylece, hizmet ederek öğrenmede 'Hizmet' ile 'Öğrenme'nin kasıtlı bir şekilde birleştiğini görüyoruz. Hem toplumun hem de öğrencilerin birlikte topluma nasıl hizmet ettiklerini gösteren diğer birçok örnek vardır (Service Learning Guide: Introduction).

Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımında geleneksel bir okulda yer verilen *sosyal, duyuşsal, kariyere dönük ve akademik* öğrenme alanlarının birleştiğini görüyoruz. Okullardaki olumlu gelişim taktikleri okul psikologları ve okul danışmanlarına eğitim hizmetlerinin kuram ve uygulamalarını sunar. Hizmet ederek öğrenmek olumlu yönde teşvik edici sosyal ve duygusal gelişim etkilerinin yanı sıra, kariyer ve akademik sonuçları artırıcı etkiye de sahiptir. Sosyal, duygusal, kariyer ve akademik öğrenmeler arasındaki dinamiği Şekil-1 de görmek mümkündür. Diyagram hizmet ederek öğrenmede bu dört alan arasındaki dinamik bağlantıyı göstermektedir.



Şekil-1: Hizmet Ederek Öğrenme Sürecinin Bileşenleri

Wilczenski, F.L.& Coomey, S.M. 2007, s.1

Hizmet ederek öğrenmenin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Akademik içerik ve standartları bağlar.
- Gerçek, tanımlanmış toplum ihtiyaçlarını karşılamak ve belirlemek için genç insanların yardımını içerir.
- Rekabete dayalı olmaktan çok yardımlaşmadır.
- Karmaşık gruptaki karmaşık sorunları ortaya koyma işidir.
- Doğası gereği karşılıklıdır, hizmet deneyimiyle öğrenme deneyimini birleştirdiğinden hem halk hem de katılımcı faydalanır.
- Genel öğrenme alanına uygun olduğu sürece her hangi bir konu alanında kullanılabilir.
- Bütün yaşlarda, genç çocuklarda bile çalışılır.
- Eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme için olanak sağlar.
- Pozitif, anlamlı ve katılımcılar için gerçektir.
- Kişisel olarak katılımcılar için anlamlı; meydan okuyucu değerleri olan, duygusal etkiler getirmenin yanı sıra sosyal, duygusal destek ve bilişsel gelişimi sağlama fikridir (Eyles ve Giler, 1999).

Duckenfield ve Wright (1995) hizmet ederek öğrenmeyi, toplumsal hizmet deneyimleri ile akademik öğrenim, kişisel gelişim ve vatandaşlık bilinci arasında anlamlı bağlantılar kuran bir öğrenme öğretme yöntemi olarak tanımlamaktadırlar. Witmer (1994) ise hizmet ederek öğrenmeyi “okulda veya toplumda bir hizmet yapmak ve bu deneyim üzerinde aktif olarak düşünerek gerçekleştirilen öğrenme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu yeni yaklaşım her yaşta ve öğretim kademesinde yer verilebilecek bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları eğitimi, öğretmen ve öğrencileri sınıflarından ayırarak yaşadıkları şehir ya da kasabalarındaki güncel sorunlarla eğitimleri arasındaki gerçek yaşam bağlantılarını kurmak, deneyimle(ş)mek, yaparak öğrenmek amacıyla toplumlar(ı)yla birlikte olmaya davet etmektedir. Böylece öğrenciler, entelektüel kapasite ve becerilerini toplumsal sorunları çözmek için doğrudan uygulama fırsatları yakalama imkânı bulmaktadırlar. Diğer yandan gönüllü hizmet ile topluma hizmet uygulamalarının birbirinden farklı işlevlere sahip olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Zira gönüllülük herhangi bir ihtiyaç sahibinin yararına karşılık gözetmeden hizmet verme üzerinde dururken, topluma hizmet öğrencinin ya da öğretmen adayının akademik disiplini ile ilişkili olarak öğrenme amaçlarını ve fırsatlarını ortaya koyan etkinliklerle toplumsal sorunlara eğilmesine dikkat çekmektedir. Bir başka deyişle topluma hizmet uygulamalarında öğrenci ya da öğretmen adayları akademik disiplininde kazanmış olduğu bilgi ve becerileri yansıtabileceği bir uygulama alanında çalışma fırsatı bulmakla gönüllü hizmet uygulamalarından ayrılmaktadır (Bell & Carlson, 2009, 20; Cress, 2005, 7; Grossman, 2003, 1; akt: Tuncel, Kop ve Katılmış, 2011).

Yukarıda da görüldüğü gibi hizmet ederek öğrenme kavramına ilişkin tanımlar artırılabilir. Sonuç olarak topluma fayda amaçlı herhangi bir etkinliğin THU eğiti-

mi kapsamı içerisinde değerlendirilebilmesi için; (1) Toplumun ihtiyacını karşılama- sı; (2) Sürecin eğitimciler tarafından dikkatlice planlanması ve gözlemlenmesi; (3) Projesinin okul ve toplum üyeleri ile birlikte planlanıp işbirliği içinde gerçekleştiril- mesi; (4) Öğrencilerin karar verme süreçlerine katılması ve projeyi sahiplenmesi; (5) Sınıf eğitimi ile gerçekleştirilen eğitim arasında bağlantı olması ve (6) Öğrencilerin deneyimleri üzerinde düşünecekleri ve tartışabilecekleri yapılandırılmış bir zaman diliminin bulunması gibi özellikleri taşıması gerektiği söylenebilir (National and Community Service Act, 1990; Witmer, 1994; Waterman, 1997; Compact For Learning and Citizenchip, 2001; National Comission Service-Learning, 2002; National Service- Learning Clearinghouse, 2011).

Topluma Hizmet Uygulamalarının kuramsal temellerinin iki önemli tarihi gelenekten kaynaklandığı görülmektedir. Bunlardan ilki, Dewey'in İlerlemeci Eğitim anlayışından temellerini alan deneysel yaklaşım ve ikinci ise Amerikan halkının topluma hizmet geleneğidir.

Dewey öğrencinin öğretime aktif olarak katılmasının eğitimdeki en önemli şart olduğunu ileri sürmüştür. Deneysel eğitimde, geleneksel eğitim uygulamalarının aksine öğrenciler bilgileri kendileri keşfederler.

Amerika Birleşik Devletleri'nde topluma hizmet uygulamaları (service learning) eğitim programlarında yer almaktadır. NCSS (National Council for Social Studies) tarafından bu konuyu anlatmak üzere hazırlanan bir kitapta (Building Bridges..., 1997), topluma hizmet uygulamaları demokratik vatandaşlığın öğretilme- si bağlamında ele alınmaktadır. Demokrasi, vatandaşların katılımı açısından tartışıl- maktadır, "service-learning" demokratik vatandaşlık uygulamaları olarak vurgulan- maktadır. Wade (1997), topluma hizmet uygulamalarının (service learning) gençlere gönüllülüğü öğrettiğini, genç gönüllülerin yaptıkları etkinlikler sayesinde gelecekte güçlü bir vatandaşlık bilincine sahip olacaklarını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, okul yaşamı boyunca okul yönetimine ya da toplumsal hizmetle- re aktif olarak katılan öğrenciler ilerideki yaşamlarında sivil toplum örgütlenmeleri- ne daha çok ilgi duymakta ve onlara da katılmaktadırlar.

THU Eğitiminin teorik kökenlerini Plato'ya ve Aristo'ya kadar götürmek mümkündür. Bu iki filozof eğitimin amacının hem bilgiyi kendisi elde eden hem de bu bilgiyi yerinde ve doğru bir şekilde kullanmaya hazır iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Yakın zamanlara geldiğimizde ise düşünürlerin eğitimin temel amacının vatandaşlık ve değerlerin geliştirilmesi olduğunu söylediklerini gör- mekteyiz. John Locke ve Immanuel Kant gibi yakın çağ düşünürleri karakter eğitimi- ni savunmuşlardır, John Stuart Mill ise eğitimin yetkin ve duyarlı vatandaşlar yetiştir- mesi gerektiğini dile getirmiştir (Rocheleau, 2004).

Birçok düşünür eğitimin amacının topluma hizmet etmek olduğunu söylese de, topluma hizmetin eğitim programlarına resmi olarak girmiş olması yenidir. Topluma hizmet uygulamaları eğitiminin en yakın kökleri İlerlemeci Eğitim (Progressive Education) ve bu akımın en önemli ismi olan John Dewey'de karşımıza çıkmaktadır. Dewey'in görüşleri THU eğitiminin teorik temellerini oluşturmaktadır.

Dewey'in eğitim görüşleri iki öge etrafında şekillenir. Bunlardan ilki fay- dacılık, diğeri ise deneysiliktir. Dewey, pragmatist bir felsefeciydi. Eğitimi yaşam

boyu süren bir eylem olarak değerlendirmiştir ve yapılan her şeyi yaşamdaki etkileriyle ölçmüştür. Kuramı değil, uygulamayı ve yaparak, yaşayarak öğrenme felsefesini öne çıkaran isimlerden olmuştur. Dewey, eğitimin ihmal edilen sosyal yönünü belirginleştirmiştir. Okulların, çocuğu sosyal yaşama hazırlayabilecek bir çevre olarak düzenlenmesi gereğinin altını çizerek, çocuklara birlikte iş yapabilmeye olanağı tanıması yolu ile, üretken ve barışçıl bir toplumun sağlıklı bireylerinin okullardan yetişebileceği görüşünü dile getirmiştir.

Dewey “deneyim, deneyim tarafından ve deneyim için” eğitimi savunuyordu (Aktaran: Rocheleau, 2004,s.6). Deneyim tarafından eğitim denildiğinde öğrencilerin ancak deneyimlerle öğrenebildiklerini anlıyoruz. Deneyim için öğrenimle anlatılmak istenen ise öğrencilerin gelecekte karşılaşabilecekleri muhtemel durumların çözümü için onların yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğidir.

Topluma hizmet uygulamaları eğitimi Dewey’in görüşleri ile şekillenmiş olan bir tür İlerlemeci Eğitimidir. Topluma hizmet uygulamaları eğitiminde gerçek toplumsal problemler ele alınır, öğrencilerin bu problemlere bir çözüm üretmesini gerektirir ve sınıfta öğrenilenlerin uygulanması için fırsatlar verir.

20. Yüzyılda ABD’de THU eğitiminin gelişimine bakıldığında yine Dewey’in çalışmaları dikkati çekmektedir. 1894 yılında Dewey yeni kurulan Chicago Üniversite’ne gelmiş ve burada eğitim ile ilgili düşüncelerini uygulayabileceği bir laboratuvar okul kurmuştur. Bu okuldaki deneyimlerinden hareketle ilk önemli eseri olan *The School and Society* (Okul ve Toplum) i yazdı. 1903 yılında ise hem kendi makalelerinin, hem de meslektaşlarının ve öğrencilerinin makaleleri de bulunan *Studies in Logical Theory* (Mantık Teorisi ile İlgili Araştırmalar) isimli eserini yazdı. (The Internet Encyclophedia of Philosophy, t.y). John Dewey bu çalışmaları ile topluma hizmet uygulamaları eğitiminin düşünsel temellerini atmıştır (Çetin, (Ed.), 2009).

Topluma hizmet uygulamaları (service-learning) kavramı ilk olarak 1967 yılında Robert Sigmon ve William Ramsey tarafından günümüzdeki anlamıyla kullanılmıştır. Topluma hizmet uygulamaları daha çok üniversiteler ve üniversite öğrencileri vasıtasıyla ve üniversite-hükümet-sivil toplum kuruluşları işbirliği ile sürdürüldüğü çalışmalar (Üniversite- İş Eğitim Programları; Ulusal Gençlik Koruma Birlikleri ve gönüllü programları ve gibi) olarak kendini göstermiştir. 1969 yılında Atlanta’da ilk THU konferansı toplanmıştır. Adı geçen konferansta katılımcılar; (1) Üniversiteler; öğrencileri topluma hizmet etmeye özendirmeli ve bu eğitimi akademik olarak tanımalı; (2) hükümetler (federal, bölgesel vb. gibi), eğitim kurumları (fakülte, yüksek okul vb gibi) ve özel kuruluşlar maksimum gönüllü katılımı sağlamak için gerekli fonları ayırarak işbirliği yapmalı ve (3) sürece katılan tüm kişi ve kurumlar karar sürecine katılarak birlikte hareket etmeli şeklinde ortak önerilerde bulunmuşlardır (Atlanta Service-Learning Conference Report, 1970).

THU Eğitiminin Türkiye’deki Gelişimi

Türk kültürü yardımlaşma, dayanışma ve birlikte çalışma anlayışını geleneksel olarak içinde barındırmaktadır. Topluma hizmet işlevinden bahsedildiğinde aslında bunun gerisinde çok yoğun ve çok yaygın bir eğitim alan yazını, toplum eğitimi, toplum temelli eğitim, toplum kalkınması, yetişkin eğitimi, tarımsal eğitim, kalkınma eğitimi gibi çok değişik adlarla anılan çok geniş bir eğitim literatürü bulunmaktadır (Uğurlu ve Kral, 2011).

2006 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde çeşitli üniversitelerin dekan, dekan yardımcısı, öğretim elemanları, UNICEF, AÇEV, TEMA, TEV, TEGV gibi kurumların temsilcileri, MEB yetkilileri, çeşitli sivil toplum kuruluşlarının üyeleri ve sendikaların temsilcilerinin oluşturduğu katılımcı grubu ile gerçekleştirilen "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi" adı ile yapılan çalıştayın sonuç bildirgesi ile "Topluma Hizmet Uygulamaları" bağlamında eğitim fakültelerinin programlarında yapılması gereken değişiklikler gerekçelendirilmiş ve "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinin temeli atılmıştır.

Dersin işleniş süreçlerinin kurallara bağlanması amacıyla oluşturulan THU Yönergeleri, birinci (Tezbaşaran, Keleş, Özdemir, Üredi ve Güngör, 2006); ikinci, üçüncü ve dördüncü sürümler (Tezbaşaran, Balcı, Alıcı, Gizir, Özdemir, Ergene ve Eker, 2007; 2008; 2009) halinde hazırlanmış ve bu ana çerçeveler dikkate alınarak her üniversite tarafından kendi bünyesine uyarlanarak kullanılmıştır. Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalıştay'ında (Mersin Üniversitesi, 2010) dersin uygulama esasları, aşamaları ana çerçevesine oturtulmuştur. Son olarak YÖK, Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesince önerilen 17.02.2011 tarihli YÖK toplantısında uygun görülen THU Yönergesi tüm eğitim fakültelerine gönderilerek dersin yürütülmesinin ana ilkeleri standarda bağlanmıştır.

YÖK, THU dersinin içeriğini "Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması" şeklinde belirlemiştir (YÖK, 2011).

"Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinin genel ilkeleri incelendiğinde, eğitim fakültelerinin tüm programlarında bir dönem zorunlu olarak okutulduğu ve sınıf dışında gerçekleştirildiği görülmektedir. "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinin amaçları oldukça kapsamlı olmasına rağmen temelde, öğretmen adayına hizmet öncesi eğitimleri sırasında toplumsal duyarlılık kazandırmak, öğretmen adayının toplumsal sorumluluk üstlenerek toplumsal liderlik rolünü oynayabilir düzeye getirmek, girişimci yetisini kazanması için gerekli ortamı oluşturmak ve öğretmen adayının toplumla bütünleşmesini sağlamaktır (Coşkun, 2009).

Türkiye'deki bu gelişmelerin yurtdışındaki örneklerle paralellik taşıdığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversitelerde (Chicago Üniversitesi, Boston Üniversitesi, Philadelphia'daki La Salle Üniversitesi vb.) Toplum Hizmeti Merkezleri'nde (University Community Service Centers) öğretmenlik programları da dahil olmak üzere tüm programlardaki öğrenciler ilgilendikleri konularda topluma hizmet uygulamalarına yönelik çalışmaktadırlar. Bunun yanı sıra özellikle öğretmenlik lisans programlarına yönelik olarak 3. ve 4. sınıf öğrencileri için Toplum Hizmetleri (Community Service) dersleri yer almaktadır. Bu dersler bazı üniversitelerde (Albany Üniversitesi, Kuzey Texas Üniversitesi gibi) seçmeli, bazı üniversitelerde ise zorunludur (Redlands Üniversitesi, California Üniversitesi gibi). Bu derslerde öğrenciler, toplumdaki çocukların ve gençlerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada bu toplumun birer vatandaşı olarak üzerlerine düşen görevi yerine getirme bilinci geliştirmeleri amacıyla ilgilendikleri konularda topluma hizmet vermektedirler. Bu

konulardan bazıları üniversiteye hazır bulunuşluk kazandırma, liselerdeki öğretmenlere sınıf projelerinde yardım etme, ilköğretim okullarında sınıf gönüllüsü olarak çalışma, anadili İngilizce olmayan ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere sınıf çalışmalarında yardımcı olma, ilköğretim düzeyindeki öğrencilere okul sonrası okuma-yazma programlarında bireysel eğitim desteği verme ve yerleşke içindeki anaokullarında öğretmenlere destek vermektir (Dinçer, Ergül, Şen ve Çabuk, 2011).

Yurtdışındaki örneklerine bakılarak temelleri atılan ve çeşitli çalışmalar sonucu oluşturulan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi, bireylerin yaşadıkları topluma karşı sorumluluklarını takım çalışması içerisinde bireysel görüş ve deneyimlerini de ele alarak gerçekleştirmelerini amaçlamaktadır. Toplumda yer alan gelir dağılımı dengesizliği, demokratik hakların eksikliği, cinsiyetçilik, eğitim olanaklarının azlığı gibi birçok sorun bugün hala üzerinde yeterince düşünülen, tartışılan ve çözüm üretilen konular olmaktan çok, eşitsizliklerin ve dengesizliklerin hızla arttığı bir görüntüye sahip olmaktadır. Bu ders, öğretmen adaylarının yaşadıkları toplumda olumlu ve kalıcı izler bırakan dönüşümler yaratmalarını, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarının artmasını hedeflemektedir.

2006-2007 eğitim-öğretim döneminde eğitim fakültelerinin bütün programlarına “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinin yerleştirilmesi, sosyal pedagojiye doğru atılmış önemli bir adımdır (Coşkun, 2009).

Topluma Hizmet Uygulamaları Eğitiminin İlkelerine baktığımızda karşımıza çok kapsamlı ilkelerin çıkmasıyla birlikte bunların içinden en çok göze çarpanları şu şekilde sıralayabiliriz;

- THU eğitimi herkesin ortak iyiliği için sorumluluk almayı gerektirir.
- THU eğitimi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanmasına yardımcı olur.
- THU eğitiminde, katılımında bulunan her kişi ve kurumun sorumlulukları açıkça bellidir.
- THU eğitiminde hizmeti alan ve hizmeti sunan kişiler sürekli etkileşim içindedir.
- THU eğitimi, samimi, aktif ve devam ettirilebilir bir disiplindir.
- THU eğitiminde, hizmete ve öğrenime ayrılmış zaman esnek, uygun ve katılımcıların hepsi için avantajlıdır.
- THU eğitiminde yürütülen projelerin toplum açısından faydalı olması beklenir.
- Bütün gençlere hizmete katılma fırsatı tanınmalıdır.
- Yapılan hizmet dersin amaçlarıyla bağlantılı olmalıdır.

Bu derece önemli olan Topluma Hizmet Uygulamaları Eğitiminden birçok fayda beklenmektedir bunları dersin kazanımları olarak düşünüp dört başlık altında toplamak mümkündür:

1. Öğrenimin aktivitelerle gerçekleştirilmesi: Öğrenciler sınıfta öğrendikleri soyut kavramları somut olarak uygulamaya koyduklarından daha iyi ve doğru bir öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlar.
2. Kişisel Gelişim: Öğrenciler topluma hizmet uygulamaları eğitimi kapsamında, sadece topluma hizmet etmekle kalmaz meşgul oldukları konularda kendilerini de geliştirirler.
3. Vatandaşlık Değerleri: Topluma hizmet uygulamaları eğitimi sonucu öğrencilerin kendi toplumlarının sorunlarına karşı daha çok ilgi ve alaka gösterdikleri görülmüştür. Bu eğitimi alan öğrencilerin vatandaşlık hassasiyetlerinde bir artış olması beklenmektedir.
4. Topluma Sağlanan Yararlar: Topluma hizmet uygulamaları eğitiminin tartışmasız en büyük faydası topluma “ gerçek” bir katkı sağlamasıdır. Öğrenciler topluma hizmet ederken çeşitli eğitsel kazanımlar elde ederler ki bu kazanımlarda bir şekilde yine topluma katkı olarak geri döner.
5. Dersin YÖK kur tanımına göre THU Öğretmen adaylarına, toplumsal sorumluluk bilincini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırma ve uygulama esnasında işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ders özelliği taşımaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi; 1 saati teorik, 2 saati uygulama olmak üzere haftada toplam 3 saat ve 2 kredilik zorunlu bir derstir (YÖK, 2011).

Bir öğretim elemanı rehberliğinde teorik ve pratik çalışmaların bir arada yer aldığı öğrencinin ön planda ve aktif görev üstlendiği; öğretim elemanının daha geri planda kalarak öğrenci çalışmalarını gözlemlediği, yönlendirdiği, yol göstericilik yaptığı bir ders çeşididir. Ders etkinlikleri fakülteadaki sınıf ortamından ziyade bizzat toplumun içerisinde gerçekleştirilmektedir. Özellikle öğrencilerin ilgi duyduğu, yapmak ve öğrenmek istediği, verimli sonuçlar elde edebileceğine inanılan çalışma konularının seçilmesine ve uygulanmasına oldukça elverişli bir derstir. Öğrencileri okulun dört duvarı arasına sokmaması sebebiyle de öğrencilerin bireysel inisiyatiflerini kullanmalarına zemin hazırlamaktadır.

YÖK’ün yayınladığı topluma hizmet uygulamaları dersi yönergesinde bu dersi alan öğrenciler;

- Yerel sorunlara karşı duyarlıdır /çözüm üretir.
- Evrensel sorunlara karşı duyarlıdır /çözüm üretir.
- Yerel ve evrensel sorunları çözmeye aktif olarak katılımcı olur.
- Yerel ve evrensel sorunlara karşı yeni projeler üretir.
- Yerel ve evrensel sorunlara karşı yeni projelerde aktif olarak rol alır / işbirliği içinde çalışır.
- Projeleri yürütürken hem proje içinde hem de proje dışında etkili iletişim kurar.
- Panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılır.
- Öz değerlendirme becerisini geliştirir.
- Bütün bu etkinliklerde yaratıcı düşünme becerilerini kullanır, denilmektedir.

Yine aynı yönergede bu dersin amacı şu şekilde belirtilmektedir: Öğretmenliğin büyük ölçüde toplumsal sorumluluk taşıyan meslek alanlarından biri olması, öğretmenlerin toplumla bütünleşme ve toplumsal liderlik işlevini yerine getirme gibi önemli görev ve sorumluluklarının bulunması nedeniyle, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında bu yönlerini geliştirme amacını güden deneyimler kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adayının fakülteden mezun olduğunda toplumu çeşitli yönleriyle tanıması gerekmektedir ki, hizmet vereceği kurumda toplumsal özelliklerin doğurduğu sorunları daha kolay çözebilsin. Kendi içinde yaşadığı toplumu tanımayan, topluma yabancılaşmış, toplumsal sorunlara karşı duyarısız, toplumu olumlu yönden etkileyen özellikleri bilmeyen bir öğretmen adayının mesleki çalışmalarında yeterince başarılı olması söz konusu olamaz. Zira öğretme işlevi her şeyden önce toplumsal özelliklerle birlikte var olan, yaşayan, canlı, güncel gelişmelerden doğrudan etkilenen bir işlemdir.

Böyle olmasına rağmen okullarımızdaki klasik eğitim düzeninde, öğrencileri geleceğe hazırlama konusunda önemli eksiklikler olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda öğretmenlerin daha çok sınıf ve okul sınırları içerisinde görevler üstlendikleri, sınıf ve okul etkinliklerini daha da geliştirecek sınıf, okul ve topluma hizmet çaplı yeni etkinlikler üretmedikleri, okulda bireyselci çekingen davranışlar sergiledikleri, takım çalışması içerisinde, toplumla beraber, topluma yansıyacak orijinal etkinlik projelerine ve uygulamalarına önderlik edemedikleri ortaya çıkmıştır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, bu eksiklikleri öğretmen adayına gösterecek, hissettirecek, bu tür sorunlara karşı çözümler düşünmesini sağlayacaktır. Bu ders sayesinde öğretmen adayı, yurt - okul - kantin veya öğrenci evi - okul - kantin üçgeninden kurtulacaktır. Seçtiği etkinlik türüne göre işsizlik probleminin boyutlarını, çocukların sokağa düşme sebeplerini, yaşlıların, özel eğitime muhtaç insanların sorunlarını, hastane ve hapishane gibi genelde dertli insanların bulunduğu yerlerdeki meseleleri; çevre problemlerinin, töre cinayetlerinin, kan davalarının, spor fanatizminin, trafik kazalarının sebeplerini, boyutlarını, sonuçlarını öğrenecek, üzerinde düşünecek, kendince çözüm yolları üretecektir. Böylece öğretmen adayları toplumun sorunları ile ilgilenme ve bu sorunlara çözüm arama fırsatı bulabilecekler; üniversitelerin asli görevlerinden biri olan topluma hizmet sunma yükümlülüğüne katkıda bulunacaklardır.

Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında etkinliklerin yürütülebileceği bazı kurum ve kuruluşlara baktığımızda karşımıza; Uluslar arası yardım kuruluşları, Resmi ve özel okullar (özellikle zihinsel engelliler okulu, görme engelliler okulu, işitme engelliler okulu, yatılı ilköğretim bölge okulları, birleştirilmiş sınıfları olan köy okulları), Resmi ve özel hastaneler, Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı merkezler, yetiştirme yurtları, Müzeler, ören yerleri, Galeriler ve kütüphaneler, Gençlik ve kültür merkezleri, İzcilik kulüpleri, Belediyelere bağlı birimler, Aşevi, huzurevi gibi sosyal hizmet alanları, Üniversiteler, Kamu yararına çalışan dernekler ve vakıflar, Cezaevleri ve çocuk ıslah evleri, Meslek odaları, sendikalar, Organize sanayi bölgesi ve sanayi, Muhtarlıklar, Okul-aile birlikleri... vb. çıkmaktadır (YÖK, 2011).

Ders kapsamında yapılacak etkinlikler ile öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık ve farkındalık, işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini destekleme, toplumsal sorumluluk bilinci ve özgüven oluşturma hedeflenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yeni bir sosyal hizmet kaynağı olarak ülkemiz için yeni olan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinin tarihi ve kuramsal temelleri ile uygulama alanlarını belirterek uygulanabilir bir modelin oluşmasına katkı sağlanacağını düşündüğümüz bu çalışmada sonuç olarak şunları söyleyebiliriz:

THU dersi hizmet ederek öğrenme anlayışına dayanır. Yaşamın içinde edinilen deneyimlerle öğrenmeyi sağlamanın öğrencide kalıcı izler bırakacağı kuşkusuzdur. Üstelik çalışmaların yaratacağı manevi doyum, öğrencileri her yönden olumlu etkileyebilecektir. Topluma hizmet uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yaptığı belirtilmektedir (Schmidt ve diğerleri, 2006).

THU dersi öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik yönden gelişmelerine katkı sağlayarak, etkili vatandaşlık eğitimi için önemli bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurtdışında bu eğitimin okul öncesi yıllarında başladığını görüyoruz. Buna karşın bizim ülkemizde üniversite yıllarında verilmeye yeni başlanmıştır. Üstelik bu ders sadece eğitim fakültelerinde zorunludur. Yurt dışındaki eğitimle kıyasladığımızda bizim ülkemizde verilen THU eğitimi bu yönden eksik kalmaktadır. Bu araştırma sonucunda bu eğitimin daha küçük yaşlarda verilmeye başlanmasını önerilir ayrıca sadece eğitim fakültelerinde değil diğer fakülte ve bölümlerde de verilmesi gençlere “toplumsal sorumluluk” duygusu vererek ve çevresini değiştirebileceğine dair bir güven aşılayarak, gençliğin eğitilmesinde önemli yararlar sağlayabilecektir. Farklı fakültelerdeki öğrencilerin ortak projeler gerçekleştirmeleri önündeki engellerin kaldırılması yararlı olacaktır. Uygulamanın sadece öğretmen adayları ile sınırlandırılması beklenen faydanın kısıtlı olmasına neden olmaktadır. Üniversite ortamı öğrencinin önüne engeller konulan değil, önünün açıldığı, çabasının desteklendiği, yaratıcılığının ödüllendirildiği ve kendini geliştirmek ve bunu yaparken etrafına yeni değerler katmak isteyenlerin özendirildiği ortamlar olmalıdır. Bugünkü uygulamada ise, başka fakülte değil, aynı fakültede farklı bölümlerde ve hatta farklı danışman sorumluluğunda olan öğretmen adayları diledikleri danışmanla ve arkadaşlarıyla birlikte çalışma konusunda bürokratik engellerle karşılaşmaktadırlar (Uğurlu ve Kral, 2011). Bunların önüne geçilmesi için işbirliği içinde çalışmanın öneminin kavranması gerekmektedir.

THU eğitimi eğitim fakültelerinde bir dönem zorunlu olarak işlenmektedir. Fakat bu süre etkili bir hizmet süresi değildir. Topluma hizmet uygulamaları dersi üniversite birinci sınıftan başlayarak çeşitli uygulama, proje ve çalışmalarla yürütüldüğü takdirde, öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına daha fazla etki edebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca fakülteler YÖK’ün belirlediği yönergeye bağlı kalmayıp buldukları yere ve kendi şartlarına göre projeler geliştirerek kendi yönergelerini hazırlamalıdır.

THU dersi yapılandırılırken; öğretmen adaylarının ve sivil toplum kuruluşlarının beklenti ve önerileri göz önüne alınabilir. Topluma hizmet uygulamaları dersi yönergelerinde belirtilen etkinliklerin yürütüleceği kurum ve kuruluşların sayısı artırılmalı ve bu etkinliklerin uygulanması için herkesin karşılıklı etkileşim halinde olması için tüm fırsatlar tanınmalıdır. THU dersi çerçevesinde öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarını artırmak için dersin nasıl düzenlenmesi gerektiği yönünde düzenli ve kapsamlı araştırmalara devam edilmeli; sonuçları yayınlar ve bildiriler yoluyla paylaşılmalıdır.

◆ Adnan Küçüköğlü / Zehra Sedef Coşkun

Kaynakça

- Aksoy, B., Çetin, T., ve Sönmez, Ö. F., (Ed.). (2009). *Toplum Hizmet Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, H. (2009). *Toplum Hizmet Uygulamaları*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Diñer, Ç., Ergül, A., Şen,M., Çabuk, B., (2011). Bir Topluma Hizmet Uygulaması Örneği: "Haydi Kavram Oyuncaklarıyla Oynayalım". *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:19 No:1
- Duckenfield, M. & Wright, J. (Eds.). (1995). *Pocket Guide to Service-Learning*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Eyler, J., & Giles, D.E., (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kaya, A. (2004). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H.İ., Bay, E., Taşgın, A. ve Ozan,C. (2010). "Öğretmen Yetiştirmede Sosyal Girişimciliği ve Katılımcılığı Destekleyen Bir Yaklaşım Olarak Topluma Hizmet Uygulamaları", II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı, 29 Nisan-2 Mayıs 2010, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya.
- Öğülmüş, S. (2006). Eğitim fakültelerinin topluma hizmet bağlamında toplumsal yaşama katkısı çalıştay alt grubu raporu. Yayına hazırlayan F. Ç. Diñer, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:200
- Rocheleau, J. (2004). The theoretical roots of service-learning: Progressive education and development of citizenship. B.W.Speck & S.L.Hoppe (Ed.). *Service- Learning: History, Theory and Issues*. (ss. 3- 21) Westport, CT: Praeger
- Schmidt, J.A; Shumow, L.; Kaçkar, H. (2006). Adolescents' Participation in Service Activities and Its Impact on Academic, Behavioral, and Civic Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence: A Multidisciplinary Research Publicatio*
- Wade, R. C. (1997). Community Service-Learning in the Social Studies, (Ed. R.C. Wade), *Building Bridges*, Washington, NCSS (s. 9-24).
- Waterman, A.S. (1997). *Service-Learning:Applications from the Research*. Matwahn,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilczenski, F.L. ve Coomey, S.M. (2007). *A Practical Guide to Service Learning: Strategies for Positive Development in Schools*, Springer Science-Business Media, LLC 233 Spring Street, NY
- Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitim fakültelerinin topluma hizmet bağlamında eğitim kurumlarına katkısı çalıştay alt grubu raporu. Yayına hazırlayan F. Ç. Diñer, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:200.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK, (2011). *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi*.
- <http://www.yok.gov.tr/content/view/full/16/lang,tr/TR/> "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)", (2007), 23 Mart 2011.
- <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED072718.pdf>, "Atlanta Service-Learning Conference Report" ,(1970), 05.05.2011.

- <http://www.ecs.org/html/Document.asp?chouseid=3817>, "Compact For Learning and Citizenchip", (2001), 23 Mart 2011.
- <http://egitim.erciyes.edu.tr/formlar/thu.pdf>, "Toplum Hizmet Uygulamaları Rehberi", (2008), 20 Mart 2011.
- <http://www.mersin.edu.tr/akademikf/egitim-fakultesi/topluma-hizmet-uygulamalari-dersi-uygulama-esaslari>, "Toplum Hizmet Uygulamaları Rehberi", (2010), 30 Mart 2011.
- http://nslp.convio.net/site/DocServer/executive_summary.pdf?docID=1202, "National Commision on service-Learning", (2002), 20 Mart 2011.
- http://www.servicelearning.org/what_is_service-learning/history, "National Service-Learning Clearinghouse", (2011), 20 Haziran 2011.
- http://www.pineforge.com/leonguerrero2study/service_learning_guide/introduction.htm, "Service Learning Guide: Introduction" ,30 Mart 2011.
- http://www.mersin.edu.tr/uploads/files/facs/2/517976t_h_u_yonerge_calistay.pdf, "Eğitim Fakültelerinde Topluma Hizmet Uygulamaları Yönergesi (Sürüm 5)", Tezbaşaran, A,(2009), 20 Mart 2011.
- <http://www.iep.utm.edu/d/dewey.htm>, "The Internet Encylophedia of Philosophy, (t.y.) University of Tennessee", 2 Nisan 2011.
- http://www.californiavolunteers.org/documents/About_Us/ncsa1990.pdf, "The National And Community Service Act." , (1990), 23 Mart 2011.
- <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/078..pdf>, "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Adaylarının "Topluma Hizmet Uygulamaları" Dersine Yönelik Görüşleri", Tuncel, G., Kop, Y., Katılmış, A., (Nisan 2011), 10 Haziran 2011.
- <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/130.pdf>, "Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşleyiş Süreci ve Kazanımlarına İlişkin Görüşleri", Uğurlu, Z., Kral, E., (Nisan 2011), 10 Haziran 2011.
- <http://site.ebrary.com/lib/abant/docDetail.action?docID=10120219&p00=service%20learning%20definition>, "How to Establish a Highschool Service-Learning Programme. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development", Witmer, J.T., (1994), 05 Mayıs 2011.

A NEW MULTI-PEDAGOGICAL APPROACH: COMMUNITY SERVICE-LEARNING

Adnan KÜÇÜKOĞLU*

Zehra Sedef COŞKUN**

Abstract

Within the scope of teacher training curriculum updating pursuant to the contemporary teacher training considerations, Yök was decided in the academic year of 2006 that a course called community service practices must be involved in the curriculum of education faculties. Based on Community Service-Learning, (CSL) with the lesson of community service it is expected that preservice teachers determine the current problems of society and develop projects to solutions of these problems. Therefore, they acquire awareness for being sensitive and participant to communal living and society.

CSL lesson activities are implemented out of the classroom i.e. directly in the community. It enables students to use their personal initiative because it dont surround them with scholl walls. It must be seen as an important experience area in terms participation in various social responsibility projects as volunteer, acquisition of basic knowledge and skills for the application of the community service learning in the schools.

The purpose of this study is to form a frame for multi pedagogical in the context of the community service learning lesson by considering its being new in our country.

In this regard, by examining community service courses' theoreticalbasis, framework, intended audiences, international implementations,it is expected to contribute to creating a theoretical basis for community service courses in our country.

Concordantly, it is anticipated that the study make a contribution to form a applicable model for Turkey by presenting theoretical bases, application areas, target group and international applications.

Key Words: *Community service, community service learning, social responsibility, education*

* Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty Department of Educational Sciences / Erzurum

** Artvin Çoruh University, Education Faculty Department of Educational Sciences / Artvin

AVNİ AKYOL DÖNEMİ EĞİTİM SİYASALARI

Refik TURAN*

Özet

Anavatan Partisi tarafından kurulan 46., 47. ve 48. Cumhuriyet Hükümetlerinde toplam 2 yıl 8 ay Millî Eğitim Bakanlığı yapan Avni Akyol, meslek hayatına sınıf öğretmeni olarak başlayarak Millî Eğitim Bakanlığı makamına kadar ulaşabilmiş; eğitim sistemine uygulamanın yanı sıra kuramsal anlamda da katkı sunmuş önemli bir eğitimcidir. Tüm bu özellikleri Avni Akyol'un fikir dünyası ile uygulamalarını daha anlamlı, özel ve araştırmaya değer kılmaktadır.

Avni Akyol döneminde Bakanlık merkez teşkilatında düzenlemeler yapılması, Millî Eğitim Akademisinin yasal alt yapısının oluşturularak temelini atılması, ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sisteminin uygulanması, LİMME Projesi, ortaöğretimde okul çeşitliliğinin artırılması ve bütçeden eğitime ayrılan payın artırılması başta olmak üzere önemli icraatlar gerçekleştirilmiştir. Fakat Akyol döneminin en göze çarpan yönü öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve saygınlığını artırmak için eğitim, ücret ve özlük haklarındaki diğer iyileştirmelerin yanı sıra öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlere verilen manevi destek ve değerdeki artış olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Avni Akyol, Millî Eğitim Bakanı, eğitim, siyasa

Giriş

Eğitim, devletlerin siyasal ve kültürel devamlılıklarını sürdürmelerini sağlama gibi önemli bir işleve sahiptir. Devletler eğitim yoluyla anayasalarında belirtilmiş olan siyasal sistemi benimseyen, bu sisteme bağlı ve sistemin gelişmesine liderlik yapacak vatandaşlar yetiştirmeye çalışmaktadırlar. Eğitim sisteminin oluşturulması ve yürütülmesi devletin temel yazılı belgelerine göre gerçekleştirilmekle beraber, eğitim sistemi üzerinde Hükümet ve Millî Eğitim Bakanları kanalıyla, siyaset kurumu önemli etkiye sahiptir (Bucak, 1993, 18).

Siyasal Partiler, düşünce ve hedeflerini iktidara geldikleri zaman kurdukları hükümetler aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Mensubu olduğu siyasal partinin siyasal düşünce ve hedefleri doğrultusunda eğitim sistemini etkileyen siyasalar oluşturan, mevcut durumu değiştiren ve yön veren Eğitim Bakanlarıdır. Eğitim Bakanları her ne kadar yürürlükteki yasal mevzuatın ve genel anlamda eğitime ilişkin hükümet politikalarının uygulayıcıları olsalar da almış oldukları eğitimin niteliği, birikimleri, kendi özgün dünya görüşleri, eğitim anlayışları ve değer yarguları ile de eğitim sistemini etkilemektedirler.

Bu araştırmanın amacı Anavatan Partisi tarafından kurulan 46, 47 ve 48. Cumhuriyet hükümetlerinde toplam 2 yıl 8 ay Millî Eğitim Bakanlığı görevini yürüt-

* Dr. ; Ankara Çankaya Dr. Binnaz Ege- Dr. Rıdvan Ege Anadolu Lisesi Müdürlüğü

müş olan Avni Akyol'un* bakanlığı döneminde uygulanan milli eğitim siyasaları ve uygulamalarını araştırmak; bu dönemde yapılan çalışmalarını dönem öncesi ve sonrası yapılan uygulamalarla karşılaştırmak ve değerlendirmektir. Bu çalışmada değişik zamanlarda yaptığı konuşma ve verdiği demeçlerden yola çıkarak Avni Akyol'un eğitim anlayışı da ortaya konmaya çalışılmıştır.

Avni Akyol, mesleğe öğretmen lisesi mezunu bir sınıf öğretmeni olarak başlamış, ilköğretim müfettişliği ve Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı ile Başbakanlık DPT'de uzman ve yöneticilik görevlerinde bulunmuştur. Siyasete 1977 yılında Adalet Partisi'nden Bolu milletvekili seçilerek başlayan Avni Akyol 2. MC Hükümeti'nde 1 Ağustos 1977 ile 31 Aralık 1977 tarihleri arasında Kültür Bakanlığı görevini üstlenmiştir. 12 Eylül'den sonra da Anavatan Partisi'nden dört dönem arka arkaya milletvekili seçilmiştir.

Avni Akyol gerek aldığı yüksek eğitim gerekse yaptığı görevler açısından eğitimci, aynı zamanda eğitim sisteminin en alt basamağından başlayarak en üst kademeye olan Milli bakanlık makamına ulaşabilmiş önemli bir şahsiyettir. Bu durum Avni Akyol ve onun fikir dünyasını daha anlamlı, özel ve araştırmaya değer kılmaktadır.

1. Avni Akyol'un Milli Eğitim ve Eğitim Sistemi İle İlgili Görüşleri

Avni Akyol'a göre milli eğitim politikasının temelini millilik, çağdaşlık, laiklik ve demokratlık oluşturmaktadır. Eğitim politikası yeni kuşaklara milli kültürü aşılamalı, onları vatansever ve milliyetçi yapmalıdır. Değer yargılarımızın kaynağı olan milli kültürümüze dayalı milli eğitim insanın mutlu ve uyumlu, toplumun huzurlu ve güvenli olmasının tek yoludur (Akyol, 1987, 16). Akyol, milliyetçiliği; "Bağlı olduğun, seni sen yapan milli ve manevi değerlerine, ahlaki değerlerine sahip çıkmak, onu yüceltmek için hiçbir fedakarlıktan çekinmeden aşkla, zevkle ve şevkle hizmet

* Türkiye Cumhuriyeti'nin 62. Milli Eğitim Bakanı olan Avni Akyol 1931 yılında Düzce'de doğdu. İlk ve ortaöğrenimini bu ilçede tamamladıktan sonra 1952 yılında Bolu Öğretmen Okulundan mezun oldu. Daha sonra Gazi Üniversitesi Pedagoji bölümünde lisans, Ankara Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ve Planlaması alanında yüksek lisans, ABD'de Southestern Üniversitesi'nde doktora eğitimini tamamladı. Avni Akyol, 1952-1963 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatlarında öğretmenlik, yöneticilik ve ilköğretim müfettişliği, 1964-1967 yılları arasında Köy İşleri Bakanlığı'nda şube müdürlüğü ve proje yöneticiliği; 1967-1971 yılları arasında Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı'nda araştırmacı, uzman, şube müdürlüğü ve İl Planlama Müdürlüğü; 1972-1977 yılları arasında ise Gençlik ve Spor Bakanlığı Müsteşarlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu üyeliği görevlerinde bulundu. Akyol, ayrıca Hacettepe Üniversitesi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesinde öğretim görevlisi olarak da ders verdi. Avni Akyol, 1977 yılında Adalet Partisi'nden Bolu milletvekili olarak Meclis'e girerek kurulan 2. MC Hükümeti'nde Kültür Bakanı oldu. 12 Eylül'den sonra 18. dönemde ANAP'tan İstanbul milletvekili seçilen Akyol; 19, 20. ve 21. dönemlerde de Bolu milletvekili olarak seçildi. Kültür Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Savunma Komisyonu üyeliklerinde bulundu. Avni Akyol, Turgut Özal Başbakanlığında 21 Aralık 1987 ile 9 Kasım 1989 tarihleri arasında görev yapan 46. Hükümet (Bu hükümette Hasan Celal Güzel'in yerine 30 Mart 1989 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığını görevine getirilmiştir.) Yıldırım Akbulut Başbakanlığında 9 Kasım 1989 – 23 Haziran 1991 tarihleri arasında görev yapan 47., ve Mesut Yılmaz Başbakanlığında 23 Haziran 1991- 20 Kasım 1991 tarihleri arasında görev yapan 48. Cumhuriyet Hükümetleri'nde üç kez ve toplam 2 yıl 8 ay Milli Eğitim Bakanlığı yaptı. Avni Akyol 1 Ekim 1999 günü vefat etti.

etmek" (MEB, 1990d, 13); çağdaşlığı ise "içinde yaşadığımız topluma uymak, onun gerçeklerine uymak" olarak tanımlamaktadır. Akyol'a göre çağdaşlaşma tek boyutlu olarak ele alınırsa ancak tek boyutlu ve kendine yabancılaşmış insanlar yetiştirilebilir. Oysa bu değerlerin hepsi bir arada bulunursa anlam kazanır. Çağdaşlık, ancak millilikle birlikte güzeldir, anlamlı ve değerlidir. İnsana verilen değer ise, demokrat geçinen herkesin, laikliğe yürekten bağlı kalmasıyla sağlanır" (Akyol, 1990c, 9).

Akyol, 28 Şubat 1990 tarihinde milli eğitim sisteminin mevcut durumunu ve aslında nasıl olması gerektiğini şu şekilde özetlemiştir:

(Türk Milli Eğitim Sistemi) Genellikle öğrenmeye değil, öğretmeye; yapmaya değil, bilmeye; araştırmaya değil, ezberlemeye; işe, mesleğe değil, şekle; somut ve soyut bazı temel anahtar kavramları kazandırmaya değil, gereksiz ayrıntılara; çocuğun, gencin yeteneğini ortaya çıkarmaya değil, verdiklerimizi ölçmeye; insanın özünü, ruhunu, şuurunu geliştirmeye ve güçlendirmeye değil, görüntüsünü değiştirmeye; insanın kendi kendisi olabilmesine değil, bizim istediğimize göre, çocuğun ve gencin büyüklerinin onun hakkındaki kararına göre yetiştirilmesine; üreticiliğe, tutumlu olmaya ve tasarrufa değil, tüketiciliğe; eleştirici, bağımsız ve hür bir dimağ ve medeni cesaret sahibi olmaya değil, genellikle eleştirmeye; düşünmeyi geliştirmeye ve özendirmeye değil, mevcutla yetinmeye ve genellikle kabul lenmeye; akla ve mantığa değil, mutlak itaate; mesleki ve teknik eğitime değil, akademik ve genel eğitime; başarıyı değil, başarısızlığı ölçmeye; yeteneğe göre seçen, değerlendiren, yönlendiren değil, elemeye, itmeye, sistemin dışına atmaya; ağırlık, öncelik ve değer veren bir yaklaşım, anlayış ve uygulama içindedir... Davranışa değil diplomaya değer veren mevcut eğitim sistemi "evet-hayırcı" ve "doğru-yanlışçı" karaktere sahip insanlar yetiştirmektedir. Oysa çağdaş ülkelerle yarışabilmek için transferci, tekrarcı, taklitçi, alıcı ve alkışçı bir toplum olmaktan çıkarak üretici duruma geçmek gereklidir... (Akyol, 1990c, 7).

Akyol, eğitim sistemini ezberci anlayıştan kurtararak çocukların üretici ve taratıcı yönlerini geliştirecek bir öğretim sisteminin oluşturularak yaygınlaştırılmasını (MEB, 1990a, 6-24) ve "aşırı gurur ve egemen olma arzusunun yansıması" olarak değerlendirdiği aşırı merkezîyetçilikten vazgeçilerek yetkilerin olabildiğince taşraya aktarılmasını, böylece Milli Eğitim Bakanlığını "tayin bakanlığı" olmaktan çıkarılmasını arzuluyordu (MEB, 1990c, 10).

2. Avni Akyol Döneminde Genel Eğitim Sistemine Yönelik Faaliyetler

Avni Akyol 31 Mart 1989 tarihinde yayınladığı "Göreve Başlama Mesajında" bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yakından izlenerek eğitim sisteminin çağdaş niteliğe kavuşturulması ve böylece ülkenin sosyal kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir düzeye ulaştırılmasının, öğretimin kalitesinin yükseltilmesinin ve öğretmenlik mesleğine toplumda layık olduğu saygınlığın kazandırılmasının önemi ve gereği üzerinde durmuştur (Akyol, 1989). Akyol, göreve başladıktan sonra vakit kaybetmeden çeşitli illerde öğretmen, öğrenci ve velilerle düzenlediği toplantılarda tespit ettiği sorunların çözümüne yönelik bir icra planı hazırlayarak 1991 Ocak ayından itibaren uygulamaya koymuştur (Akyol, 1991d, 11).

Bakanlık Merkez Teşkilatında Gerçekleştirilen Değişiklikler: Avni Akyol'un üyesi olduğu 48. Hükümet programında Bakanlığın genel politika ve ortak hizmetler dışında kalan görev, yetki ve sorumluluklarının taşra teşkilatına devredilerek aşırı merkezîyetçilikten kurtarılacağı, yeni "eğitim yönetimi alanları" kurulması ile ilgili kanuni düzenlemelerin gerçekleştirileceği, zorunlu eğitimin 2000 yılına kadar 8; 2000 yılından sonra ise 10 yıla çıkarılacağı ve Milli Eğitim Akademisi'nin kuruluşunun tamamlanacağı belirtilmiştir (TBMM, 576).

Avni Akyol döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'nun teşkilat yapısında 3 Kasım 1989 tarihli ve 385 sayılı "MEB'nin Teşkilat ve Görevleri Hakkında 179 Sayılı KHK'de Değişiklik Yapılmasına Dair 385 Sayılı Kanunun Hükmünde Kararname" ile değişiklik yapılmıştır. Bu KHK ile Milli Eğitim Bakanlığı'nun merkez teşkilatında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı doğrudan Bakana bağlanmış, bünyesinde eğitim biliminin çeşitli disiplinleri çerçevesinde araştırmalar yapmak; program, araç-gereç ve ders kitapları hazırlanmasını sağlamak üzere "Eğitim ve Öğretimi Geliştirme ve Değerlendirme Merkezi kurulmuştur (RG,20331). 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile 375 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede yapılan değişiklikle 1980 öncesinde olduğu gibi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı müsteşar; üyeleri de genel müdür seviyesine çıkarılmıştır (RG, 20330). Ticaret ve Turizm Öğretimi Daire Başkanlığı ile Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlıkları genel müdürlüğe; Yüksek Öğretim Daire Başkanlığı ile "Yurt Dışı Eğitimi ve Dış İlişkiler Daire Başkanlığı" Yüksek Öğretim Yurt Dışı Eğitimi ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü" adı altında birleştirilerek Bakanlığın ana hizmet birimleri haline getirilmişlerdir. Bu dönemde 12. Milli Eğitim Şurasında kurulması tavsiye edilen Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü, Bakanlık ile spor kuruluşları arasında koordinasyonu sağlamak, okul izcilik ve spor faaliyetlerini düzenlemek üzere "Okul içi Beden Eğitimi, Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı; dernek ve vakıflarla gerçek ve tüzel kişilere ait yurt, pansiyon ve benzeri kurumların açılması, devri, kapatılması, işletilmesi ve denetlenmesiyle ilgili hizmetleri yürütmek üzere "Orta Öğrenim Burs ve Yurtlar Dairesi Başkanlığı" kurulmuştur. Yasal düzenlemeyle Milli Eğitim Bakanlığının "bağlı kuruluşları" arasına "Milli Eğitim Akademisi" de sayılarak akademinin yasal altyapısı oluşturulmuştur (RG, 20331). Finansmanının büyük bölümü Dünya Bankası tarafından karşılanan akademinin temeli 16 Kasım 1990 tarihinde Ankara'nın Hasanoğlan kasabasında atılmış; Antalya, İstanbul, İzmir-İlca ve Muğla-Datça'da ise Akademiye bağlı bölümlerin açılması kararlaştırılmıştır (MEB, 1991, 7).

Akyol döneminde eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi çalışmaları kapsamında ölçme ve değerlendirme sistemine ait esasların belirlenmesi, imla birliğinin sağlanması, ders kitapları ve eğitim araçları ile ilgili yönetmeliklerin yeniden düzenlenmesi, Milli Eğitim Akademisi kuruluş kanun tasarısının hazırlanması ve ihtiyaç duyulan alanlarda programlar geliştirmek üzere toplam on üç özel ihtisas komisyonu kurulmuştur (Akyol, 1991d, 39). Bu komisyonlardan "Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Komisyonu" nun hazırladığı raporda; öğrenci merkezli eğitim, rehberlik anlayışının etkin hale getirilmesi, öğrenci, öğretmen ve aile arasındaki işbirliğinin kurulması, seçmeli ders sayılarının çeşitlendirilmesi, ders çeşidinin olabildiğince azaltılması, çok programlı liselerin yaygınlaştırılması ile Ders Geçme ve Kredi Sistemi uygulaması gibi önerilerde bulunulmuştur. Çok geçmeden belirlenen pilot bölgelerde "Ders Geçme ve Kredi sistemi" ile "Çok Programlı Lise" uygulamaları başlatılmış,

“üç dersten sorumlu olarak sınıf geçme” ve “ağırlıklı not ortalaması ile sınıf geçme sistemi” konuları kamuoyunda tartışmaya açılmıştır (Akyol, 1991d, 42-43).

Ortaöğretim Kurumlarında “Ders Geçme ve Kredi Sistemi” Uygulaması: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer aldığı halde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitilememesi konusu daima Türk eğitim sisteminin en çok eleştirilen yönünü oluşturmuştur. Eleştiriler ortaöğretim kurumlarının öğrencileri üniversiteye ve bir mesleğe hazırlama fonksiyonlarını yerine getirememesi, sınıf geçme sisteminin sınıfta kalan öğrenciler üzerinde sosyal ve psikolojik etkiler oluşturması ve sınıfta kalan öğrencilerin devlete ve sisteme maddi külfet yüklemesi ile öğrenci ilgi, istek ve yeteneklerine yanıt vermeyen, konu merkezli, aşırı katı öğretim programları üzerinde yoğunlaşmaktaydı (Caner, 1999, 210).

Eğitim sisteminin bu sorunları kalkınma planları ve hükümet programlarına da yansımıştır. “Büyük ölçüde kaynak ve zaman israfına sebep olan, okulda başarısızlık ve sınıfta kalmalarının asgariye indirilmesi için etkili tedbirler alınması” konusu altıncı beş yıllık planda da yer almıştır (DPT, 1990, 295). Eğitim sisteminin buna benzer aksayan yönleri çeşitli milli eğitim şuralarında da gündeme getirilmiş ve bu şuralarda alınan kararlar doğrultusunda 1974-1975 yılında ilk kez 16 lise ve dengi okulda “Ders Geçme ve Kredi Düzeni Projesi” adıyla bir pilot uygulama başlatılmıştır. Bu pilot uygulamaya ortaya çıkan bazı aksaklıklar nedeniyle 1978 yılında Talim ve Terbiye Kurulu’nun bir kararıyla son verilmiştir.

Avni Akyol göreve başlama mesajında bütün çocukların yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmelerine fırsat verecek ve bunu teşvik edecek eğitim imkan ve ortamlarını hazırlanmasının zorunluluk olduğunu vurgulamış (Akyol, 1999a, 23), 1990 yılında toplanan “Milli Eğitim Sistemini Yeniden Düzenleme, Ölçme-Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonu” toplantısını açış konuşmasında ise eğitim sisteminde yapacağı radikal değişikliğin işaretini şu sözlerle vermiştir:

...Gençler daha çok anlayışlı. Yeteneklerine ve isteklerine göre yönlendirilmek, ama sınıfta kalmamak istiyorlar. Şu halde çocuklarımızı yeteneklerine ve özelliklerine göre seçen, yönlendiren, değerlendiren ve yatay, dikey geçişleri sağlayan milli, çağdaş, demokratik ve laik bir sistemi niçin kurmalıyız? Neden devam etsin bu fasit daire; kalma-geçme, zıtlasma, huzursuzluk, israf gerginlik?... (Akyol, 1990c, 13).

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Orta Öğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğinin yayınlanmasından sonra (RG, 20979) 1991-1992 öğretim yılında da 2972 lisede, 1992-1993 öğretim yılında ise tüm liselerde bu sistem uygulanmıştır. Fakat çok geçmeden sistemle ilgili çeşitli eleştiri ve şikayetler başlamıştır.

Ders Geçme ve Kredi Sistemi üzerine yapılan bir araştırma sistemin, mevcut haliyle öğrencileri yükseköğretimdeki çeşitli programlara yönlendirmekle birlikte çeşitli ortaöğretim kurumları arasında geçişlere imkân sağlamadığından öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmelerini tam olarak gerçekleştiremediğini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada sistemden istenilen yararın sağlanamamasının nedenleri olarak derslik ve öğretmen sayılarının yetersizliği, birçok okulda rehberlik servisi bulunmayışı, öğretmenlerin ders yüklerinin fazlalığı nedeniyle danışmanlık hizmetlerini gereği gibi yapamamaları ve öğrencilerin okullarda boş zamanlarını

değerlendirebilecekleri fiziki mekanların olmaması sonucuna varılmıştır (Baykul vd., 1993, 119).

Araştırma sonucunda Baykul ve arkadaşları sistemin aksayan yönlerini geliştirerek, özellikle seçmeli ders seçeneklerini olabildiğince artırarak devam ettirilmesini önermişlerse de Ders Geçme ve Kredi uygulaması 1995-1996 öğretim yılında uygulamadan kaldırılmış, böylece ortaöğretim sisteminin çağdaşlaştırılması ve demokratikleştirilmesini sağlayabilecek önemli bir fırsat başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

Eğitim Sistemine Yönelik Diğer Faaliyetler: Akyol döneminde Türk Millî Eğitim Sistemi'nin 2000'li yıllara dönük politikalarını ve hedeflerini belirlemek amacıyla "İkibinli Yıllarda Türk Millî Eğitim Sistemi Araştırması" çalışmaları başlatılmış, ilköğretim ve ortaöğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak, öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği artırarak OECD ülkelerindeki benzer standartlara ulaştırmak gibi amaçlarla Millî Eğitimi Geliştirme Projesi uygulamaya konulmuştur. Toplam maliyeti 177.2 milyon ABD Doları olan bu projenin 87 milyon Doları Türk Hükümeti tarafından, 90.2 milyon Doları ise Dünya Bankası Kredisiyle karşılanmıştır.

Öğretmen liseleri ile yükseköğretimde yetiştirilen öğretmen adaylarının durumlarının değerlendirilmesi ve öğretmenlik mesleğine yeni bir yön verilmesi amacıyla 8-9 Haziran 1989 tarihinde Ankara'da "Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu" toplanmıştır. Bu toplantıda öğretmen yetiştirme modelleri, öğretmenin sosyal statüsü, hizmet içi eğitim ve istihdam politikası konuları ilgili komisyonlarda tartışılarak sonuçları rapor haline getirilmiştir (Akyol, 1991d, 26-27).

Daha önce Yabancı Dil dersini zorunlu olmaktan çıkaran "Basamaklı Kur Sistemi" uygulamadan kaldırılarak 1989-1990 öğretim yılından itibaren Yabancı Dil dersleri tekrar zorunlu ders haline getirilmiştir.

Avni Akyol döneminde ilköğretimle ilgili olarak ders kitaplarının iyileştirilmesi, ayrıntı bilgilerden arındırılması çalışmaları başlatılmış, ilköğretim Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik; ortaokul Millî Coğrafya, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Matematik ders kitapları bu anlayışla hazırlanarak yayınlanmıştır.

Bu dönemde 1970'li yıllardan beri yürütülen bir ders için tek ders kitabı ilkesinin başarılı olmadığı sonucuna varıldığından 1990-1991 öğretim yılından itibaren bir ders için çok ders kitabı ilkesi benimsenmiş ve ilk defa bu dönemde özel sektöre ders kitabı yayınlama yetkisi verilmiştir. Yeni uygulamayla okutulacak kitapların seçimi de şube ve zümre öğretmenlerine bırakılmıştır (RG, 20788).

İlk defa 1990-1991 öğretim yılında Ankara ve Hakkari'de; 1991-1992 Öğretim yılında Siirt, Muş, Bitlis, Bingöl ve Şırnak illerinde başlatılan "Ödünç kitap projesi" kısa sürede yurt geneline yaygınlaştırılarak köylerdeki öğrencilerin tamamına, şehir ve kasabalarda ise ihtiyacı olan ilköğretim öğrencilerine ücretsiz ve ödünç kitap dağıtılmıştır.

Bu dönemde nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim birimlerindeki okullarda öğrenim gören öğrencileri fırsat eşitliğinden yararlandırmak ve onlara daha nitelikli öğrenim olanağı sağlamak amacıyla "Taşınabilir İlköğretim Uygulaması" başlatılmıştır.

İlk kez 1989-1990 Öğretim yılının ikinci yarısından itibaren Kırıkkale’de 3 ve Kocaeli’de 2 merkezde başlatılan bu uygulama 1991-1992 öğretim yılında 29 il ve bu illere bağlı 78 ilçenin 960 köy okuluna yaygınlaştırılmıştır.

“Gezici Tarım İşçileri Çocuklarının Eğitimi Uygulaması” ve ilköğrencilerin kıyafetlerinin tek tip olmaktan çıkarılması Akyol döneminin diğer önemli uygulamalarıdır.

3. Avni Akyol Döneminde Okul Öncesi Eğitim Alanındaki Gelişmeler

Beşinci Beşyılıklı Kalkınma Planında özellikle çalışan annelerin yoğun olduğu şehir merkezleri, sosyo-ekonomik durumu elverişsiz ailelerin yaşadığı gecekondular bölgeleri ile kalkınmada öncelikli yörelerde okulöncesi eğitim kurumlarının hızla yaygınlaştırılarak okul öncesi eğitimde okullaşma oranının bu plan döneminin sonunda %10’a (DPT, 1985, 141); Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı sonunda ise %11.50’ye çıkarılması öngörülmüştür (DPT, 1990, 291).

Avni Akyol 31 Mart 1989 tarihinde yayınladığı göreve başlama mesajında okul öncesinden yükseköğretime kadar her düzeydeki okullaşma oranlarının idealleştirmeye ve hedeflerin altında kaldığını belirterek (Akyol, 1999a, 23) okul öncesi kurumlar için eğitim programları ile araç gereç geliştirilmesine yönelik çalışmaların başlatılacağını, bu okulların sayılarını artıracak tedbirler alınacağını ve ekonomik ve sosyo-kültürel şartları elverişsiz ailelerinin çocuklarının bu kurumlardan daha fazla yararlanmalarını sağlayıcı tedbirlere öncelik verileceğini belirtmiştir (Akyol, 1991b, 17).

Çizelge 1- Okulöncesi Eğitimde Yıllara Göre Okul Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

ÖĞRETİM YILI	OKUL SAYISI	ŞUBE SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
1987-1988	3237	5023	103204	6192
1988-1989	3504	5425	105924	6525
1989-1990	3601	5580	112053	7244
1990-1991	3806	6005	119866	7124
1991-1992	4465	6841	132965	7995
1992-1993	4683	7155	136117	8400

Kaynak: DİE örgün eğitim istatistik yıllıkları

DİE Örgün öğretim yıllıklarının incelenmesinden Akyol döneminde okul öncesi alanda 1991-1992 öğretim yılında okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında kayda değer bir artış olduğu; bu artış eğiliminin daha sonraki yıllarda da devam ettiği görülmektedir.

Bu dönemde okul öncesi eğitimi alanında gerçekleştirilen önemli bir çalışma da ilk defa “Okul Öncesi Eğitim Programı”nın hazırlanarak uygulamaya konulması olmuştur.

4. Avni Akyol Döneminde İlköğretim Alanındaki Gelişmeler

Beşinci BYKP’de ilköğretim ile ilgili olarak özellikle özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimine gereken önemin verileceği, özel eğitim alanında görev alacak öğret-

men ve personelin yetiştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınacağı öngörülmüştür. Bu planda plan dönemi sonunda ortaokulda okullaşma oranı %75 olarak öngörülmüştür (DPT, 1985, 142). Altıncı BYKP’de ilkokullarda okullaşma oranı %100’e ulaştığı için bu okullarda niteliğin yükseltilmesi çalışmalarına devam edileceği belirtilmiştir. Planda ortaokullarda %57,1 olan okullaşma oranının plan dönemi sonu olan 1993-1994 öğretim yılında %80’e yükseltilmesi öngörülmüştür (DPT, 1990, 292).

48. Hükümet programında ilkokul ve ortaokullardaki okullaşma oranının %100’e çıkarılması, zorunlu ilk öğretimin 2000 yılına kadar sekiz, 2000 yılından sonra ise on yıla çıkarılması hedeflenmiştir. Programda sadece sayısal gelişmelere odaklanmanın yeterli görülmemekle eğitimin niteliğinin yükseltilmesine çalışılacağı; bu amaçla eğitimde bilgisayar, TV, video gibi teknolojilerin kullanımının yaygınlaştırılacağı ve televizyon kanallarından birinin eğitime tahsis edileceği de belirtilmiştir (TBMM, 1991, 576).

Ülkemizde ilk kez 1971-1972 öğretim yılında ikisi gündüzlü, on altısı yatılı olmak üzere on sekiz okulda başlatılan zorunlu olmayan sekiz yıllık ilköğretim okulu uygulaması giderek yaygınlaşmış, 1989-1990 öğretim yılında sayıları 820’ye ulaşmıştı. Avni Akyol Milli Eğitim Bakanı olduktan sonra zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması çalışmalarını hemen başlatmış, bu konuda yapılan çalışmalar ile zorunlu eğitim konusundaki çeşitli bilgi, düşünce ve hazırlanan kanun tasarılarını “Neden ve Niçin 8 Yıllık Zorunlu Eğitim” isimli bir kitapçık halinde yayınlamıştır. Akyol, bu kitapçığı “...42 yıldır gündemde olan; süresi, müfredatı, uygulama stratejisi ve şekli sürekli tartışılan; tartışmalardan sonuç alınamayıp bıkkınlık noktasına geldiğinde bir kenara bırakılan; ancak, daha sağlıklı, medeni, ileri, güçlü, çağdaş bir toplum olabilmemiz için milli seviyede gerekli zorunlu eğitimin kitabı” (Akyol, 1991a, 1) şeklinde tarif etmiştir.

Akyol döneminde sekiz yıla çıkarılması düşünülen zorunlu ilköğretimin aynı çatı altında ve kesintisiz olması öngörülmemiş; buna gerekçe olarak da ülkenin coğrafi yapısı, ekonomik durumu, iklim ve ulaşım şartları, çok farklı özelliklere sahip yerleşim merkezlerinin mevcudiyeti, yerleşim merkezlerindeki öğrenci sayılarındaki farklılık ve çeşitli orta derecedeki okulların bünyelerinde orta kısmın (6, 7 ve 8. sınıfların) bulunması gösterilmiştir. Zorunlu fakat kesintili sekiz yıllık eğitime yasal altyapıyı oluşturmak için “1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na İki Ek Madde ve Bir Geçici Madde Eklenmesi ve Geçici İkinci Maddenin Kaldırılmasına Dair Kanun Tasarısı” ile “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun Bir Maddesinin Değiştirilmesi, Bir Madde Eklenmesi ve Geçici 9. Maddesinin Kaldırılmasına Dair Kanun Tasarısı” hazırlanarak 21.8.1991 tarihinde TBMM’ye sunulmuşsa da hükümet değişikliği nedeniyle bu tasarı yasalasmamıştır. Bu dönemde daha önce başlatılmış olan okul binalarının ilkokul ve ortaokulların aynı binada (ilköğretim okulu) ders göreceği şekilde planlanmasına da devam edilmiştir.

Akyol döneminde üstün zekalılar için ilk kez bir ilköğretim okulu da açılmıştır.

Çizelge 2 – İlkokullarda Yıllara Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayıları ile Okullaşma Oranları

ÖĞRETİM YILI	OKUL SAYISI	ŞUBE SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	OKULLAŞMA ORANI
1987-1988	50329	316085	6843335	219313	%100
1988-1989	50613	313777	6726230	219065	%100
1989-1990	51015	313786	6804154	222623	%100
1990-1991	50886	312394	6817280	223540	%100
1991-1992	50510	315720	6834539	232499	%100
1992-1993	49770	304804	6664160	233169	%100

Kaynak: DİE örgün öğretim istatistik yıllıkları

Çizelge 3 – Ortaokullarda Yıllara Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayıları ile Okullaşma Oranları

ÖĞRETİM YILI	OKUL SAYISI	ŞUBE SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	OKULLAŞMA ORANI
1987-1988	4862	36805	1815110	42498	
1988-1989	5066	38425	1956134	43661	%57.1
1989-1990	5389	40785	1973615	45684	%57.09
1990-1991	5596	42535	2042018	46118	%58.3
1991-1992	5971	44495	2052132	50891	%58.9
1992-1993	6458	48204	2180168	55407	62.2

Çizelge 2 ve çizelge 3'te de görüldüğü gibi 1990-1991 öğretim yılından itibaren ilkokul sayısındaki azalmaya karşın şube, öğrenci ve öğretmen sayılarında az da olsa artış gerçekleşmiş; ilköğretimin ikinci kademesi olan ortaokullarda ise okul, şube, öğrenci ve öğretmen sayılarında her yıl bir önceki yıla oranla istikrarlı bir artış izlenmektedir. İlkokul sayısındaki bu azalma Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki terör olaylarının da etkisiyle kırsal bölgelerden büyük kentlere göçün bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Okul sayısındaki düşüşe rağmen öğrenci sayısındaki artış özellikle büyük kentlerdeki okulların ikili öğretim yapmaları ve sınıf mevcutlarının aşırı kalabalık olması, dolayısıyla eğitimin niteliğinin azalması sonucunu doğurmuştur.

5. Avni Akyol Döneminde Ortaöğretim Alanında Yapılan Çalışmalar

Avni Akyol dönemi bir yandan lise mezunlarının üniversite kapılarına yığıldığı, öte yandan ülkede küçük ve orta boy işletmelerin gelişmekte olduğu bir dönemdir. Bu nedenle hükümetler gerek işsiz genç sayısını, dolayısıyla üniversiteler önündeki yığılmaları önlemek, gerekse söz konusu küçük ve orta boy işletmelerin ara eleman ihtiyacını karşılamak için mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermişlerdir. Bu ağırlık, dönemi kapsayan kalkınma planları ve hükümet programlarında da göze çarpmaktadır. 1985-1989 yıllarını kapsayan Beşinci BYKP'de örgün ve yaygın mesleki ve teknik liselerin, yükseköğretim önündeki yığılmayı önlemek, ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirmek, çalışma hayatına kısa yoldan atılmayı sağlamak için genel lisele-

re tercih edilen öğretim türü olacağı vurgulanmış; bu plan döneminde liselerle ilgili amacının kalkınmanın gerektirdiği sayı ve nitelikteki ara insan gücünü yetiştirmek, gençleri hayata ve yükseköğretime hazırlamak için gerekli program ve yapı değişikliğini gerçekleştirmek olarak belirtilmiştir (DPT, 1985, 143). Altıncı BYKP’de ise ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünün yetiştirilmesinde mesleki ve teknik eğitime öncelik verilmesinin temel ilke olduğu, mesleki ve teknik lise mezunlarının kendi branşlarında bir yükseköğretim kurumuna yönelmelerini özendirerek düzenlemeler yapılacağı ve bu liselerin sektörlerle işbirliği içinde olmalarının sağlanacağı belirtilmiştir (DPT, 1990, 295).

Akyol, göreve başlama mesajında, ekonominin ve endüstrinin ihtiyaç duyduğu ara insan gücünün yetiştirilmesine yönelik faaliyetlerin teşvik edilerek hızlandırılacağı, mesleki ve teknik eğitimde uygulanan müfredat programlarının yenileneceğini belirtmiştir (Akyol, 1999a, 26).

Akyol, çağı yakalayabilmek için özel sektörün iş hayatının çok gerçekçi atılımlarına, ihtiyaçlarına uygun bir eğitim politikası takip etmenin bir zorunluluk olduğuna inanıyordu (Akyol, 1990d, 94).

Tüm bu düşünce ve gerçeklerin ışığında bu dönemde genel ortaöğretimin mesleki ve teknik öğretime olan üstünlüğünü azaltmaya yönelik politikalara ağırlık verilmiş, daha çok mesleki ve teknik liseler açılarak öğrencilerin bu tür okullara yönlendirilmesine çalışılmıştır. Bu dönemde genel liseler de mümkün olduğunca mesleki ve teknik programları uygulayan Çok Programlı Liseler bünyesinde açılmıştır.

MEB, mesleki ve teknik eğitimin dünya standartlarına ulaştırılması ve yaygınlaştırılmasının yollarını araştırma amacıyla 3-5 Mayıs 1990 tarihleri arasında “Çıraklık ve Mesleki Teknik Eğitim Konseyi” toplamıştır. Bu konseyde “mesleki ve teknik öğretimin yapısı ve organizasyonu”, “mesleki standartlar”, “araştırma ve program geliştirme”, “çıraklık eğitimi”, “okul ve işletmelerde meslek eğitimi”, “atölye ve meslek dersi öğretmeni yetiştirilmesi ve istihdamı” konularında kurulan komisyonların hazırladıkları raporlar doğrultusunda meslek eğitim alanında yapılacak çalışmalar bir uygulama planına bağlanmıştır (Akyol, 1991d, 46-47).

Akyol döneminde endüstriyel teknik öğretim kurumlarının atölye ve laboratuvarlarının yeni teknolojilerle donatılmasını sağlamak için genel bütçe, fon ve projelerden önemli miktarda kaynak ayrılmış, yeni gelişen endüstri kollarının ihtiyaç duyduğu teknik insan gücünü yetiştirmek üzere petrokimya, uçak bakım ve onarımı, uçak elektroniği, plastik sanatlar, plastik teknolojisi, otomatik kumanda, deri teknolojisi, kuyumculuk ve gazetecilik gibi programlar açılmıştır (Akyol, 1991d, 62).

Bu dönemde mesleki ve teknik eğitim alanındaki çalışmaların önemli bir ayağını “Endüstriyel Okullar Projesi” oluşturmuştur. 1987-1994 yıllarını kapsayan bu projenin toplam maliyeti 72 milyon Amerikan doları olup, 57.7 milyon dolarlık kısmı Dünya Bankası kredisi ile, 15 milyon dolarlık kısmı ise Türk Hükümeti tarafından karşılanmıştır. Projenin başlıca amaçları mesleki ve teknik eğitim kurumlarının araç gereç ve makinelerini, müfredat ve eğitim materyallerini daha modern hale getirmek ve teknik destek yoluyla Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’nün planlama ve yönetim kapasitesini artırmaktır.

Akyol döneminde kız teknik öğretim okulları ile ticaret ve turizm öğretimi okullarının hem sayılarında hem de uyguladıkları program çeşitliliğinde önemli artışlar sağlanmıştır. 1990-1991 öğretim yılında kız teknik öğretim okullarında 94 farklı program uygulanmaktaydı. Ticaret ve turizm öğretimi alanında daha önce sadece muhasebecilik ve bankacılık bölümleri mevcutken Akyol döneminde kooperatifçilik, büro hizmetleri ve dış ticaret bölümleri de açılmıştır (Akyol, 1991d, 64). Akyol döneminden önce sayıları sadece sekiz olan Anadolu Mesleki ve Teknik öğretim okullarının sayısı dönem sonuna gelindiğinde 121'e ulaşmış, Mesleki ve Teknik öğretim okullarının tamamında döner sermaye işletmesi kurulmuştur. Bu dönemde mevcut İmam hatip liselerinden on beş tanesi İngilizce ve Almanca ağırlıklı Anadolu İmam Hatip Lisesi haline getirilerek sayıları on altıya çıkarılmış, lise kısmı olmayan 25 İmam Hatip Lisesi'nin lise kısmı açılmış, şube durumundaki 6 İmam Hatip Okulu ise bağımsız hale getirilmiştir.

Bu dönemde yukarıda belirtilen okul türlerinden ayrı olarak beş ilde Mahalli İdareler Meslek Lisesi ve altı ilde Dış Ticaret Lisesi, ayrıca İzmir'de Millî Eğitim Vakfı tarafından bir özel lise açılmıştır.

Çok programlı liseler, Anadolu öğretmen liseleri ve Anadolu güzel sanatlar liseleri Akyol döneminde Türk eğitim sistemine kazandırılan önemli okul türleridir.

Çok Programlı Liseler: Avni Akyol döneminde küçük yerleşim yerlerine birer lise ve değişik türden meslek liseleri açılmasının maliyeti artırıp kaynak israfına sebebiyet vermemesi için özellikle nüfusu 10 binin altındaki yerlere genel ve mesleki-teknik öğretim programlarının birlikte uygulandığı ve tek yönetim altında toplandığı çok programlı liseler açılması yoluna gidilmiştir. 1989-1990 öğretim yılında 37 çok programlı lise açılmış, 1990-1991 öğretim yılında bu sayı 95'e yükselmiştir (Akyol, 1991d, 58) Akyol döneminde toplam 213 okulda Çok Programlı Lise uygulamasına geçilmiştir.

Anadolu Öğretmen Liseleri: Cumhuriyet öncesinden beri varlığını sürdüren öğretmen okulları, 1974-1975 öğretim yılından itibaren lise programları uygulayan öğretmen liseleri haline dönüştürülmüştür. 1989 yılı sonunda ülke genelinde bulunan 28 öğretmen lisesinde 18965 öğrenci öğrenim görmektedir.

Avni Akyol döneminde öğretmen liselerine büyük önem verilmiştir. Zira Akyol, daha göreve başlama mesajında, imkanları sınırlı fakat üstün yetenekli gençleri öğretmenlik mesleğine yöneltmek amacıyla, öğretmen liselerinin yatılılık ve diğer imkanlarla cazip hale getirileceği; bu liselerden mezun olacak gençlerin öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öncelikli olarak yerleştirilecekleri ve öğrenimleri süresince burs sağlanacağı belirtmiştir (Akyol, 1991, 19).

Akyol döneminde bu konudaki çalışmaları hemen başlatılmış ve 8-10 Haziran 1989 tarihinde, öğretmen liselerini yeniden düzenlemek ve geliştirmek için oluşturulan komisyonların yaptıkları değerlendirme çalışmaları doğrultusunda bu okullarda verilen eğitimin niteliğini yükseltmek amacıyla mevcut öğretmen liselerinin 4 yıl öğretim süreli Anadolu Öğretmen Liselerine dönüştürülmesine karar verilmiştir.

1989- 1990 öğretim yılından itibaren mevcut öğretmen liselerinden 18'i Anadolu Öğretmen Lisesi haline dönüştürülmüş, Avni Akyol'un Bakanlık döneminde toplam 61 Anadolu Öğretmen Lisesi açılmıştır.

Öğretmen liselerinin Anadolu öğretmen liselerine dönüştürülmesi üzerine bu okullara alınacak öğrencilerin seçimi ve örgün eğitim kurumları içindeki statülerinin belirlenmesi amacıyla “Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği” çıkarılmıştır (RG, 20723.)

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi: Akyol döneminde 16 Ekim 1989 tarihinde İstanbul’da Behçet Kemal Çağlar Lisesi’nin bahçesinde Türkiye’nin ilk güzel sanatlar lisesi açılmıştır (MEB, 1990a, 6). Bu lisede sadece müzik ve resim bölümleri mevcut olup bir süre sonra İstanbul Maçka’da bir teknik lise bünyesinde “plastik sanatlar” bölümü açılmıştır. Akyol döneminde toplam 6 ilde Anadolu güzel sanatlar lisesi açılmıştır. Bu okullar için ilk defa “Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yönetmeliği” hazırlanarak Resmi Gazetede yayınlanmıştır (RG, 20642).

Çizelge 5- Genel Ortaöğretimde Yıllara Göre Okul ve Öğrenci Sayıları

ÖĞRETİM YILI	1987-1988		1988-1989		1989-1990		1990-1991		1991-1992	
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci
Lise	1254	642925	1297	675465	1350	678171	1426	710650	1578	885545
Anadolu Lisesi	38	14713	59	18683	135	213771	140	25683	193	33016
Fen Lisesi	7	1579	7	1753	13	2365	13	2936	18	3870
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi					1	100	6	382	10	973
Öğretmen Lisesi	28	10841	28	10508	28	7928	28	6104	23	5258
Anadolu Öğretmen L.					18	1584	47	4189	64	11646
Akşam Lisesi	10	3072	10	3612	10	3849	10	4339	11	6000
Özel Lise	121	25304	125	31039	154	36149	157	40680	232	45065
TOPLAM	1458	698435	1526	741060	1709	751523	1827	794963	2129	991373

Kaynak: DPT,1985, 1990, 1995

Avni Akyol döneminde genel ortaöğretim okulları ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları incelendiğinde (çizelge 5) Öğretmen liseleri ve Akşam liseleri dışındaki okul ve öğrenci sayılarında artış olduğu görülmektedir. Öğretmen lisesi sayısında artış olmayarak 1991-1992 öğretim yılında azalması, yeni açılan öğretmen liselerinin Anadolu Öğretmen Lisesi olarak açılması, mevcut öğretmen liselerinin de kademeli olarak Anadolu öğretmen liselerine dönüştürülmesinden kaynaklanmıştır.

Aşağıdaki çizelgede Akyol döneminde hemen öncesi ve sonrasını da kapsayacak şekilde mesleki ve teknik öğretim okul ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Çizelge 6- Mesleki ve Teknik Eğitimde Yıllara Göre Okul ve Öğrenci Sayıları

OKUL TÜRLERİ	1987-1988		1988-1989		1989-1990		1990-1991		1992-1993	
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci
Endüstri Meslek Lisesi	482	222709	522	240032	597	264407	625	285591	684	317433
Kız Meslek L.	296	44337	319	45486	344	45839	386	50301	436	59584
Ticaret-Tur. L	234	114361	239	128333	270	138339	285	170439	333	174136
İmam Hatip L.	342	87972	351	89928	383	92745	383	100687	417	142362
Sağlık Meslek L.	101	22450	102	23144	141	30971	249	35633	315	50191
Tarım Mesl. L	18	2114	18	2114					18	2087
Diğer Meslek L.	7	1597	13	1822	36	6415			20	3667
Özel Meslek L.					6	1221	12	1512	19	1962
TOPLAM	1480	495540	1564	530859	1777	579937	1976	650578	2242	751422

Kaynak: DPT,1985, 1990, 1995

Çizelgede 6'da görüldüğü gibi Avni Akyol döneminde Tüm mesleki ve teknik öğretim okulları ve öğrenci sayılarında bir artış olmakla okul sayısındaki artışın öğrenci sayısına çok fazla yansımadağı görülmektedir. Bu durumun özellikle küçük yerleşim birimlerinde bulunan mesleki ve teknik öğretim kurumlarının atıl kapasiteyle çalışmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Avni Akyol döneminde ortaöğretimde okullaşma oranları hemen öncesi ve sonrası dönemlerle karşılaştırılmalı olarak aşağıda (çizelge 7) gösterilmiştir. Akyol döneminde ortaöğretimde okullaşma oranında yıllara göre bir artış olduğu görülmektedir.

Çizelge 7- Akyol Döneminde Ortaöğretimde Okullaşma Oranları

Öğretim Yılı	Genel Ortaöğretimde Okullaşma Oranı	Mesleki ve Teknik Eğitimde Okullaşma	Ortaöğretimdeki Toplam Okullaşma
1987-1988	20.5	14.6	35.1
1988-1989	20.5	14.7	35.2
1989-1990	20.3	15.7	36
1990-1991	21	17.2	38.2
1991-1992	23	18	41
1992-1993	25	19	44

Avni Akyol döneminde ortaöğretimdeki okul çeşitliliği, okul ve öğrenci sayılarındaki olumlu gelişmelere rağmen mesleki ve teknik eğitimin ağırlığında önemli bir artış sağlanamamıştır. 1987-1988 öğretim yılında genel ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenim görenlere oranı 1.396 iken dönem sonrası olan 1991-1992 öğretim yılında bu oran ancak 1.298'e inmiştir.

6. Yaygın Eğitim Alanında Yapılan Çalışmalar

Altıncı BYKP'de yaygın eğitime ayrılan kaynakların artırılması, çıraklık eğitimi ve yaygın eğitimin kamu ve özel kesim ve gönüllü kuruluşlarla işbirliği içinde sürdürülmesinin sağlanması ve konsolide bütçeden eğitime ayrılan yatırım ödeneklerinin en az yüzde 7.5'nin yaygın eğitime tahsis edilmesi öngörülmüştür (DPT, 1990, 293).

48. Hükümet programında da çırak öğrenci sayısının 1992 yılı sonunda 300 bine çıkarılacağı, çıraklık eğitiminin örgün eğitim ile ilişkilendirileceği, LİMME Projesinin kurumlaştırılarak devam ettirileceği ve buradan mezun gençlere kendi işlerini kurmaları için maddi destekte bulunulacağı hususlarına yer verilmiştir (TBMM, 1991, 576).

Avni Akyol, göreve başlama mesajında halk eğitim kurumlarının faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirterek bu düzenlemeyle mesleki ve teknik alanlardaki halk eğitimi faaliyetlerine ağırlık verileceği, bu faaliyetler sonucunda ülkede niteliksiz işçi kalmayacağını, çocukların ve gençlerin bir iş ve meslek için gerekli olan bilgi ve becerilerle donatılmalarını sağlayacak faaliyetlerin teşvik edileceğini belirtmiştir (Akyol, 1999a, 25).

Akyol döneminde çıraklık ve yaygın eğitim alanında yapılan çalışmalardan XIII. Milli Eğitim Şurası ve LİMME projesi ayrı başlıklar halinde aşağıda ele alınmıştır.

XIII. Milli Eğitim Şurası: 15-19 Ocak 1990 tarihleri arasında toplanan ve cumhuriyet tarihinin tek gündemli ilk şurası olan bu şuranın gündemi "Yaygın Eğitimde Kavram, Kapsam ve Eğilimler", "Yaygın Eğitimde Organizasyon ve İşbirliği", "Yaygın Eğitimde Yatırım ve Finansman" ve "Yaygın Eğitimde Personel" konuları oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol, XIII. Milli Eğitim Şurasını açış konuşmasında çağrı yakalayabilmek için örgün eğitim sistemimiz gibi yaygın eğitim sistemimizi de daha çok ve hızlı geliştirerek, sosyal, ekonomik ve teknolojik ihtiyaçlarımıza daha iyi cevap verebilir hale getirmek zorunda olduğumuzu, günümüzde yaygın eğitimin sadece okuma-yazma öğretimi, vatandaşlık eğitimi ya da bir meslek kazandırmayla sınırlı olmayıp okumuş, az okumuş, okumamış herkes için gerekli olduğunu vurgulamıştır (Akyol, 1990, 13-14).

Bu şurada yaygın eğitimde kadro sağlanması, personel eğitimi, fiziki mekan sağlanması, yaygın eğitim mevzuatının güncellenmesi, yaygın eğitimde mesleki-teknik eğitime ağırlık verilmesi, uzman yetiştirecek fakülte bölümlerinin açılması konularında kararlar alınmıştır (MEB, 1990e).

LİMME Projesi: Kısaca LİMME olarak adlandırılan Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesinin esas mantığı lise mezunu olup fakat üretime dönük hiçbir mesleki bilgi ve beceriye sahip olmayan ve üniversite önlerinde yığılan gençler ile üniversite mezunu olduğu halde istihdam imkanı bulamamış gençleri belirli bir süre mesleki eğitimden geçirerek meslek edinmelerini sağlamaktır.

Proje bir anlamda özel sektörün nitelikli işgücüne ihtiyaç duyduğu varsayımına dayanmaktadır. Böylece hızlı kalkınma sürecinde gelişen sanayinin işgücü ihtiyacı, mesleki eğitimden geçirilmiş bu gençlerle karşılanacaktır. Ancak özel sektörün

LİMME proje hazırlık aşamasında vadettiği istihdam desteğini uygulama aşamasında yeterince göstermemiştir (MEB, 1990e, 52-53).

Ön hazırlıklar tamamlandıktan sonra 1990-1991 öğretim yılında 51.878 kız, 53.589 erkek olmak üzere toplam 105.467 öğrenci bu projeye başvurmuş ve bunların tamamı ilgi duydukları alanda meslek eğitimine alınmıştır. Böylece proje kısa sürede her ilde, 429 ilçede, 949 okul ve kurumda 5679 eğitim elemanı ile sürdürülmüştür (Akyol, 1991d, 110).

Yapılan yasal düzenlemeyle LİMME Projesi kapsamında eğitim görenlerden uygulamalı eğitimlerini işletmelerde yapanların sigorta primlerini devletçe ödenmesi, lise diploması dışında, örgün mesleki eğitim programlarını tamamlayanlara meslek lisesi diploması, yaygın eğitimde herhangi bir kursu bitirenlere meslek kursu bitirme belgesi, modüler programları tamamlayanlara modüler kurs programını bitirme belgesi ve bir meslek lisesine ait tüm modülleri tamamlayanlara ise meslek lisesi diploması verilmesi (RG, 20660), üniversiteye girişte belirli bir oranda ek puandan yararlandırılmaları gibi haklar sağlanmıştır (RG, 20840).

Ayrıca LİMME mezunu gençlerden kendi işini kurmak isteyenlere kredi olanakları sağlanması da öngörülmüştür (Akyol, 1991, 366).

Avni Akyol'un bakanlıktan ayrılmasından sonra proje uygulamadan kaldırılmıştır. 6 Ekim 1993 tarihinde YÖK ile ilgili yapılan basın toplantısında Akyol'un bir soruya verdiği yanıtta LİMME projesinin Meslek Yüksekokullarıyla bağlantılı hale getirilmesinin düşünüldüğü anlaşılmaktadır (Akyol, 1993, 75).

Akyol döneminde illerde yaygın eğitimi yürüten milli eğitim müdür yardımcısı, "Halk Eğitim Başkanı" olarak görevlendirilmiş icra planlarında yer aldığı halde uygulanmayan örgün-yaygın eğitim geçişi LİMME projesi ile gerçekleştirilmeye çalışılmış, halk eğitim merkezlerine atanacak müdür ve rehber öğretmenlerde aranılan nitelikler yükseltilmiştir. Bu dönemde çıraklık eğitimi yaygınlaştırılarak çıraklık eğitim merkezlerinin sayısı 52'den 235'e, çırak sayısı da 6.331'den 180.056'ya çıkarılmıştır. Örgün eğitim kurumları ile yaygın eğitim kurumları arasındaki geçişleri düzenleyen yönetmelik 1990-1991 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur.

Ayrıca 3-5 Mayıs 1990 tarihleri arasında Çıraklık ve Mesleki Eğitim Konseyi toplanmıştır.

7. Yükseköğretim Alanında Yapılan Çalışmalar

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında yükseköğretimin finansman yapısının geliştirilmesi, üniversite-sanayi işbirliğini sağlayacak yasal altyapının oluşturulması hususlarına yer verilmiştir (DPT, 1990, 296).

48. Hükümet programında da yükseköğretim ile ilgili reformlar yapılacağı, bu çerçevede mevcut üniversitelerin öğretim elemanı ve finansman ihtiyacını karşılayacak, 2010 yılına kadar geçerli bir master planının uygulanmasına ve uygulama sonuçlarının ışığında, YÖK kanununun yeniden değerlendirileceği belirtilmiştir (TBMM, 1991, 576).

Avni Akyol göreve başlama mesajında, yükseköğretimde kalitenin yükseltilmesi üzerinde önemle ve ısrarla durulacağı, yükseköğretim kurumlarının bina, araç-

gereç ve her türlü personel ihtiyaçlarının karşılanarak öğretim ve araştırma faaliyetlerini cazip hale getirileceği ve öğretim elemanlarının çalışma koşulları ve özlük haklarında iyileştirmeler yapılacağını belirtmiştir. Akyol mesajında yükseköğretim gençliğinin barınma, kredi, burs, beslenme ve sağlık ihtiyaçlarının karşılanacağı ve bu gençlerin sosyo-kültürel gelişimlerinin sağlanması için her türlü tedbirin alınacağını da vaat etmiştir (Akyol, 1999a, 26).

Akyol döneminde yükseköğretimin uzun vadeli öğrenci, öğretim elemanı, mekan ve finansman ihtiyaçlarını makro ve mikro düzeyde planlamak üzere çalışmalar yapılmış ve bir master plan hazırlanmıştır.

Mesleki ve teknik eğitim alanında Yükseköğretim Kurulu ve Dünya Bankası arasında “Sınai Eğitim Projesi Antlaşması” imzalanmış ve antlaşma ile elde edilen 32.3 milyon dolarlık kredi, meslek yüksekokullarının geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Bu dönemde de yurt dışına araştırma görevlisi gönderilmesine devam edilmiştir. Buna paralel olarak lisans üstü eğitim yapmak üzere gelişmekte olan üniversitelerden, gelişmiş üniversitelere araştırma görevlisi gönderilmesi uygulaması başlatılmıştır.

Bu dönemde Yükseköğretim alanında en önemli gelişmeler öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile ilgili olmuştur. Bu konuda eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi iki yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Buna bağlı olarak mevcut programlar da günün ihtiyaçları göz önünde bulundurularak dört yıllık süreye göre yeniden düzenlenmiştir. Kalkınmada öncelikli illerde bulunan üniversitelerde görev yapan akademik personele “geliştirme ödeneği” adı altında ek ödeme yapılmak suretiyle bu üniversitelerde çalışmak cazip hale getirilmiştir.

Çizelge 7 : Yükseköğretimde Yıllara Göre Öğrenci, Öğretim Üyesi ve Öğretim Elemanı Sayıları

ÖĞRETİM YILI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETİM ÜYESİ SAYISI	ÖĞRETİM ELEMANI SAYISI	ÖĞRETİM ÜYESİNE DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETİM ELEMANINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
1987-1988	362042	8464	24805	42.77	14.60
1988-1989	376475	9106	28114	41	13
1989-1990	415975	10497	32029	39	13
1990-1991	444447	11070	34469	40	13
1991-1992	469302	11829	35132	40	13
1992-1993	489158	12481	37580	39	13

Kaynak: DPT,1985, 1990, 1995

8. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar.

Avni Akyol, bakanlığı süresince öğretmenlik mesleği ve öğretmenlere yönelik çalışmalara özel önem vermiştir. Kuşkusuz bu durumda Akyol’un eğitimci kökenden gelmesi etkili olmuştur.

Akyol, göreve başlama mesajında, eğitim sisteminin temel unsurları ve “insan mühendisleri” olarak nitelendirdiği öğretmenlere milli ve kutsal görevlerinde yardımcı olmanın ve onların dertleriyle ilgilenmenin en önemli sorumlulukları olacağını

nı belirtmiştir.(Akyol, 1991b, 18) O'na göre eğitim sistemimizin odak noktası, her şeyi, hiçbir araca tercih edilmeyen öğretmendir. Öğretmenin niteliği ve eğitim kalitesi her şeyden önemlidir. Daha iyi eğitim ancak daha iyi ve kaliteli öğretmenle verilebilir (MEB, 1990c, 12).

Milli Eğitim Bakanlığınca 17 Nisan 1989 tarihinde yurt genelinde başlatılan "Milli eğitim seferberliği" kapsamında öğretmenlerin kişisel ve mesleki sorunlarını yerinde tespit etmek amacıyla ülke genelinde ve yurt dışında çok sayıda toplantı düzenlenmiştir. Öğretmenlerin tayin, terfi, nakil ve diğer özlük haklarıyla ilgili sorunlarının çözümüne yardımcı olmak amacıyla Bakanlık merkez teşkilatında bir de "öğretmen danışma bürosu" kurulmuştur (Akyol, 1991d, 16-17).

Öğretmenlerin toplumda layık oldukları itibara kavuşturmanın onları 21. Yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde geliştirilmeleriyle mümkün olacağına inanan Akyol, bütün öğretmenlerin en az lisans seviyesinde eğitim görmesi için çalışmalar başlatmıştır (MEB, 1990d, 4). Bu kapsamda Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi ile işbirliği yapılarak öğretmen lisesi mezunu yaklaşık 120.000 sınıf öğretmeni ve kurs öğretmeninin ön lisans; 71507 iki veya üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu branş öğretmeninin ise lisans tamamlamaları sağlanmıştır.

Başarılı öğrencileri öğretmenlik mesleğine çekmek için 15 Haziran 1989 tarihinde 3580 sayılı "Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun" çıkarılmıştır. 1989-1990 öğretim yılından geçerli olmak üzere üniversiteye giriş sınavında öğretmen yetiştiren bir fakülteyi ilk on sırada tercih eden 4010 öğrenciden bursluluğu isteyenlere ayda 200000, yatılılığı tercih edenlere ise ayda 100000 TL verilmesi sağlanmıştır. Bu uygulama olumlu sonuç vermiş ve 1990 yılında 73807, 1991 yılında ise 86807 aday üniversite giriş sınavlarında öğretmen yetiştiren bir fakülteyi ilk sırada tercih etmiştir (Akyol, 1999, 41).

Akyol döneminde öğretmenlerin ekonomik durumlarını ve özlük haklarını iyileştirmeye yönelik olarak yapılan çalışmalar şöyle sıralanabilir:

1-27 Eylül 1991 tarihinde 91/2344 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla eğitim-öğretim hizmetlerine ait tüm derecelerdeki kadrolar iptal edilerek 439635 adet 1. Derece kadro ihdas edilmiştir. Böylece öğretmenlerin kadrosuzluk nedeniyle terfi edememe sorunları çözülmüştür.

2- 1982 yılından itibaren 4-1. derecelerdeki öğretmenlere 100, 200, 300 ve 400 olarak verilen ek göstergeler 30.6.1989 tarihinde 400, 750, 1100 ve 1500; 1991 yılında çıkarılan 418 sayılı KHK ile bu oranlar 650, 900, 1300 ve 1750'ye çıkarılmıştır(RG, 20489).

3- 09.4. 1990 tarih ve 418 Sayılı KHK ile 657 Sayılı Yasaya yapılan bir ek ile kalkınmada öncelikli yörelerde görev yapan öğretmenlerin başarılı geçen iki yılının karşılığında ek bir kademe verilmesi sağlanmıştır.

4- Öğretmenlere 1988 yılından itibaren ödenmeye başlanan "öğretim yılına hazırlık ödeneği" 1990 ve 1991 yıllarında önemli oranda artırılmıştır.

5- İlk kez 1981 yılında öğretmenlere 100 TL. olarak ödenen Eğitim ve Öğretim Tazminatı, 1984 yılında gösterge esasına bağlanmıştır. 30.6.1989 tarihinde bu gösterge 700; 01.01.1990 tarihinden geçerli olmak üzere ise 800'e yükseltilmiştir.

6- Kalkınmada öncelikli iller olan Bingöl, Diyarbakır, Elazığ, Hakkari, Mardin, Siirt, Tunceli, Van, Bitlis, Muş, Adıyaman, Artvin, Ağrı, Kars, Gümüşhane, Bayburt, Sivas, Erzincan, Erzurum, Malatya ve Şanlıurfa illerinde sürekli görevle fiilen çalışan personele 1 Ekim 1989 tarihinden itibaren "ek tazminat" verilmesi sağlanarak bu bölgelerdeki öğretmen açığının giderilmesine çalışılmıştır.

7- 2 Kasım 1989 tarihli 386 Sayılı KHK ile Mesleki ve Teknik Öğretim kurumlarında görevli atölye ve meslek bilgisi dersleri öğretmenlerinden ön lisans mezunu olanlara %20 lisans mezunu olanlara ise %40 Özel Hizmet Tazminatı ödenmesine başlanmış, böylece bu öğretmenlerin özel sektöre geçmelerinin önüne geçilmek istenmiştir (MEB, 1990a, 10-11).

8- Akyol döneminde "Öğretmen Eğitimi Merkezleri ve Tatil Köyleri Projesi" uygulamaya konulmuştur. Bu kapsamda Seferihisar, İçel-Silifke, Bolu-Aladağ, ve Antalya gibi turistik beldelerde öğretmen eğitim merkezi ve tatil köyleri (Akyol, 1991b, 86) ile bir çok ilde yeni öğretmen evleri ve lokaller inşa edilmiştir (Akyol, 1991d, 22).

Tüm bu çalışmaların yanısıra Akyol döneminde öğretmene verilen manevi destek ve değerde gözle görülür bir artış olmuştur.

9. Avni Akyol Döneminde Milli Eğitim Bütçesi

Vatandaşlara sunulan eğitim hizmetini yöneten ve gerçekleştiren Milli Eğitim Bakanlığı, bu görevini ancak genel bütçeden alacağı pay ölçüsünde gerçekleştirebileceğinden bütçeden eğitime ayırdığı oran o hükümetin eğitime verdiği önem ve önceliğin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Ülkemizde bir yandan mevcut öğrencilere daha nitelikli eğitim verebilme arayışları sürerken öte yandan hızlı nüfus artışı nedeniyle her yıl onbinlerce yeni öğrenci eğitim sistemine katılmaktadır. Bu durum Bakanlığın sürekli yeni derslikler açması, donatması ve öğretmen ihtiyacını gidermesi gibi yatırımlar yapmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrenci sayısındaki bu hızlı artış Bakanlık bütçesinin de reel olarak her yıl en az sisteme yeni katılan öğrencilerin maliyeti kadar arttırılmasını zorunlu kılmaktadır. Buna bir de eğitimin niteliğinin arttırılması, amortisman giderleri, eğitim araç ve gereçlerinin çağdaşlaştırılması gibi unsurları eklendiğinde Bakanlık bütçesinin her yıl bir önceki yıla oranla çok daha büyük oranlarda arttırılması gereği ortaya çıkar.

Milli Eğitim Bakanlığının 1987 ile 1996 yılları arasındaki yıllara göre bütçe miktarı ve oranları ile ilgili veriler çizelge halinde aşağıya çıkarılmıştır.

Çizelge 8- Yıllara Göre Milli Eğitim Bütçesi

Yıllar	GSMH	KONSOLİDE BÜTÇE	GENEL BÜTÇE	M.E.B BÜTÇE	MEB BÜTÇESİ		
					GSMH'a Oranı %	Kon.Büt. Oranı %	Genel Büt. Oranı%
1987	75.019.400	11.050.686	10.885.686	928.604	1,24	8,40	8,53
1988	129.175.100	20.881.923	20.706.923	1.797.372	1,39	8,61	8,68
1989	230.369.900	32.933.446	32.733.446	2.967.077	1,29	9,01	9,06
1990	397.177.500	64.400.354	63.925.354	8.506.541	2,14	13,21	13,31
1991	634.392.800	105.987.150	105.217.150	14.943.536	2,36	14,10	14,20
1992	1.103.604.900	208.545.328	207.545.328	30.357.203	2,75	14,56	14,63
1993	1.997.322.600	400.710.000	398.710.000	57.506.445	2,88	14,35	14,42
1994	3.887.902.900	826.396.307	823.396.307	93.911.410	2,42	11,36	11,41
1995	7.854.887.200	1.341.978.053	1.335.978.053	136.506.629	1,74	10,17	10,22
1996	14.978.067.300	3.568.506.822	3.558.506.822	257.603.140	1,72	7,22	7,24

Kaynak: MEB, APK Dairesi Başkanlığı Verileri

Bütçe oranları incelendiğinde, 1983 ten beri genel bütçe ve konsolide bütçeler içindeki oranı sürekli olarak düşen Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin 1989 yılında ilk kez artış eğilimine girdiği ve 1990 yılında 4 puanlık bir artışla yüzde genel bütçenin %13. 31'ine ulaştığı görülmektedir. Merkezi bütçelerde Milli Eğitime ayrılan paydaki artış eğiliminin 1993 bütçe yılını da kapsayacak şekilde devam ettiği, 1994 yılından itibaren tekrar düşme eğilimine girdiği görülmektedir. 5 Nisan 1994 tarihindeki büyük ekonomik krizin bir dönüm noktası oluşturduğu ve bu tarihten sonra genel bütçeden milli eğitime ayrılan payın sürekli gerileyerek 2000 yılında % 7.15'lik oranla en düşük seviyeye ulaştığı anlaşılmaktadır.

Akyol, Bakanlığın döneminde milli eğitime ayrılan payın artmasını eğitime verdikleri önem ve önceliğe bağlamaktadır. 28 Şubat 1990 yılında Ankara'da yaptığı bir konuşmasında, Cumhuriyet tarihinde ilk defa Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin genel bütçe içindeki oranının en yüksek orana ulaştığını, bunun herkesten önce "eğitimcinin" bir mutluluğu olduğunu belirtmiştir (MEB, 1990d, 3).

Milli Eğitim Bakanlığı'na genel bütçeden ayrılan payın dışında 3308 sayılı kanunla kurulan Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu ile 3418 sayılı Eğitim, Gençlik Spor ve Gençlik Hizmetleri Kanununa göre sağlanan ek kaynaklar da Milli Eğitimin finansman kaynaklarını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak Türk eğitim sisteminin sorunlarını çözmeye yetecek oranda olmasa da kendinden önceki dönemlerle kıyaslandığında Akyol döneminin Milli Eğitim Bakanlığı'nın finansmanı açısından bir sıçrama dönemi olduğu söylenebilir.

Sonuç

Avni Akyol, 31.3.1989 ile 20.11.1991 tarihleri arasında 46., 47. ve 48. Hükümetlerde olmak üzere toplam 2 yıl 8 ay Milli Eğitim Bakanlığı görevini yürütmüştür.

Avni Akyol'un bir eğitimci olarak sınıf öğretmenliği, halk eğitim müdürlüğü ilköğretim müfettişliği ve planlamacılık gibi görevlerde bulunduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı yapması Akyol döneminin karakteristik yönünü oluşturmaktadır. Nitekim araştırma esnasında incelenen kaynaklarda, Akyol'un görüş ve düşüncelerini yansıttığı konuşma metinlerinde onun eğitimciliğinin baskın yönünü kolayca görmek mümkündür. O sistemin içinden gelen biri olarak daima sistemin ve özellikle öğretmenlik mesleği ile öğretmenlerin sorunlarına hakim bir görüntü çizmektedir. Akyol'un bu "öğretmen yönü" en kolay olarak öğretmenlik mesleği ile ilgili yapmaya çalıştığı maddi iyileştirmelerin dışında konuşmalarında öğretmenlik mesleğine verdiği özel önem, öğretmenlik mesleğini ve öğretmenleri yüceltici üslubu ve verdiği manevi değerde göze çarpmaktadır. Akyol eğitim sisteminin can alıcı noktasında öğretmenin oturduğunu bilmektedir ve politikalarını ona göre saptamaktadır.

Akyol dönemiyle ilgili yapılan bu çalışmada varılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

a) Akyol döneminde en büyük çaba öğretmen niteliğini artırılması konusunda göze çarpar. Bu dönemde öğretmenlik mesleğini daha nitelikli öğrencilerin tercih etmesini sağlayıcı önlemler alınmış, öğretmenlerin eğitim sürelerini arttırmak suretiyle hem nitelikleri hem de yükseltilmeye çalışılmıştır. Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün kurulması, Milli Eğitim Akademisi kurma girişimi, öğretmen liselelerinin sayılarının ve niteliklerinin artırılması, sınıf öğretmeni yetiştiren yüksekokulların dört yıllık fakülte haline dönüştürülmesi, lise mezunu öğretmenlere ön lisans, önlisans mezunu öğretmenlere lisans tamamlata faaliyetleri bu amaca hizmet eden uygulamalardır. Mümkün olduğunca öğretmenlik mesleğinin ekonomik durumunda iyileştirmelerin de yapılmaya çalışıldığı bu dönemde özellikle öğretmenlere tatil, dinlenme, eğlenme ve konaklama imkanları gibi sosyal olanaklar yaratma çabası öncesi ve sonrası dönemlere kıyasla daha belirgin düzeydedir.

b) Bu dönemde eğitim sistemi ile ilgili radikal çabalar görülmektedir. Bakanlık merkez teşkilatı genişletilerek Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü, Okulîçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Daire Başkanlığı ve Ortaöğretim Burs ve Yurtlar Daire Başkanlığı kurulmuş; Ticaret ve Turizm Öğretimi Daire Başkanlığı Genel Müdürlük seviyesine çıkarılmış, Yüksek öğretim Daire Başkanlığı ile Yurtdışı Eğitimi ve Dış İlişkiler Daire Başkanlığı birleştirilerek Yükseköğretim Yurtdışı Eğitimi ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ismiyle yeniden yapılandırılmış ve Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlığı Özel öğretim Genel Müdürlüğüne dönüştürülmüştür.

c) Eğitim sistemine en radikal müdahale olarak ortaöğretim kurumlarında sınıf geçme sisteminin kaldırılarak yerine Ders Geçme ve Kredi Sistemi Uygulaması'nın getirilmesi olmuştur. Bu sistemle, bir yandan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre öğrenim görmelerinin sağlanması öte yandan sınıf tekrarlarının hem öğrenciler ve aileleri üzerindeki yıkıcı etkisinin hem de devlet üzerindeki maddi külfetinin kaldırılması hedeflenmişti. Fakat son derece çağdaş bir sistem olan bu uygulama okulların fiziki kapasitelerinin yetersizliği ve başka bazı gerekçelerle 1994-1995 öğretim yılında uygulamadan kaldırılmıştır.

d) Bu dönemde zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkarma konusunda çalışmalar yapılmışsa da sonuç alınamamıştır.

e) Bu dönemde mesleki ve teknik öğretime büyük önem verilmesine rağmen istenen sonuca ulaşılamamış, öğrenciler mesleki ve teknik orta öğretime yeterli düzeyde yönlendirilememiş, ortaöğretimdeki genel lise öğrencilerinin sayısının mesleki ve teknik lise öğrencileri sayısına oranında anlamlı bir değişme sağlanamamıştır.

f) Çıraklık eğitimine büyük önem verilmiştir. XIII. Millî Eğitim Şurası, çıraklık eğitimine bir yön vermek amacıyla toplanmıştır. Bu dönemde bir yandan özellikle üniversiteler önünde bekleyen niteliksiz lise mezunu öğrencilerine meslek kazandırmak suretiyle istihdamlarına olanak yaratmak, öte yandan gelişen KOBİ'lerin nitelikli eleman ihtiyaçlarını karşılayabilmek için Lise Mezunlarını Meslek Edindirme Projesi (LİMME) başlatılmıştır. Fakat büyük ümitler ve vaatlerle başlatılan bu proje Hükümet değişikliği nedeniyle uygulamadan kaldırılmıştır.

g) Bu dönemde Millî Eğitim Bakanlığı'na genel bütçeden ayrılan miktarda önemli artışlar sağlanmış ve 1990 yılında millî eğitime ilk defa millî savunmadan fazla pay ayrılmıştır. Bu hükümetin eğitime verdiği önemin bir göstergesi sayılabilir. Millî eğitim bütçesindeki bu artış eğilimi 1994 yılına kadar devam edecek fakat daha sonra gittikçe düşecektir. Ne var ki bu artışa rağmen Bakanlık bütçesi millî eğitim sisteminin sorunlarını çözmekten çok uzak kalmıştır.

Sonuç olarak, Avni Akyol dönemi eğitim sisteminin sorunlarının çözümü için köklü reformların yapılmaya çalışıldığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat daha önceki ve sonraki dönemlerde de çok sık karşılaşıldığı gibi, eğitim reformlarının ömürlerinin hükümetlerin ömürleriyle eşit görülmesi nedeniyle, daha sonra gelen hükümetler tarafından bu reformların kararlılıkla uygulanarak, kökleştirilmesine çalışılmamış ve bu reform girişimleri Türk eğitim tarihindeki yerlerini almıştır. Ders Geçme ve Kredi Sistemi ile LİMME projelerinin uygulamadan kaldırılması bu durumun tipik örnekleridir.

Kaynakça

- AKYOL, Avni (1987), **Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor, Bankacılık, Vakıf Konularında Önce ve Sonra Eğitim**, Çalışyüksel Ofset Basımevi, İstanbul.
- AKYOL, Avni (1989), **Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un Yöneticilere, Öğretmenlere, Öğretim Elemanlarına, Anne-Babalara ve Vatandaşlara Göreve Başlama Mesajı**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- AKYOL, Avni (1990a), **Laiklik ve Din Öğretimi**, MEB Yayınları, Ankara.
- AKYOL, Avni (1990b), **Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un XIII. Milli Eğitim Şurası Açış ve Kapanış konuşmaları**, Ankara.
- AKYOL, Avni (1990c), **1990-1991 Eğitim ve Öğretim Yılı Mesajı**, MEB Yayınları, Ankara.
- AKYOL, Avni (1991a), **Neden ve Niçin Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim?**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- AKYOL Avni (1991b), **Milletleşme, Demokratikleşme, Çağdaşlaşma**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- AKYOL, Avni (1991c) **Milli Ortaklıklar; Değerler, İnançlar, İdealler**, MEB yayınları, Ankara.
- AKYOL, Avni (1991 d). **Milli Eğitimde 2 Yıl**, MEB Yayınları, Ankara.
- AKYOL, Avni (1993). **Milli Eğitim İçin Yeni Strateji: 1992 Yılı Milli Eğitim Uygulaması**, Ankara.
- AKYOL, Avni (1999). *"Avni Akyol'un Göreve Başlama Mesajı"*, **Çağdaş Eğitim Dergisi**,
- BUCAK, Esergül Balcı (1993). **Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Siyasi Parti Ödülleri**, Adım Yayıncılık
- BAYKUL, Yaşar, KELEŞÇİOĞLU, Hülya ve GELBAL, Selehattin I(1993). **Ders Geçme ve Kredi Düzeni Araştırması**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- CANER, H. Ayşe (1999). *"Sisteme Radikal Bir Müdahale ve Fiyasko: Ders Geçme ve Kredi Sistemi Uygulaması"*, **75 Yılda Eğitim**, T. İş Bankası-Tarih Vakfı Yurt yayınları, İstanbul.
- DİE (1989). **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1987-1988**, T.C. Başbakanlık DİE, DİE Matbaası, Ankara.
- DİE (1990). **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1988-1989**, T.C. Başbakanlık DİE, DİE Matbaası, Ankara.
- DİE (1991). **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1989-1990**, T.C. Başbakanlık DİE, DİE Matbaası, Ankara.
- DİE (1992). **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1990-1991**, T.C. Başbakanlık DİE, DİE Matbaası, Ankara.
- DPT (1985). **Beşinci Beş yıllık Kalkınma Planı**, DPT Yayını, Ankara.
- DPT (1990). **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı**, DPT Yayını, Ankara.
- DPT (1995). **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**, DPT Yayınları, Ankara.
- MEB (1989). **Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un TBMM 1990 Yılı Bütçe Konuşması**, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB (1990a). **Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Milli Eğitim**, Ders Araçları Yapım Merkezi Matbaası, Ankara.
- MEB (1990b). **TBMM'de Gündem Dışı Sözlü Soru Ve Araştırma Önergelerine Cevaplar**, Ders Araçları Yapım Merkezi Matbaası, Ankara.
- MEB (1990c). **Avni Akyol'un Milli Eğitim Sistemini Yeniden Düzenleme Ölçme-Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonu Toplantısını Açış Konuşması**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

- MEB (1990d). **Milli Eğitim Üzerine Konuşma, Mesaj ve Demeçler**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1990e). **TÜSİAD'ın Hazırlattığı Eğitim Raporu Üzerine Cumhurbaşkanı Turgut ÖZAL'ın, Başbakan Yıldırım AKBULUT, Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL'un Konuşmaları**, Ankara
- MEB (1991). **Türk Milli Eğitiminde Gelişmeler**, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1994). **Hükümet Programlarında Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- TBMM Tutanak Dergisi (1991), 129' uncu Birleşim (olağanüstü), 30.6.1991 Pazar. Cilt 61, Yasama Yılı 4.
- Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı (1996) **Japon Eğitim Sistemi**, Çev. Ramazan Özen, Ülker Akkutay, Zuhul Cafoğlu, Nadir Çeliköz, Yavuz Erişen, İstanbul.

Mevzuat Metinleri

- MEB'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında 179 sayılı KHK'de Değişiklik Yapılmasına Dair 385 Sayılı Kanunun Hükmünde Kararname (1989), *T. C. Resmi Gazete*, 20331, 3 Kasım 1989.
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ile 375 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılmasına Dair 386 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1989), *T. C. Resmi Gazete*, 20330, 2 Kasım 1989.
- Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği (1990), *T. C. Resmi Gazete*, 20723, 12 Aralık 1990.
- Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yönetmeliği (1990), *T. C. Resmi Gazete*, 20642, 21 Eylül 1990.
- Milli Eğitim Bakanlığı ders Kitapları Yönetmeliği (1991), *T. C. Resmi Gazete*, 20788, 16 Şubat 1991.
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bu Kanuna Dört Ek Madde Eklenmesi ve Bir E k Maddesinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Kanun (1991), *T. C. Resmi Gazete*, 20840, 9 Nisan 1991.
- MEB Lise Mezunlarının Mesleki Eğitimi Yönetmeliği (1990), *T. C. Resmi Gazete*, 20660, 9 Ekim 1990.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Orta Öğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği (1991), *T. C. Resmi Gazete*, 20979, 2 Eylül 1991.

EDUCATIONAL POLITICS IN AVNI AKYOL'S PERIOD

Refik TURAN*

Abstract

Avni Akyol was the Minister of Education in 46., 47. and 48. Republic Governments for two years and eight months which was founded by Motherland Party.

He began his career as a primary school teacher and reached the position of the Minister of Education. He is an important educationist who contributed the theoretical value to the education system as well as implementation. All these characteristics of Avni Akyol make his thoughts and implementations more meaningful, special and worth searching.

During the period of Avni Akyol some remarkable actions were taken such as; regulations in the headquarter of the Ministry, setting up a legal sub-structure in the Ministry of Education Academy and laying the foundation, implementation of "Passing a Course and Credit System", LİMME Project, increasing the diversity of mid school education and increasing the budget given to the education. But the most outstanding action taken during Avni Akyol's period to increase the status and respect of teaching career was improving education, fee and personal rights. Besides there had been a growth at giving moral support and value to the career of training.

Key Words: Avni akyol, Ministry of National Education, education, politic

* Dr.; Headmaster of Çankaya Dr. Binnaz Ege- Dr. Rıdvan Ege Anatolian High School

EĞİTİMİ VE OKULU ETKİLEYEN BAZI SOSYAL DEĞİŞİMLERİN KAVRAMSAL ÇÖZÜMLEMESİ

Mehmetcan ŞAHİN*

Özet

Bilgi, teknoloji ve özellikle iletişimde yaşanan ani gelişmeler toplumun sosyal yapısını etkilemektedir. Açık, sosyal ve gevşek yapıli sistem olan toplumun öncü kurumu olan okullar, bu sosyal yapı içinde önemli derecede etkilenmektedir. Bu çalışmada da sosyal yapıdaki değişimler ve bu sosyal değişimlerin eğitime olan yansımaları incelenmiş, farklı araştırmalardan, konuyla ilgili görüşlerden bir senteze ulaşılmış ve bunlar arasındaki ilişkiler belirtilmeye çalışılmıştır. Özellikle, küreselleşmeyle birlikte- bu sosyal dönüşüm yüzölçümündeki- sosyal değişimler ve etkileri bu bağlamda, bu değişimler sonucu ortaya çıkan yeni ihtiyaç ve beklentilere değinilmiştir. Bununla birlikte, okulların içinde bulunduğu toplumun yapısındaki büyük değişimler göz önünde bulundurulularak, okulların yapı ve işleyişine temel olan geleneksel varsayımların da değişmesi gerektiği belirtilmiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde eğitim ve okul kavramları açıklanmış olup, ikinci bölümde sosyal değişimler ve bu sosyal değişimlere ait alt başlıklar incelenmiş ve son bölümde ise sosyal, toplumsal değişimlerin okullara yansımalarına değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim ve okul, eğitimde dönüşüm, toplumsal değişme

Giriş

Okul, bağımsız bir topluluğun faaliyet gösterdiği, yetişkinler hayatına katılmak isteyenlere rol dağıtımını yapan ve bu çalışmalarını yürütebilmek için rol farklılaşması üzerine kurulu bir sosyal kurumdur (Ergün, 1994, 117). Bu sosyal kurum, ilk ortaya çıkışından günümüze kadar kişinin dahil olduğu topluma uyum sağlamasını, diğer bir ifadeyle “sosyalleşmesini” amaç edinmektedir. Bu anlamda okul, toplumun en önemli sosyal kurumlarından biridir. Dolayısıyla bu sosyal kurum, her türlü insan ve dinamikten etkilenecektir. Toplumun yapısında gerçekleşen değişimler ve okula etkileri değişen dünyayla değişmekte, değişmeyenler ise kendi içinde farklılaşmaktadır. Eserpek’e (1978, 125) göre okul, toplumsal yapının en önemli kurumlarından biridir. Sosyal yapı kendini oluşturan parçaların sürekli bir düzenlenmesi olarak kabul edilmektedir. Bu parçalar hem birbirleriyle, hem de bütünlü ilişkilidir. Her ne kadar yapı gelişme göstermeyen bir anlamı ifade etmekteyse de sosyal yapı canlı ve hareketlidir. Böylece parçaların birinde başlayan bir değişme diğer parçaları ve bütünü de değişime uğramaktadır. Eğitimde başlatılan bir değişme sosyal yapının diğer

* Çetineller İlköğretim Okulu Torbalı - İZMİR

parçalarını değişme yönünde etkilediği gibi kendisi de sürekli olarak diğer parçalar da meydana gelen değişimlerin etkisine açıktır.

İnsan toplumları, tarih öncesi devirlerden bugüne, sosyal hayatın her alanında sürekli bir gelişme ve değişme halindedir. İnsanlığın milyonlarca yıllık bir geçmişi vardır; bu geçmiş içinde insanlığı bugüne ulaştıran birçok maddi ve manevi buluşlar, sistemler ve düzenle ortaya çıkartılmıştır (Ergün, 1994, 191). Bu değişim toplumsal hayatın her alanında, aile düzeninde, devlet sistemlerinde, ekonomik hayatta, iletişim hususunda, dini inanışta, dilde, sanatta vs. her an içtin olmaktadır.

Bilgide, teknolojiye ve özellikle iletişimde yaşanan değişimler sosyal yapıda önemli farklılıklara yol açmaktadır. Toplumların parçalanmasından, toplum bilincinin kaybolmasına; aile yapısının çözülmesinden, ailenin biçim değiştirmesine; eğitimin niteliği, etkisi ve amacından tutun da okulların yapı ve işleyişine dair değişimler olmaktadır. Bütün bu süreç içerisinde içinde bulunulan ortamın iyi gözlemlenip analiz edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda değişimlerin çok hızlı gerçekleştiği bu ortamda etkileşimleri sürekli inceleme altında tutmak gerekir. Bu çalışmada, toplumun en önemli kurumu olan okulların sosyal değişimlerle yaşadığı yapısal değişimleri gösterme amacı taşımaktadır.

Eğitim olgusuna etki eden sosyal değişimler ve yaklaşımlar, eğitim sosyolojisi içinde incelendiğinden bu çalışma eğitim sosyolojisi alanına girmektedir. Eğitim, toplumsal bir kurum ve toplumda gerçekleşen bir süreç olduğuna göre, eğitimin toplumsal temellerini inceleyen bilim dalı, sosyolojinin bir alt dalı olan eğitim sosyolojisidir. Eğitim sosyolojisi, aynı zamanda eğitim ile toplum ve toplumun diğer kurumları arasındaki işlevsel ilişkileri inceler (Aslan, 2001, 16).

Okul, toplumun alt sistemlerinden birisidir. Sistemler arasındaki iç içe ilişki düşünülürse, okulu etkileyecek her türlü değişimin toplumu etkileyeceği göz önüne alındığında, bu değişimlerin yarattığı olumlu, olumsuz her türlü değişkenin araştırılması önemlidir. Bu çalışma okulu, dolayısıyla toplumu etkileyecek sosyal değişimlere dikkat çekmek ve eğitime olan yansımalarına çözüm için öneriler getirmesi açısından önem taşımaktadır. Yapılan literatür taramasında bu alanla ilgili çalışmalar, daha çok eğitim sosyolojisi, sanayileşme ve eğitime etkisi, sosyo-ekonomik gelişmelerde yapısal değişiklik, bilgi toplumu ve eğitime yansımaları, küreselleşme ve eğitime yansımaları ve ülkemizdeki en önemli sosyal değişimlerden olan, göç olgusu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bakımdan yapılan çalışmanın alanda tek olması ve bundan sonra yapılacak diğer çalışmalara da kaynaklık teşkil etmesi yönünden de önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada sosyal değişimler ve bu sosyal değişimlerin eğitime olan yansımaları, ele alınmış olup farklı araştırmalardan, konuyla ilgili görüşlerden, bir senteze ulaşılmış ve bunlar arasındaki ilişkiler belirtilmeye çalışılmıştır. Ayrıca toplumun yapısındaki sosyal değişimlerin eğitime olan etkilerinin kavramsal boyutu, göz önüne serildiğinden, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2002, 77) göre, tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olup, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Diğer kaynaklarda ise betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli

bir şekilde tanımlanırken, eğitim alanındaki araştırmalarda, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışması olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2009, 21).

1.1 EĞİTİM VE OKUL

Eğitim, bireyin ve toplumun hayatına yön veren geleceğimizin aynasıdır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak yetiştirilen birey, sahip olduğu değerleri toplum hayatına yansıtarak bireyin sosyalleşmesinde ve kalkınmasında, itici güç unsuru oynamaktadır. Sağlıklı ve donanımlı yetiştirilen bireyler, toplumunun ihtiyacına cevap verebilmektedir. 21. yüzyılın post modern çağına damgasını vuran toplumlar, bilgi toplumunun bütün gereklerine sahip, sistemli ve sıkı bir eğimden geçmiş bireylerden oluşmaktadır. Bütün bu çıkarımlardan hareketle çocuğa ilk eğitimin verildiği aileden başlayarak, düzenli ve sistemli bir şekilde gördüklerini ve yaşadıklarını uygulama alanına dökebilecek ortamlar sağlanabilmelidir.

Eğitim, her toplumun kültürünün ayrılmaz bir parçası olarak toplumda var olan sosyal kurumlar, gelenekler, örf ve adetler tarafından biçimlendirilmiş olup, bu kuralların bir kuşaktan öbürüne aktararak toplumun kültürünün devamını sağlar (Akboy, 2005, 21). Eğitim genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma bireyin kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Özkan, 2006, 35). Eğitim, kişinin kendi üzerinde ve bir diğeri üzerinde etkisini gösteren bir faaliyettir (Dottrens vd., 1968, 35); okul ise eğitim etkinliklerinin sistemli ve düzenli yapıldığı toplumun öncü kuruluşudur. Bireyin sosyalleşmesinde önemli yeri olan okul, Dewey'e göre toplumsallaşmanın en önemli aracıdır. Küçük bir toplum modeli olan okul bir yandan çocuğu toplumsal yaşama hazırlarken, diğeri yandan da çocuğun kendini ifade etmesini ve gerçekleştirmesini sağlar (Çakır, 2006, 33). Okullar, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışması ile insana güven sağlayan, günün her saatinde kullanıma açık, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı, öğrencide özgün ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmeyi amaçlayan çok işlevli bir yapıda olmak zorundadır (Numanoğlu, 1999, 345). Geleceğin iş gücünü hazırlamada, okullara büyük iş düşecektir. Geleceğin çalışanlarından sadece iş değil, sosyal yaşama ilişkin sorumluluklar bakımından da ciddi beklentiler olacağından okullar, mesleki ve teknik eğitimin yanı sıra moral ve etik eğitimine de yer vermek durumunda kalacaktır (Balay, 2004, 79).

1.2 SOSYAL DEĞİŞİMLER

Sosyal (toplumsal) değişme, toplumsal yapının ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kuralların değişmesi olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, 1994, 191). Toplumsal değişme, toplumun temel kurumlarındaki, toplumun parçaları arasındaki denge ya da örgütlenme şeklinde meydana gelen değişimdir (Kuyumcu vd., 2008, 240). İnsanlık tarihinde radikal sosyal dönüşümlerin en çok yaşandığı yüzyıllardan birisinin de 20. yüzyıl olduğu kabul görmektedir. Bu sosyal dönüşümlerin, bu yüzyılın önemli olayları olarak kalacağına ve onun mirasını oluşturacağına inanılmaktadır (Drucker, 2011, 191). Geniş çaplı, derin ve etkili teknolojik ve toplumsal değişimlere "sismik" değişimler adı verilmektedir. Bu sismik değişimler geçmiş 50 yıl boyunca okulların içinde bulunduğu toplumun yapısında büyük değişimler meydana getirmiş ve bu değişimler okulların yapı ve işleyişine temel olan geleneksel varsayımlara meydan okumaya başlamıştır (Schlechty, 2005, 9).

Toplumsal değişme bilgi, teknoloji ve değerler tarafından gerçekleştirilmektedir (Ergün, 1994, 238). Sosyal bilimler alanında toplumsal değişme kavramı son zamanlarda büyük önem kazanmış bulunmaktadır. Doğayı kontrol altına almak için uğraşan insanoğlu artık içinde yaşadığı toplumu da bilimsel yollardan çözümleyerek onun üzerinde de egemenliğini kurmak istemektedir (Kongar, 1971, 63).

Tarihî süreçte ulusların içinde bulunduğu toplumsal platform sürekli değişmekte, değişen insanla birlikte toplum da değişmektedir. İnsanlık tarihinde her toplum bilgiye bağımlı kalmış, ona dayanmış, geleceği kontrol altına almak için bilginin verdiği gücü elinde bulundurmaya çalışmıştır. Son yıllarda düzenli ve güncel olarak artan bilgi, miktarı ile toplumların değişim-gelişim ikileminde itici bir güç oluşturmaktadır (Aytaç, 1998, 1394).

Bilgi (enformasyon) teknolojilerini merkez alan teknoloji devrimi, ivme kazanan bir hırsla toplumun maddi temelini yeniden şekillendirmeye başladı. Bu şekillenmede toplumsal değişimler teknolojik ve ekonomik değişimler kadar büyüktür. Kadınların içinde bulunduğu koşulların dönüştürülmesi sürecindeki tüm güçlüklerle karşı, erkek otoritesine dayanan egemenlik anlayışı, bazı toplumlarda saldırıya uğrayıp sarsılmıştır. Böylece dünyanın büyük bir bölümünde cinsiyet ilişkileri, kültürel üretime dönük bir alan olmaktan çıkıp bir mücadele alanı haline geldi. Bu, kadınlarla, erkekler ve çocuklar arasındaki ilişkilerin dolayısıyla aile, cinsellik ve kişiliğin temelden yeni tanımlanması izledi (Castells, 2005, 3).

Eğitim ile toplumsal değişimin karşılıklı olduğunu vurgulayan toplum bilimcilerine göre, toplumsal değişimler eğitimi belirli bir yönde değiştirmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun hedeflenen bir plan doğrultusunda da değiştirmek olanaklıdır. Eğitimde başlatılan bir değişme, toplumsal yapının diğer parçalarını da değişme yönünde etkilediği gibi, kendisi de sürekli olarak diğer parçalarla meydana gelen değişimlerin etkisinde kalmaktadır (Tezcan, 1985, 165).

Eğitim ile toplumsal değişme arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışan dört temel görüşleri sürülmektedir: Bunlardan birincisi eğitimi toplumsal değişmeyi sağlayıcı, en önemli kurumlardan biri olarak gören yeniden oluşumcu (Counts, 1932) ve modernist (Inkeles, 1969; Inkeles ve Smith, 1974; Schultz, 1963; Harbison ve Myers, 1964) görüşlerdir. Yeniden oluşumcu ve modernist görüşlere göre eğitim, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik ve teknolojik gelişmeyi sağlayan, hürriyet, adalet ve eşitlik ilkelerine dayanan yeni bir toplumsal düzenin yaratıcısı olarak görülmektedir. Bu görüşü savunanlar eğitim kurumlarını diğer toplumsal yapı ve kurumlardan bağımsız ya da yarı bağımsız kurumlar olarak görürler. Dolayısıyla eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir ya da toplumsal değişmeye sebep olabilir; ikinci görüş ise, tutucu ya da çatışmacı görüş olarak tanımlanabilir. Bu görüşe göre ise eğitim mevcut toplumsal, ekonomik ve politik düzenin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim kurumları mevcut toplumsal, ekonomik ve politik yapı ve ilişkilerden bağımsız hareket edemez ve dolayısıyla eğitim kurumları mevcut sistem ve ilişkileri korur ve yeniden üretir. Marksist yapısal fonksiyoncular olarak tanımlanan ve Avrupa'da başlıca Althusser (1971) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Bowles ve Gintis (1976) tarafından temsil edilen bu görüşün savunucuları eğitimi, toplumdaki hakim sınıf ve grupların kendi kültür ve yaşam biçimlerini toplumun diğer kesimlerine kabul ettirecek "devletin ideolojik bir organı" olarak görmektedir. Bu görüşe göre, eğitim yeni

bir toplumsal düzen meydana getiremez, aksine toplumdaki hakim sınıfların çıkarlarını koruyarak ve eşitlikçi olmayan toplumsal ve ekonomik ilişkileri yeniden üreterek mevcut statüko'yu devam ettirir; üçüncü görüşü savunanlar, eğitimi hakim sınıfların kendi çıkarlarına hizmet eden ve onları koruyan bir vasıta olarak görürler. Fakat, ikinci görüşten farklı olarak eğitim kurumlarının hakim kültür ve kurumları yeniden üretirken biraz da olsa toplumsal değişmeye yol açacak bağımsızlıklarından söz ederler. Bu görüş, Apple (1979), Anyon (1980), Bernstein (1977), Giroux (1983) ve Willis (1977) gibi Yeni-Marksist akademisyenler tarafından savunulmaktadır; dördüncü görüş, toplumsal değişmelerin eğitimi belli bir yönde değişmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesinin de mümkün olduğunu savunmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim kurumları toplumsal değişme meydana getirecek potansiyel ve sınırlılıklara sahiptir. Eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir. Ancak bu değişme toplumdaki diğer toplumsal, ekonomik ve politik kurumların aynı anda, aynı istikamette değişiyor olmasına bağlıdır. Dewey (1937) tarafından benimsenen bu görüş Türkiye örneğine çok uygun düşmektedir (Akt: Eskiçumalı, 2003, 16).

1.2.1 Göç

Göç, nüfusun belirli bir bölümünün çeşitli nedenlerle bulunduğu yerden ayrılıp başka bir yere yerleşmek amacıyla gitmesidir (Başol, 1995, 209). Tarih boyunca Türk toplumuna yabancı olmayan ve özellikle 1950'li yıllardan sonra ülkemizde toplumsal ve coğrafi yapıyı şekillendiren göç olgusu, birçok farklı disiplinin ilgi alanına girmiş ve bu nedenle de tek ve kesin bir tanımla sınırlandırılmamıştır. Göç, ülke içinde herhangi bir yerleşim yerinden, başka bir yerleşim yerine, belirli bir zaman aralığında gerçekleştirilen kalıcı mekan değişikliği olarak kabul edilmektedir (Uluocak, 2009, 36). Başka bir tanımda göç, belirli bir sosyal yapı içindeki birey ve grupların sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel nedenlerden dolayı bir yerden başka bir yere gitmeleri şeklinde tanımlanır (Ozankaya, 1971, 235). Göç, ya kişinin mekan değişikliği ya da bir sosyal grubun mekan değişikliği olabilir. Göç yakın bir yere olabileceği gibi uzak bir yere de olabilir. Göç geçici bir süre olabileceği gibi geri dönmek üzere de olabilir (Nar, 2008, 7). Yukarıdaki tanımlarla bağlantılı olarak Türk toplumunun da tarih boyunca çeşitli sebeplerden dolayı göç ettiği, göçün en önemli nedenlerinden birinin de coğrafi şartlara bağlı olan ekonomik nedenler olduğu görülmektedir.

Göç, değişik açılardan ele alınmakla birlikte, sanayi toplumunda ve sanayi toplumundan küresel topluma geçiş aşamasında, eğitimi ve okulu değişik açılardan etkilenmektedir. Terör olaylarından dolayı, coğrafi koşulların çetin olması, sanayi toplumu ve fabrikaların büyük kentlerde olması ve küreselleşmeyle birlikte bilgi toplumunda, hizmet sektörünün merkezlerde toplanması, taşradan kente göçü kaçınılmaz kılmıştır. Bu anlamda göç olgusu eğitimi ve okulu da etkilemiştir. Tezcan (1985), iç göç yaşayan öğrencilerin, yeni çevreye, okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine belirli bir süre uyum sağlayamadıklarını belirtmiştir. Uluocak (2009, 40), öğretmenlerin, göç yaşamış çocuklarda problemlerin dağılımı incelendiğinde, birinci sırada okul başarısızlığını (%30) belirttiklerini dile getirmektedir. Çocukların yeni bir çevreye uyumları zaman almaktadır. Bu uyum sürecinde çocuklar kendilerini yabancı gördükleri için kendilerini disiplinsiz davranışlar sergileyerek gösterme çabası içine girerler. Nar'a (2008, 19) göre, göçe maruz kalan ergen ve çocuklarda uyum sorunları oluşabilmektedir. Bu durum çocukların eğitimlerine de yansımaktadır ve bu çocuk-

lar göç ettikleri yerlerdeki okullarda çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Karakuş (2006, 15), göç ile gelen çocuğun okula uyum sağlayamadığını, herkesin ona karşıymış düşüncesine kapıldığını belirtmiştir. Eski okulundan ayırdıkları için anne ve babasına öfkeli olduğunu, bu öfkesini de okulda ve sınıfta disiplinsiz davranarak gösterdiğini belirtmiştir. Buna birlikte orantısız artan nüfus okullarda derslik sıkıntısını da beraberinde getirmektedir. Birinci (2003, 1), göçle birlikte oluşan fiziki yetersizlikler, kalabalık sınıflar, ikili öğretim, öğretmen ve öğretim elemanı eksizliği ve dengesiz dağılım, eğitim ve öğretim alanında çözülmesi gereken problemler olarak görmektedir. Tezcan'a (1994, 62) göre, göçler eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Kalabalık sınıflarda eğitimin niteliği düşmektedir. Hızlı göçler nedeniyle kırsal kesimdeki çocukların yükünü de kent okulları üzerlerine almış durumdadır. Bu durum okul, öğretmen, araç-gereç sayısının yetersizliğine ve öğrencilerin başarısızlığına yol açmaktadır.

1.2.2 Toplum Bilincinin Kaybolması

Toplumsal bilinç, toplum yaşamındaki görüşleri, kavramları, düşünceleri, sanat, töre vb. kurumları oluşturan bilinç biçimlerinin tümüdür (Ozankaya, 1984, 118). Bıçak'ın (1996, 55) aktardığına göre, Hegel toplum bilincini, dünyada gerçekleşen ruhun kendisi hakkındaki bilincine bağlamakta, ruhun kendisi hakkındaki bilincinin, toplum bilincine bağlı olarak geliştiğini ve toplum bilincinin toplumun bütün amaç ve ilgilerini de kendinde taşıdığını; bu amaç ve ilgilerde bilinçlenmeye yöneldiğini dile getirmektedir.

Bir kişinin geleneksel topluluk bilincinin kayboluşunu ve ilgi gruplarının artan zararlı etkilerini görebilmesi için, okulların yönetim kurullarındaki etkilerinin önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Okul yönetim kurulları toplantıları sıklıkla, kendi çıkarları peşinde koşan grupların katıldığı resmi pazarlık oturumlarına dönüşmektedir. Toplantıya katılan ilgi gruplarının politikaları, değer çatışmaları ve bütünlüğü bozacak bir şekilde yeni bir topluluk oluşturma, doğrudan okulun amaç ve işleyişini etkilemektedir. Okul yönetim kurulları, toplum fikrinin geliştiricisi ve ortak vizyonun yaratıcısı olmak ve öğrencileri ilgi alanlarına göre geleceğe hazırlamak yerine toplum duygusunun parçalanmışlığını ve birbirlerine karşıtlığını sembolize etmektedir. Modern çağda eğitimciler topluma hizmet etmek yerine, her biri ayrı istek ve beklenti peşinde olan birden fazla topluluğa, ilgi gruplarına ve organize lobilere hizmet etmek durumunda kalabilirler (Schlechty, 2005, 20).

Topluluk bilincinin kişinin yaşadığı yerle yüksek oranda ilişkili olduğu bir toplumdaki, topluluk bilincinin daha çok kişinin ait olduğu ilgi grupları, çalıştığı yer, ırk ve etnik kimliği tarafından belirlendiği bir topluma geçiş sürmektedir (Schlechty, 2005, 19).

1.2.3 Parçalanmış Toplum

Toplum, ortak bir ekini kabullenen, bir coğrafi alanda yayılan ve kendi kendinin devamlılık sürecini kazanabilmiş ilişkiler bütünüdür (Sağ, 2003, 12). Toplum, ortak bir amaç etrafında toplanan, eylem ve davranışların belli kurallara bağlı olduğu, kendi kendine yeterli ve kendi kendine devam ettirebilen, çoğunlukla belirli bir mekana sahip insan topluluğudur (Erdönmez, 1993, 5).

Küçük sıkıştırılmış elektronik araçların hayatımıza girmesi, hayatımızı birçok alanda kolaylaştırmıştır. Bununla beraber toplumun parçalanmasında da önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Telefonlar, taşınabilir müzik çalarlar, bilgisayar ve internet, gençleri yoğun bireyselleliği beraberinde getirip aile ilişkilerini ve toplumsal ilişkileri zayıflatmıştır.

Toplumsal yapıda görülen çözümler arasında başlıca husus olarak topluluk yaşamanın yerini ferdi veya bireysel yaşamanın almasıdır. Özel yaşama atfedilen değerlerin büyümesi, kişinin “kendini keşfi” veya kişinin kendi maddi benine “tapınması” şahıs merkezli yaşam tarzının merkezde yer alması başlıca etkindir (Süleymanov, 2010, 209).

Sosyal dönüşüm yüzyılıyla, toplumun ve bireyin konumu değişmiştir. Drucker’a (1998, 85) göre, bireyin konumunun siyasi ve sosyal yapının hala “normal” saydığı duruma bağdaşmaz bir niteliği vardır. Yazar 19. yüzyılda birbirine rakip iki toplum modeli tanımlamaktadır: Bunlardan birine göre, geleceğin toplumu bağımsız küçük insanlardan oluşacaktır. Bu bağımsız küçük insanlar kendilerine ait bir yaşam kültürünü benimsemiş, toplumla bütünleşmekte zorlanan bireylerden oluşmaktadır; ikinci toplum modeli ise sosyal ilişkileri güçlü, toplumla bütünleşmiş bireylerden oluşan yapıdır.

Bilgi çağının yeni toplumsal yapısı ağ toplumdur. Ağ toplumundaki hakimiyet örüntülerine karşı toplumsal meydan okumalar, genellikle gençlerde özerk kimlikler inşa etme biçimini almıştır (Castells, 2007, 505).

Patricia Hersch’in ikna edici bir şekilde ifade ettiği gibi gençlerin dünyası ile yetişkinlerin dünyası giderek birbirinden uzaklaşmaktadır. Patricia Hersch, bugünün gençlerini “ayrı bir kabile” olarak isimlendirmektedir. Bu değişim sadece ailelerin çocuklarıyla olan iletişimlerinin sayısının ve derinliğinin azalmasından kaynaklanmamaktadır. Ayrıca yetişkinlerin gençler için kulüpler ve özel toplanma yerleri gibi bireysel ve yetişkinlerden ayrı ortamlar oluşturmasından, kaynaklanmaktadır. Bu durumda tarihsel olarak sosyalleşme ajanı durumundaki kurumlar (aile, dinsel kurumlar ve okul) çocukların ve gençlerin ilgisini çeken medya, eğlence dünyası ve iletişim dünyasıyla rekabet etmenin, olanaksız olmasa da, çok zor olduğunu düşünmeye başlamaktadır. Birey kontrollü elektronik medyanın icadı ve bilgi edinmenin demokratikleştirilmesi, yetişkinler arası ilişkilerde olduğu gibi çocuk-yetişkin ilişkisinde de niteliksel bir fark oluşmasına yol açmaktadır. Bu durum eğitime doğrudan doğruya, 1950’lere kadar eğer biri velilerin, öğretmenlerin ve dini liderlerin gençlere ne öğrettiğini bilirse gençlerin ne öğrendiğinden de emin olunmaktaydı. Bugün gençlerin öğrendiği şeylerin büyük bir kısmının toplumun kontrolü dışındaki kaynaklardan ve güçlerden öğrenildiği düşünülmektedir (Schlechthy, 2005, 21-23).

Medyanın giderek etki alanını genişletmesi ve insan yaşamının hemen her alanına ve anına nüfuz etmesi ile birey/toplum üzerindeki etkisini de arttırmaktadır. Günümüzde medya, özellikle televizyon, yeniden üreten, şekillendiren, yöneten, kontrol eden ve hatta yargılayıp, infaz eden bir iktidar aracına dönüşmüştür. Küreselleşme ve bunun yarattığı değişim ve dönüşümler, aile yapısına ve ebeveyn çocuk ilişkisine de yansımıştır. Artan ekonomik ihtiyaçlar, hem annenin hem de babanın çalışıyor olması, çocukların başıboş kalmasına neden olmakta ve genellikle aile fertlerinin bir arada olabildiği saatlerde de televizyon izlendiğinden aile içi etkileşim

giderek zayıflamaktadır. Bu durum gençlerin toplumsallaşmasına olumsuz etki etmekte ve onların kendilerini güvensiz ve değersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Mora, 2008, 6).

Schlechthy'ye (2005, 21) göre, gençlerin toplum hayatıyla bütünleştiği toplumdan, yetişkin toplumunun önemli boyutlarından soyutlandıkları ve yetişkinlerle anlamlı etkileşimlerde bulunmaksızın bir hayat kurmaya yöneldikleri topluma bir yöneliş vardır.

1.2.4 Geleneksel Aile Yapısının Çözülmesi

Dünyamız ve hayatlarımız, küreselleşme ve kimliklerle bu çatışan eğilimlerle şekillenmektedir. Bilgi teknolojisi devrimi ve kapitalizmin yeniden yapılanması, yeni bir toplum biçimini, ağ toplumunu ortaya çıkarmıştır. Ağ toplumu stratejik olarak belirleyici ekonomik etkinliklerin küreselleşmenin damgasını vurduğu bir toplumdur. Bilgi çağının yeni toplumsal yapısı olan bu ağlar, giderek asli duygusal ve maddi destek biçimleri olarak çekirdek ailenin yerini almıştır. Bu durum bireyleri ve çocukları hayatları boyunca bir ardışık aile ve aile olmama, kişisel düzenleme örüntüsünü izlemektedir (Castells, 2007, 502).

Çağımızdaki sanayileşme ve toplumdaki hızlı değişmeye paralel olarak kentleşme sonucu aile yapısında önemli değişimler olmuş ve aileler küçülmüştür. Geleneksel olarak, üç kuşağın bir arada yaşadığı “geniş aile tipi” yerini anne-baba ve çocuklardan oluşan yaygın “çekirdek aile” tipine bırakmıştır (Özdemir, 2007, 7).

Türk topluluklarından kendini bariz bir biçimde belli eden aile yapısının çözülmesi toplumsal katmanda yaşanan değişim ve dönüşümün ailenin kendi içinde sorunlarının kabarmasına ve dış etkenlerin yoğun baskısı karşısında, aile korumasız bir duruma gelerek çözülmesine yol açmaktadır. Toplumsal yaşamın zemininde giden bu çatlamanın belki de uzun vadeli Türk toplumlarında yeni bir zemin değişimine yol açacağı sorununu da gündeme getirmektedir (Süleymanov, 2010, 201-202).

Zenginlik, teknoloji ve iktidar ağlarının yol açtığı küreselleşme ve bilgi toplumu dünyamızı dönüştürmekte, üretim kapasitemizi, kültürel yaratıcılığımızı güçlendirmektedir. Aynı zamanda toplumları da çözmektedir (Castells, 2006, 97). Amerika'daki eğilimlere ilişkin deneysel çalışmalarda, erkek otoritesine dayanan toplumsal örgütlemenin değişmesi, cinsel kimliğin dönüşümü ve aile hayatının, dolayısıyla kişilik sistemlerinin toplumsal yeniden tanımı, ailenin inanılmaz derecede küçüldüğünü göstermektedir (Castells, 2006, 356).

1950'lerden önce boşanmalar ve evlilik dışı doğumlar çok daha azken; günümüzde evlilik dışı doğumlar ve boşanmalar artmaktadır. Tek velili ailelere okullarda çok ender rastlanmaktayken; şimdi ise oldukça olağan bir durum haline gelmektedir. Bunlar toplumsal yapıdaki çok açık değişimler olarak göze çarpmaktadır. Daha açık olanın ise, çok sayıdaki okul çağındaki çocuğun karışık ailelerden gelmeye başlamasıdır. Bu karışık aileler, bazı sosyologların seri poligami (aynı anda birden fazla olmaksızın birçok eşle evlenme) olarak bahsettiklerinden kaynaklanmaktadır. Eğitimde çok velili aileler, tek velili ailelerden daha az ilgi çekebilirler; fakat öğrencilerin yaşamı üzerindeki önemi dikkate alındığında, bu durum ciddi eğitimcilerin dikkatinden kaçmaması gereken bir durum olmalıdır. Bu nedenle eğitimciler bu değişimlere yüz çevirmemelidirler (Schlechthy, 2005, 24-25).

21. yüzyılda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, sanayileşme ve büyüyen şehirleşme, iç ve dış göç hareketleri, toplumsal hayatta birçok sorunu çözerken, birçokunu da beraberinde getirmektedir. Ailelerin artması, boşanma oranlarının artması, evlilik dışı beraberliklerin çoğalması, adolesan çağındaki gebeliklerin artması... aileyi ve toplumu tehdit eden sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (Şen ve Demirkan, 2008, 116).

Günümüzde bir yandan evin geçimini sağlayan baba, ev işleri yapan anne ve çocuklardan oluşan geleneksel aile tipinin giderek azaldığı, öte yandan aile yapılarının çok çeşitlilik gösterdiği bilinmektedir. Örneğin ABD’de aile yapıları çok çeşitlilik göstermektedir. Tamamlanmamış aile (anne-çocuk), karışmış aile(önceki evliliklerden kalan çocuklarla yaşama), birlikte gayri meşru yaşama ve evlenmeden birlikte yaşama gibi aile tipleri giderek artış göstermektedir (Doğan, 1995, 341). Schlecthy’ye (2005, 24) göre, ailede yaşanan sosyal değişimlerde, anne babanın birlikte olduğu aile yapısından, boşanmaya bağlı çocuğun sadece anne ya da baba ile yaşadığı veya ikinci evliliklere bağlı çok velili aile yapısına geçiş yaşanmaktadır.

Geleneksel aile yapısının çözülmesi ve çeşitli aile tipleri, okulu ve eğitimi olumsuz etkilemektedir. Veli toplantılarında, çok velisi bulunan öğrencilerin velileri, toplantıya aynı anda katılabilmekte ve öğrencilerin durumları görüşüldüğü ortamda, huzursuzluk doğabilmektedir. Bunun dışında mahkeme kararıyla, çocuğuyla hangi gün görüşebileceği belli olan veliler, bazen çocuk okul ortamındayken, çocuğu okul sınırları dışına çıkarabilmektedir. Tüm bu yaşantılar çocuğun okulla bütünleşmesini engellemektedir. Bu durum, duygusal olarak zayıf düşmüş çocuklarda dikkat dağıklığına yol açmaktadır. Okulda birden çok veliyle temsil edilen çocuk, diğer arkadaşlarına bu durumu açıklayamamakta, yaşadıklarından dolayı içe dönük tavır takılabilmektedir. Bunun dışında iki veliye sahip olan tek çocuk, her iki veli tarafından temsil edilebilmektedir; ama sadece annesi ya da babası olan bir çocuk. ilgiyi diğer kardeşleriyle paylaşmaz zorundadır. Bu durum çocuğun okulda ilgiyi üzerine çekebilmek için disiplinsiz davranış sergilemesine yol açabilmektedir. Eğitimsiler, tüm bu etkenleri dikkate almalıdır.

1.2.5 Yeni Rakipler

Çok uzak olmayan bir geçmişte aile, dini kurumlar ve okul çocuklar için zihinsel, ahlaki ve estetik deneyimlerin temel kaynağıyken durum artık böyle değildir. Bilgi toplumunun ortaya çıkmasının sonuçlarından biri, özellikle basında, yayında ve elektronik iletişimle gerçekleşen devrimlerin sonucu olarak okullar, aileler ve dini kurumlar; eğlence dünyası, oyun sanayisi çocukların ve gençlerin ilgisini çeken diğer sıkıştırılmış küçük elektronik araçlarla, rekabet etmek zorundadırlar. Öğrencilerin bildiği ve öğrendiği şeylerin çoğu; onları, hizmet edilecek bir pazar ve çekilecek bir müşteri gibi gören şirketler tarafından, sunulmaktadır. Çocuklar, her geçen gün daha fazla şirketin ilgisini çekmektedir. İstatistiklerin gösterdiğine göre gençler çok fazla televizyon izlemekte ve eğitimle ilgisi çok az olan şüpheli ve ahlaki içeriklere sahip bilgisayar oyunlarını oynamak için çok uzun saatler harcamaktadırlar. Çizgi film ve bilgisayar oyunu satıcıları da çocukların, onların mal ve hizmetlerini kullanan gönüllüler olduklarını anlayıp, kabul etmektedirler (Schlecthy 2005, 28-29).

Yetişkinler için üretim ve savaş yapan birçok şirket önceleri reyonlarında az yer ayırdıkları çocuk ürünlerinin çeşitlerini attırmakta ve bu ürünlerin tanıtımı için

televizyon reklamlarından faydalanmaktadır (Karaca vd., 2007, 234). Yapılan araştırmada çocukların TV’de en çok neyi seyretmekten hoşlandığına verilen cevaplar, ilk tercihlerinin %41,6 “çizgi film” olduğunu göstermektedir (Cesur ve Paker 2007, 116). Bilgisayar oyunları da çocukların uzun saatler harcadığı diğer eğlencedir. Bu eğlence zamanla çocuklarda bağımlılık yapmaktadır. 1970 yılında piyasaya sürülen video oyunu ile birlikte çocukların ve yetişkinlerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları giderek eskisinden çok farklı hale gelmektedir. Sos istatistiklere göre, Amerika’daki 2-17 yaş grubundaki çocukların %92’si video oyunları oynamaktadır Piyasada en çok satılan bilgisayar oyunları ciddi düzeyde şiddet ve cinsel içeriğe sahipken, aileler ve eğitimciler çoğunlukla bu oyunların içeriğinden ve çocukların nasıl etkilendiğinden habersiz. Son yıllarda yapılan araştırmalarda, bilgisayar oyunu oynayan çocukların davranışları ve beyin aktiviteleri incelendiğinde, bu oyunların hem davranışlarını hem de beyin gelişimlerini, olumsuz yönde etkileyebilecekleri, ortaya çıkmıştır (Doğan, 2006, 161).

Okulların çocukların kalpleri ve akılları için daha az rekabetle karşı karşıya olduğu toplumdan, çocukların dikkatlerini okul çalışmalarından dağıtmak pahasına kendi mallarına çekmenin yollarını arayan güçlü ticari ilgilerin bulunduğu bir topluma geçiş sürmektedir (Schlechty, 2005, 28).

1.2.6 Küreselleşme

Küreselleşme sözcük anlamı itibariyle, bütün dünyanın tek bir yere, bütün insanların da evrensel insan haline dönüşmesini ifade eder (Deniz, 1997, 87). Spor, gezi, ekonomi, iletişim ve diğer birçok alan artık bir ülkenin sınırları içerisine sığdıramaz olmuştur. İletişimin farklı açılardan değişmesi medeniyetin yönünü değiştirmiştir. Zenginliğin anahtarının toprağı ele geçirmek, elde tutmak ve kullanmak olduğu günler geride kalmıştır. Artık zenginliğin anahtarı ülkelerin bilgiyi toplama, paylaşma ve semeresini toplama biçiminde yatmaktadır (Friedman, 2003, 229).

Küresel eğitim, dünya üzerinde yaşayan kültürle ve toplumlar arasındaki etkileşimleriyle bağlantıları vurgulayan bir dünya görüşünü, genç insanlara kazandırmayı hedefleyerek onları bu doğrultuda yetiştirmeye yönelir (Güven, 1999, 153). Bu süreçte bireylerden istenen geleneksel yapıda olduğu gibi var olanları olduğu şekilde söylemek değil, söylenenlerden farklı beceriye dönüşebilen kazanımlar elde edebilmektedir. İletişimin bugün vardığı nokta öğrenmeyi çok boyutlu hale getirmiştir. Öğrenmenin çekim merkezi öğretmenler ve okul olmaktan çıkmaktadır. Bilgi ve öğrenme her yerdedir. İnternet erişimi sağlayabileceğimiz bir bilgisayar ya da telefonla sokakta, parkta, evde daha doğrusu her yerde bilgiye ulaşmamız, saniyeler sürmektedir. Bu baş döndürücü gelişme, sadece fiber optik kablolarla oluşmakta ve bugünkü bilgi toplumun şekillenmesini sağlamaktadır.

Küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve halen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitilmiş insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir. Küresel çağda, eğitim sürecindeki değişimde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmaktadır (Özden, 2002, 17):

Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.

Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanacak;

böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulacaktır.

Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekecektir.

Dersler ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alacaktır.

Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle, öğrenmeyi öğrenmeye geçilecektir.

Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenecektir.

Çalık ve Sezgin'in (2005, 61) de aktardığına göre; Gardner, küreselleşen dünyanın gereklerini karşılayabilmeye, eğitim açısından başarılı olabilmek için eğitim açısından göz önünde tutulması gereken bazı önemli hususları aşağıda açıklamaktadır:

Eğitim yaşam boyu süren bir etkinlik olmalıdır. Hızlı gelişen teknoloji ve artan bilgi birikimi karşısında, eğitimin yaşam boyu devamı sağlanmalıdır. Bununla birlikte, eğitim süreci içerisinde sadece belirli bilgiler aktarılmamalı, bireyin öğrenme kapasitesi de güçlendirilip geliştirilmelidir.

Eğitim, her zaman, her yerde ve yaşamın her alanında olmalıdır. Evde ve işyerinde eğitim imkanları sağlanmalı, sınıflarda olduğu kadar internet ve televizyonda da eğitim etkili şekilde verilmelidir. Bireylerin sürekli öğrenme kapasitelerini geliştirmek için eğitim kurumları ile işletme sektörleri ve toplumun diğer kurumları işbirliği içinde çalışmalıdır.

Eğitim, eleştirel düşünmeye, iletişime ve problem çözmeye becerilerine odaklanmalıdır. Eğitim süreci, yeni sorun ve fırsatlar ortaya çıktığında, bireyleri açık ve eleştirel düşünmeye hazır hale getirmelidir.

Öğrenme, toplumun gelişmesinde önemli bir etken olduğu için, eğitim toplumsal gelişmeye yatırım niteliğinde olmalıdır. Bu nedenle toplumlar, sadece maddi sermayeye ve ekonomik alanlara yatırım yapmamalı, aynı zamanda eğitime gereken yatırımı yapmalıdır. Toplumsal bir yatırım özelliği taşıyan eğitim, toplumun gerçeklerinden soyutlanamaz.

Eğitim sistemi, öğrencilere küresel bir vatandaşlık anlayışı kazandırmalıdır. Küreselleşen dünyada, bireylerin sadece kendi tarihlerini, kültürlerini ve dillerini öğrenmeleri yeterli olmayacaktır. Küresel pazar ekonomisinde başarıyla çalışmak, farklı insanların ve kültürlerin özelliklerini bilmeyi gerektirir. Kendi yaşadığı coğrafyanın dışına çıkamayan bireylerin, küreselleşen bir dünyada başarılı olmaları zor olacaktır.

Eğitim, bireyler ve örgütler arasında ortaklıklar kurma becerisini sağlamalıdır. Eğitim kurumları arasında olduğu kadar, işletme, endüstri ve kamu kuruluşları arasında da, ulusal ve uluslar arası düzeyde ortaklıkların kurulması sağlanmalıdır. Bu anlamda, bir eğitim örgütü sadece kendi uzmanlık alanında tek başına kalamaz, toplumun ve dünyanın değişen ihtiyaçlarına cevap vermek zorundadır.

Küreselleşmeyle birlikte gelişen teknoloji bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Eğitimciler de öğrencilere bilgi yüklemek yerine sağlıklı bilgiye ulaşma yollarını göstermelidirler. Bilgi toplumu sürecinde, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceğini benimseyen bir topluma geçiş sürmektedir.

1.3 TOPLUMSAL DEĞİŞİMLERİN EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Sosyal değişimler, okulun çevresi ile olan ilişkilerinde bazı temel değişiklikler getirmektedir. Okullarda geleneksel ilişki okul ve anne-baba (veli) arasında kurulur. Ancak, okulun işleyişi giderek okul ve öğrenciler etrafında yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu da öğrencinin, öğrenme ihtiyaçlarının en uygun şekilde karşılanmasını ön plana çıkararak bir eğitim uygulamasını getirmektedir. Bu anlayışın doğmasında, okulun bir işletme olarak ele alınmasından dolayı, öğrencilerini memnun etme ihtiyacı yatmaktadır. İşletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri müşterilerinin memnuniyetine bağlı olduğu gibi, okulun da öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına etkili bir şekilde karşılık vermesi beklenmektedir.

Yeni değerler, okulların yapı ve işleyişini karakterize eden hiyerarşik ve bürokratik yapının yerini, daha çok yerinden yönetilen ve profesyonel kontrolün egemen olduğu bir yapıya terk etme zorunluluğunu getirmektedir. Bu yeni bakış açısı, okulun yapısındaki *“rol, ilişki ve sorumluluklarda”* temel bazı değişiklikler öngörmektedir. Bu değişiklikleri aşağıdaki başlıklarda özetlemek mümkündür. (Özden, tarih yok):

Okuldaki otorite akışının daha az hiyerarşik olması, bir zorunluluk haline gelmiştir.

Liderlik, pozisyona değil, yapılması gereken işte başarılı olmakla ilişkilendirilmeye başlanmıştır.

Okul yönetiminde aşırı kontrolün yerini, öğretmen ve diğer personele daha çok yetki ve sorumluluk verilmesi almıştır.

Yöneticinin mevzuatın uygulayıcısı değil, işlerin kolaylaştırıcısı; öğretmenin de müfredatı yerine getirmekle sorumlu memur değil, sınıfın lideri olması, eğitimde kalitenin vazgeçilmez şartı olmuştur.

Drucker (2011, 235) da gelişmenin ilk sonucu olarak, eğitimin bilgi toplumunun merkezi ve okullarında kilit kurumlar haline geleceğini belirtmektedir. Kuşkusuz 21. yüzyıl, en azından ilk on yılları sosyal, ekonomik, politik altüstlüklerin ve mücadelelerin sürdüğü bir yüzyıl olacaktır. Toplumsal Dönüşüm Çağı henüz tamamlanmış değildir ve gelecekteki meydan okumalar, belki de daha önce gerçekleşmiş toplumsal dönüşümlerin, 20. yüzyılın sosyal dönüşümlerinin getirdiklerinden çok daha ciddi ve korkutucu olacaktır. Sosyologlar, politik bilimciler ve iktisatçılar, eğitimciler, firma yöneticileri, politikacılar ve gönüllü kuruluşların liderleri için ve anne, baba, çalışan ve yurttaş olarak her kesimden bütün insanlar için, gündemin ilk maddesi, çoğu için sınanmış çözümler bir yana, geçmişte bir benzerini bile bulamadığımız, bu öncelikli görevlerin halledilmesi için çalışmaktır. Bu öncelikli görevler, aşağıda açıklanmaktadır:

Eğitimi, onun amacını, değerini, içeriğini yeniden gözden geçirmeliyiz. Eğitimin kalitesini ve üretkenliğini tanımlayabilmeli, bunları ölçebilmeli ve yönetebilmeliyiz.

Bilgini kalitesi ve üretkenliği- ikisinin de henüz bir tanımı yapılamamıştır- üzerinde sistematik olarak çalışmalıyız.

Bilginin anahtar ekonomik kaynak ve rekabet gücünün en önemli ve belki de biricik kaynağı haline geldiği dünya ekonomisinin önceliğine uygun bir iktisat teorisi geliştirmemiz gerekmektedir.

Önümüzdeki on yıllarda, eğitim alanında meydana gelebilecek değişiklikler, modern okulun üç yüzyılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışın- dan bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bilgi, teknoloji ve ileti- şimde yaşanan değişimler, sosyal dönüşümü hızlandırdığı gibi eğitime ilişkin birta- kım sorumlulukları da beraberinde getirmiştir. Okulda kazanılan öğrenim ve okul- dan alınan diplomalar, bilgi toplumundaki iş, geçim, meslek kapılarının açılmasında giderek daha etkili olduğuna göre toplumun ve bütün üyelerinin okur yazar olması gerekir ve bu yalnızca “okuma, yazma ve aritmetik”le sınırlı olmamalıdır. Okuryazarlık, artık temel bilgisayar becerilerini de kapsamaktadır. Teknolojiden, tek- nolojinin boyutlarından, ritimlerinden epey bir şeyler anlamak demektir. Okuryazarlık, kent, ulus ve ülke sınırlarının insan ufuklarının artık sınırlamadığı kar- maşık bir dünya hakkında epey bilgi almayı gerektirir. Diğer bir sorumluluk ise bu toplum içindeki bütün üyelerin öğrenmeyi öğrenmeleridir. Hızla değişmek, bilginin doğasından kaynaklanan bir şeydir. Böyle bir sistemin bütün yapabileceği, öğrencile- ri öğrenmeye hazırlamaktan ibarettir (Ducker, 1998, 237-238).

Sıkıştırılmış küçük elektronik aletler ve teknolojinin diğer boyutu, dünyayı düzleştirmekte ve toplumsal yapıda hızlı değişimlere yol açmaktadır. Bireylerin düz bir dünyaya uyum sağlamasına yardımcı olmak, sadece hükümetlerin ve şirketlerin görevi değildir. Aynı zamanda anne ve babaların görevidir. Onların da çocukların nasıl bir dünyada yaşadığını ve ayakta kalabilmek için neler yapması gerektiğini, bil- meleri gerekir (Friedman, 2010, 299).

Yeni bilgi teknolojileri, küresel-araçsal ağlarla dünyamızı birleştirmektedir. Bilgisayarlar aracılığıyla iletişim, geniş bir insan topluluğu oluşturmuştur. Bu ağ top- lumunun kültürel dönüşümünün asıl kurbanı, çocuklardır. Çünkü ailelerin yaşadığı bu kriz koşullarında ihmal edilmektedirler. Kadınların zorlu maddi koşullarda çocuklarıyla birlikte yaşamak istemesi ya da özerklik ve kişisel kurtuluş arayışı için- de erkeklerin yaptıkları gibi çocukları ihmal etmeye başlamaları, durumu da daha da kötüleştirmektedir (Castells, 2006, 372).

SONUÇ

Modern üstü dünya siyasal, ekonomik, eğitim, kültürel ve özellikle sosyal alandaki baş döndürücü hızlı değişim ile tanınmaktadır. Bu hızlı değişim toplumsal dinamikleri, eğitimi ve okulu etkilemektedir. Eğitimi ve okulu etkileyen ilk değişim olan göç, önemli bir toplumsal yer değiştirmedi. Göç, insan hayatını ve okul iklimi- ni olumsuz etkilemektedir. En başta bireylerde aitlik duygusunun kolay kolay oluşa- mamasına neden olmaktadır. Bununla birlikte göç, birçok kentsel ve çevresel sorun- lara da yol açmaktadır. İletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim, bilginin her yerde ve sınırsız oluşu, ayrıca gençlerin de bir çok bilgiye, iletişim aracına ve sosyal çevreye kolay erişebilmesi, cinsellik ve mahremiyet gibi konuların tabu olmaktan çık- ması, yaşanan değişimlerin geleneksel aile yapısının çözülmesine neden olmuştur.

◆ Mehmetcan Şahin

Yetişkinler ile gençlerin ortak paydada buluşamamaları, yaşanan kuşak çatışması, gençlere yönelik eğlence ve aktiviteler yoğun bireyselleşmeyi hızlandırmakta, bu da toplumun parçalanmasına yol açmaktadır. Yoğun olarak ayrılmış toplum ve kuşaklar arasındaki bu bakış açısı insanları bir araya getirmeyi ve birlikte iş yapmanın mutluluğuna ket vurmada, toplumsal bütünleşme sağlanamayıp toplum bilincinin oluşmasını engellemektedir. Bütün bu yaşananların üzerine sonucu her ne pahasına olursa olsun bireyleri özellikle çocukları kendi malları üzerine çekmek isteyen, bunun için televizyon ve en önemli aracı olan reklamları kullanan güçlü ticari şirketler yani yeni rakipler doğmuştur. Burada incelenen bu sosyal değişimler, eğitim ve okulu güçlü bir şekilde etkilemektedir.

21. yüzyılın en önemli kavramlarından biri olan küreselleşme, günümüz insanını bir yandan fiber optik kablolarla, uydularla ağ toplumunun içine iterken bir yandan da kullanılan teknolojik araçlara ve bu teknolojinin bize sunduğu iletişim yöntemlerine bağlı olarak bireyci hale getirmektedir.

Sosyologlar ve eğitimciler, toplumun yapısında oluşan değişimi iyi gözlemlemelidir. Çünkü bu güçlü değişimleri iyi analiz edememek, eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu değişimler artık okulların işleyişine temel olan geleneksel varsayımların da değişmesi gerektiğinin habercisidir. Toplumun öncü kurumu olan okullar, değişme ve gelişmeleri takip ederek çağın niteliğine uygun bireyler yetiştirmek zorundadır; çünkü içinde bulunduğumuz bilgi çağı okulları, kilit kurumlar haline getirmiştir. Sahip olduğu misyonun fakında olan eğitimcilerin de yeni oluşan değerlerin çözümlenmesini, iyi yapmaları gerekmektedir.

Sonuç olarak içinde bulunduğumuz çağda, eğitimciler sosyal yapıdaki değişimlerin daha iyi anlaşılması, ölçülmesi ve yönetilmesi için çaba sarf etmelidir; bununla beraber değişimleri iyi takip edip okulların yapı ve işleyişine uygun hale getirmelidirler.

Kaynakça

- Akboy, R. (2005). **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka**, Dinozor Yayınları, İzmir.
- Aslan, K. (2001). "Eğitimin Toplumsal Temelleri", **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Mayıs 2001 (5), ss. 16.
- Aytaç, K. (1998). "Bilişim Toplumu", **Yeni Türkiye 21.Yüzyıl Özel Sayısı II**, Mart-Nisan Sayısı, ss. 1394.
- Balay, R. (2004). "Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37 (2), ss. 79.
- Başol, K. (1995). **Demografi**, Anadolu Matbaası Yayınları, İzmir.
- Bıçak, A. (1996). "Tarih ve Toplum Bilinci", **Felsefe Dünyası**, Bahar 1996 (20) ss. 55.
- Birinci, N. (2003). "Cumhuriyetin 80.Yılında Milli Eğitim Üzerine Bir Bakış", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 44 (4), ss. 1.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Castells, M. (2005). **Ağ Toplumunun Yükselişi Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür 1. Cilt**. (Çev. E. Kılıç), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Castells, M. (2006). **Kimliğin Gücü / Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür Cilt 2**. (Çev. E. Kılıç), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Castells, M. (2007). **Bin Yılın Sonu ve Enformasyon Çağı Ekonomi,Toplum ve Kültür 3.Cilt**. (Çev. E. Kılıç), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Cesur, S., ve Paker, O. (2007). "Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 6 (19), ss.116.
- Çakır, T. (2006). "John Dewey'in Eğitim Felsefesi Bağlamında "Eğitim Hakkı" ve Günümüz Eğitim Sistemine Eleştirel Bir Bakış", **Kaygı**, Bahar 2006 (6), ss. 33.
- Çalık, T., ve Sezgin, F. (2005). "Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 13 (1), ss. 61.
- Deniz, N. (1997). **Global Eğitim**, Türkmen Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Doğan, F. Ö. (2006). "Video Games and Children:Violence in Video Games", **New Symposium Journal**, 44 (4), ss. 161.
- Doğan, S. (1995). Aileye Yönelik Psikolojik Yardım:Psikolojik Danışma. *Ailer Kurulu Konferans"Değişim Sürecinde Aile;Toplumsal Katılım ve Demokratik Değerler* (ss. 341). Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Dottrens, R., Mialaret, G., Rast, E., ve Ray, M. (1968). "Günümüzün ve Yarınımızın Eğitimi Nasıl Olmalıdır?" (Düzen. Y. Akyüz), **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi**, 1 (1), ss. 35.
- Drucker, P. (1998). **Yeni Gerçekler**, (Çev. B. Karanakçı,), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Drucker, P. (2011). **Büyük Değişim Çağında Yönetim**, (Çev. Z. Dicleli), Optimist Yayınları, İstanbul.
- Erdönmez, C. (1993). **Toplumsal Gelişim,Toplumsal Değişim ve Çevre Bilinci**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü:Yüksek Lisans Tezi.
- Ergün, M. (1994). **Eğitim Sosyolojisine Giriş**, Ocak Yayınları, Ankara.
- Eserpek, A. (1978). "Eğitim ve Sosyal Değişme", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 11 (1), ss. 125.
- Eskicumalı, A. (2003). *Eğitim ve Toplumsal Değişme:Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946*. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**, 19 (2), ss. 16.

◆ Mehmetcan Şahin

- Friedman, T. (2003). **Küreselleşmenin Geleceği: Lexus ve Zeytin Ağacı**. (Çev. E. Özsayar,) Boyner Yayınları, İstanbul.
- Friedman, T. (2010). **Dünya Düzdür: Yirmi Birinci Yüzyılın Kısa Tarihi**. (Çev. L. Cinemre,) Boyner Yayınları, İstanbul.
- Güven, İ. (1999). "Küreselleşme ve Eğitim Dizgesine Yansımaları", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 32 (1), ss.153.
- <http://ms.yesevi.edu.tr/akademik50/Courses/AYU/TEYO603/start.html>, "Teknolojik ve Toplumsal Değişimlerin Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri, Yüksel Özden, 5 Nisan 2011
- Karaca, Y., Pekyaman, A., ve Güney, H. (2007). "Ebeveyleerin Televizyon Reklam İçeriklerinin Çocuklar Üzerindeki Etik Açısından Algılanmalarına Yönelik Bir Araştırma", **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9 (2), ss. 234.
- Karakuş, E. (2006). **Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli Örneği)**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Karasar, N. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kongar, E. (1971). "Toplumsal Değişme", **Amme İdaresi Dergisi**, ss. 63.
- Kuyumcu, A., ve Erdoğan, T. (2008). "Yüksek Öğretimin Toplumsal Değişmeye Etkisi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2008 (35), ss. 240.
- Mora, N. (2008). "Medya ve Kültürel Kimlik", **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 5 (1), ss. 6.
- Nar, B. (2008). **Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri (Dilovas Örneği)**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Numanoğlu, G. (1999). "Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-1", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 32 (1), ss. 345.
- Ozankaya, Ö. (1971). "Köyde Toplumsal Yapı ve Siyasal Kültür", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Ozankaya, Ö. (1984). **Toplumbilim Terimleri Sözlüğü**, Savaş Yayınları, Ankara.
- Özdemir, M. (2007). "Toplumsal Değişme Karşısında Aile ve Okul", **Türk Eğitim Bilimler Dergisi**, 5 (2), ss. 7.
- Özden, Y. (2002). **Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özkan, H. H. (2006). "Popüler Kültür ve Eğitim", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 14 (1), ss. 35.
- Sağ, V. (2003). "Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine" **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 27 (1), ss. 12.
- Schlechty, P. C. (2005). **Okulu Yeniden Kurmak**, (Çev. Y. Özden,), Nobel Yayınları, Ankara.
- Süleymanov, A. (2010). "Çağdaş Türk Toplumlarında Aile ve Evlilik İlişkileri", **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, 2010 (58), ss. 201-209.
- Şen, R. B., ve Demirkan, S. (2008). Türkiye'de Aile Eğitimi ve Yerel Yönetimler/Sivil Toplum Örgütleri İçin Uygulamalı Bir Model Önerisi. *V.Aile Şurası Konferansı "Aile Destek Hizmetleri"* (ss. 116). Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Tezcan, M. (1985). **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Tezcan, M. (1994). "Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 27 (1), ss. 62-191.
- Uluocak, G. P. (2009). "İç Göç Yaşamış ve Yaşamış Çocukların Okulda Uyumu.", **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2009 (26), ss. 36-40.

THE CONCEPTUAL ANALYSIS OF SOME SOCIAL CHANGES AFFECTING EDUCATION AND SCHOOL

Mehmetcan ŞAHİN*

Abstract

Information, technology and especially sudden progress in communications affected social structure of society. The schools which are leading institution of open, social and loosely structured of society, has been affected significantly in this social structure. Also in this study is handled the changes of social structure and the reflections of these social changes to education, reached a synthesis by other researches, opinions on the subject and tried to specify the relationships among them. Especially, with globalization -in this century of social transformation- has been mentioned to social changes and their affects and new needs and expectations which came out after those social changes. At the same time it has been indicated that it is necessary to change traditional hypothesis based on the school's structure and operation.

At the first part of the study, the concepts of education and the school has been explained, at the second part of the study social changes and subheadings of these social changes has been examined, in the last part reflection of social changes to schools has been mentioned.

Key words: Education and school, transformation in education, social change

* Çetineller Primary School

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ergün RECEPOĞLU*

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Karabük ilinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Karabük ili merkez ilçesinde ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerdir. 226 öğretmene veri toplama aracı olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan “Duygusal Zekâ Ölçeği” uygulanmış ve öğretmenlerden okul müdürlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin öğretmen algıları cinsiyete, yaşa, kıdeme ve aynı yönetici ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zekâ, okul müdürü, öğretmen

Giriş

Duygusal zekâ bireyleri işlerine motive etmede ve bireylerin kendilerini psikolojik olarak rahat hissettirmede temel bir yetenektir ve diğer tüm yeteneklerimizi, bileyerek ya da körelterek derinden etkileyen bir güçtür.

Duygularımız düşüncelerimizi önemli ölçüde etkilemekte ve davranışlarımız da duygularımızdan ayrı düşünülmemektedir. Son yıllarda yapılan birçok araştırma, bilişsel yeteneklerin bireyin yaşamındaki başarısında tamamen etkili olmadığını ortaya koymuştur. Örneğin, Goleman bilişsel yetenekleri simgeleyen akademik zekâsı (Intelligence Quotient) (IQ) yüksek bireylerin yaşamın üstesinden o kadar da iyi gelemediğini, buna karşılık vasat IQ'ye sahip bireylerin şaşırtıcı derecede yaşamda başarılı olmasında hangi etkenlerin rol oynadığı araştırmıştır (Celep ve Ergin, 2007, 698).

Duygusal zekâ kavramı önce Yale Üniversitesi psikoloji profesörlerinden Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi psikoloji profesörü John Mayer tarafından ortaya çıkarılmıştır. 1995 yılında Daniel Goleman IQ'nun hayattaki başarıya olan etkisinin çok az olduğunu söyleyerek, duygusal ve sosyal becerilerin hayattaki başarı ve mutluluk için akademik becerilerden ve zekâdan daha önemli olduğunu savunmuştur. Duygusal zekâ; duyguları yönetebilme, duyguların farkında olma, empati, iyi ilişkiler kurma kabiliyeti olarak tanımlanabilir. (Acar, 2001, 1).

* Yrd. Doç. Dr.; Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı

Mayer ve Salovey (1997, 10), duygusal zekâyı; doğru algılayabilme, değerlendirme ve duyguları ifade edebilme yeteneği; duyguyu ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği ve duygusal ve entelektüel büyümenin geliştirilmesi için duyguları düzenleme yeteneği olarak; Cooper ve Sawaf (1997, 12), duygusal zekâyı; duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır. Atabek (2000: 21) ise duygusal zekâyı, farkındalık, irade geliştirme, oto-kontrol, dürtü kontrolü, empatik yaklaşım, sorun çözüme, grup çalışması yapabilme, sevgi ve saygıyı bilme gibi beceriler olarak ifade etmektedir.

Duygusal zekânın temel özelliği; bilişsel ve duygusal sistemlerin üretici bir bileşimi olmasıdır (Mayer ve Salovey, 1990, 185). İnsan beyni üzerinde yapılan son araştırmalar, insan zekâsının gerçek ölçütünün yalnızca bilişsel zekâ olmadığını, hayat başarısı konusunda asıl belirleyici olanın kişilerin sahip oldukları duygusal zekâ olduğunu göstermektedir (Goleman, 1998). Yirminci yüzyılın dünyasında bireysel yetenek olarak bilişsel zekâ itici güç olmuştur. Ancak yirmi birinci yüzyılda bunun yerini duygusal zekâ almıştır. Duygusal zekâ; kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkına varma, bunların nedenlerini anlama ve bu bilgiyi düşünce ve eylemler de kullanma becerisini kapsamakta (Shapiro, 1998, 19) ve beş boyuttan oluşmaktadır (Goleman, 1998; Lazarus, 1999; Yeşilyaprak, 2001):

Özbilinç (Kendi kendinin farkında olmak): “Benlik bilinci” olarak da ifade edilebilir. Kendini tanıma, kendi duygularının farkında olma ve doğru değerlendirme yeteneği. Bir duyguyu oluşurken fark edebilmek, duygusal zekânın temelini oluşturur. Bu bir bakıma psikolojik iç görüdür.

Duyguları Yönetme (Kendi kendini yönetmek): Duyguları uygun biçimde yönetebilme, denetleyebilme yeteneğidir. Bununla kastedilen ne tutkuların kölesi olmak ne de duyguları bastırmaktır. Kastedilen duyguları dengeli, uyumlu biçimde ortaya koyabilme, gerektiğinde “doyumun, hedefe yönelik olarak kişinin kendisince ertelenmesi” olarak ifade edebileceğimiz “duygusal özenetim”dir.

Empati (Başkalarının duygularını tanımak): Kendini başkalarının yerine koyabilme yeteneğidir. Empati, başkaları ile ilişki kurmada temel yapı taşıdır. Kökeni, “özbilinç”tir. İnsan kendi duygularına ne kadar açıksa, başkalarının duygularını okumayı da o kadar iyi becerir.

Motivasyon (Kendini harekete geçirmek): Duyguları bir amaç doğrultusunda harekete geçirebilme, içsel güdülenme olarak ifade edilebilir. Motivasyon, bir işe başlamanın ve sonuna kadar götürebilmenin anahtarıdır. Teknik olarak, enerjiyi belli bir amaç uğruna, belli bir yönde harcamaktır. Duygusal zekâ bağlamında ise, duygusal sistemimizi aracı olarak kullanarak bir işi başlatmak ve bitirmektir.

Sosyal İlişkiler (Sosyal beceriler): Etkili kişiler arası ilişkiler kurabilme, sürdürülebilir yeteneği ve sosyal becerilere sahip olma olarak ifade edilebilir. Bu yetiyse Goleman “sosyal sanatlar” veya “ilişki sanatı” denilebileceğini belirtmekte ve bunun diğer iki duygusal becerininin, özyönetim ve empatininin olgunlaşmasını gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Duygusal zekâ yaşam süresince pek değişmeyen IQ’nun tersine yaşam süresince iyileşme gösterebilir. Tüm duygusal yeterlilikler doğru uygulamayla geliştirile-

bilir. Bilişsel yetenekler görece sabit kalırken, duygusal yeterlilikler yaşamın herhangi bir döneminde öğrenilebilir. İnsan ömrünün normal akışı içinde, biz de kendi ruh hallerimizin bilincine daha fazla varmayı, sıkıntı veren hislerle daha iyi başa çıkmayı, dinleme ve empati göstermeyi öğrendikçe, yani olgunlaştıkça, duygusal zekâ da artma eğilimi gösterir. Duygusal yeterliliği geliştirmek konusunda, olgunluk bir avantajdır. İnsanlar ne kadar duysuz, çekingen, asabi, hantal ya da uyumsuz olursa olsunlar, motivasyon ve doğru yönlendirilmiş çabalar sayesinde duygusal yeterlilikler geliştirilebilir (Goleman, 2000, 301).

Duygusal zekâyâ sahip olan lider inandırıcı, birleştirici, motive edici ve ilham vericidir. Kendi tavırlarını, bunların diğer insanlar üzerindeki etkilerini anlar ve gerek kendi gerekse diğer insanların duygularını yönlendirebilir. Diğerlerinin kendilerini güvende ve önemli hissetmelerini sağlar. Bu yönlere sahip bir lider, grubun duygusal coşkularını örgütsel hedefe yönelik bir adıma dönüştürmeyi de bilir.

Etkili liderler herkesin fikrine açıktırlar. Liderler dinlemeye hazır oldukları sürece günümüz çalışanları tecrübelerini, bilgilerini ve becerilerini sergileyebilirler. İnsanları dinlemek ve yönetmek bir işlem değil, bir saygı meselesidir (Bardwick, 1996, 8-10). Liderin ruh hali ne kadar olumlu ise, etrafındakiler de o kadar olumlu, yararlı ve işbirliğine yatkın olurlar. Liderden yayılan heyecan bütün grubu o yöne çekebilir. Peter Drucker'ın dediği gibi, "Lider olarak ilk ve en önemli göreviniz kendi enerjinizin farkında olmak ve çevrenizdekilerin enerjilerini verimli bir biçimde harcamalarına yardımcı olmaktır" (Cooper ve Sawaf, 1997, 21).

Goleman (2000, 237), liderliğin neredeyse tamamen duygusal zekâdan ibaret olduğunu ifade etmektedir. Bilişsel zekâ ve teknik beceriler gibi özellikler de liderlik için önemlidir. Ancak duygusal zekâ işin içine katıldığında sonuç daha mükemmel olacaktır. Eskiden duygusal zekâ, liderler için olumlu bir özellik olarak nitelendirilirken günümüzde duygusal zekâ liderliğin olmazsa olmaz bir özelliği olarak ifade edilmektedir.

Eğitim örgütleri insan merkezli ve hizmet üreten kurumlardır. İnsan ve hizmetin ağırlıklı olduğu eğitim örgütlerinin yönetiminde uygun ve tutarlı kararlar alınması, okul müdürlerinin yönetime ilişkin bilgi ve becerileri kadar duygularının farkında olmaları, kendilerini başkalarının yerine koymaları, kendilerinin ve başkalarının duygularını yönetmeleri yani duygusal zekâ becerilerini kullanabilmeleriyle de ilgilidir (Celep ve Ergin, 2007, 698). Bir öğretim lideri olan okul yöneticilerinin de duygusal zekâ yeterliliklerine sahip olması büyük önem taşımaktadır. Duncan (2002), yöneticinin duygusal zekâsının okul yönetimini etkilediğini ifade ederek müdürlerin mesleki deneyimini, yönetim ve akademik bilgisini, sezgisini ve kişisel özelliklerini okulları yönetmede kullanma şeklini duygusal zekâyâ dayandırmaktadır.

Atay (2002), okulun ilişkilerin çok yakın, içten ve candan olması gereken bir örgüt olduğunu ifade ederek kendini harekete geçirebilen, aksiliklere rağmen okulun amaçları için yoluna devam edebilen, ruh halini düzenleyebilen, problemlerin düşüncesine engel olmasına izin vermeyen, kendini başkalarının yerine koyabilen, başkalarının duygularını paylaşabilen kısaca duygusal yetkinliğe ulaşmış okul yöneticilerinin aynı amacı gerçekleştirmek doğrultusunda birlikte çalıştığı öğretmen ve diğer personelle daha uyumlu ilişkiler kurabileceğini vurgulamıştır.

Alanyazın incelendiğinde araştırmalar, yöneticilerin duygusal zekâya sahip olmasının örgütler için oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Başarılı yöneticiler, çalışanları motive etmek, örgütün hedef ve değerlerini benimsetmek için duygularını kullanırlar (Ashforth ve Humphrey, 1995; Bass, 1998; Bass ve Avolio, 1994; Conger ve Kanungo, 1998; Shamir, House ve Arthur, 1993). Araştırmalar yöneticilerin duygusal zekâsının örgütlerin işleyişinde önemli olduğunu vurgulamaktadır (Acar, 2001; Bardach, 2008; Güllüce, 2006; Pamukoğlu, 2004; Tıkır, 2005; Turanlı, 2007; Trucker vd., 2000). Martinez (1997' den aktaran Sosik ve Megerian, 1999), duygusal zekâyı örgütlerdeki başarının en önemli belirleyicisi olarak görmekte, çalışanların iş başarısının % 80'inin duygusal zekâyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir

Araştırmalarda yöneticinin duygusal zekâsı ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunduğu (Acar, 2002); okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin okul başarısıyla yakından ilgili olduğu (Bardach, 2008); çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında "orta" düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu (Canbulat, 2007); okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ boyutlarından kişisel becerilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunduğu (Ergin, 2008); yöneticilerin duygusal zekâsı ile tükenmişlikleri arasında ilişki olduğu (Güllüce, 2006); müdür yardımcılarının duygusal zekâ düzeylerinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyum ve duygusal adanmışlık düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu (Karakuş, 2008); yönetici etkinliği ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif ve yüksek ilişki olduğu (Pamukoğlu, 2004); duygusal zekânın dönüşümcü liderliğin tüm boyutları ile olumlu yönde ilişkili olduğu (Şahin, 2006); ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla duygusal zekâsı arasında "yüksek" ve pozitif ilişki bulunduğu (Tıkır, 2005); yöneticilerin duygusal zekâ yeterliliklerinin örgüt içerisindeki iletişim sürecinde etkin rol oynadığı (Tuna, 2008) ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâsı ile öğretmenlerin iş doyum arasında çok güçlü bir ilişki olduğu ve müdürlerin duygusal zekâsının öğretmenlerin iş doyumunu pozitif yönde etkilediği (Turanlı, 2007) saptanmıştır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete, yaşa, öğretmenlik mesleğinde geçen süreye ve şu anki yönetici ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Alt Problemler

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri öğretmenlik mesleğinde geçen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli, Evren ve Örneklem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Karabük ilinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Karabük ili merkez ilçesindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Karabük ili Merkez ilçesinde tesadüf örnekleme yolu ile seçilen toplam 10 ilköğretim kurumu araştırmanın kapsamına alınmıştır.

Kişisel bilgilere ilişkin demografik veriler incelendiğinde, araştırma kapsamındaki 226 öğretmenden 124'ü erkek (% 54.9), 102'si kadındır (% 45.1). 22-30 yaş aralığında 85 (% 37.6), 31-40 yaş aralığında 78 (%34.5), 41-50 yaş aralığında 37 (% 16.4) ve 51 yaşından daha fazla olan öğretmen sayısı ise 26'dır (% 11.5). 1-7 yıl arasında kıdemi olan 66 (% 29.2), 8-15 yıl arasında kıdemi olan 112 (% 49.6), 16 yılın üzerinde kıdemi olan öğretmen sayısı ise 48'dir (% 21.2). Şu anki yönetici ile çalışma sürelerine baktığımızda ise 1-3 yıl arası 67 (% 29.6), 4-6 yıl arası 84 (% 37.2), 7-10 yıl arası 40 öğretmen (% 17.7) ve 11 yılın üstünde aynı yönetici ile çalışan öğretmen sayısı da 35'dir (% 15.5).

Veri Toplama Aracı

Duyusal Zekâ Ölçeği: Bu ölçek Köroğlu (2006) tarafından geliştirilmiş ve tezinde kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .950 ve Bartlett Sphericity testi anlamlıdır. 50 madde olarak hazırlanan veri toplama aracı; yapılan faktör analizi sonucunda kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla başvuru uzman görüşleri doğrultusunda .30 faktör yük değerinin altında kalan 12 maddesi atılarak yeniden düzenlenmiştir. Faktör yük değerleri .31 ile .60 arasında değişmektedir. Ölçeğin, 5 faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 50.43' tür. Duyusal Zekâ Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .95 olarak bulunmuştur. Araştırmada uygulanan anketin izni alınmıştır. Aşağıdaki tabloda Bu çalışmada kullanılan Duyusal Zekâ Ölçeği'nin alt boyutlarıyla beraber Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Alfa değerleri anketin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Duyusal Zekâ Anketinin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Madde Sayısı	Alfa değeri
Özbilinç	8	96
Duyuları yönetme	8	97
Empati	6	95
Motivasyon	8	96
Sosyal beceriler	7	94
Ölçek (genel)	38	98

Her iki ölçekte 5'li likert şeklinde oluşturulmuş, maddeler "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum" olarak derecelendirilmiş ve ortalama aralıkları "1.00-1.79, 1.80-2.59, 2.60-3.39, 3.40-4.19 ve 4.20 – 5.00" olarak belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretim Liderliği Davranışları Anketi İçin Algıları Derecelendirme

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç katılmıyorum	1	1.00 - 1.79
Katılmıyorum	2	1.80 - 2.59
Kısmen katılıyorum	3	2.60 - 3.39
Katılıyorum	4	3.40 - 4.19
Tamamen katılıyorum	5	4.20 - 5.00

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Karabük ilindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere anketler uygulanmış ve örneklem grubundaki 11 ilköğretim kurumundaki toplam 275 öğretmenin cevapladığı anketten 226'sı değerlendirmeye alınmıştır. 49 tane anket ise açıklamalara uygun doldurulmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak istatistikler ilköğretim kurumlarında çalışan 226 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Veriler SPSS istatistik programında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri çözümlenirken t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett's C Çoklu Karşılaştırma Testi'nden yararlanılmıştır. Anlamlı farkların yorumlanmasında grup ortalamaları ve 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	T	p
Özbiliş	Erkek	124	3.44	1.29	219	-4.25	.000*
	Kadın	102	4.08	.92			
Duyguları yönetme	Erkek	124	3.40	1.25	223	-3.34	.001*
	Kadın	102	3.92	1.02			
Empati	Erkek	124	3.38	1.33	220	-3.72	.000*
	Kadın	102	3.95	.95			
Motivasyon	Erkek	124	3.51	1.11	223	-4.54	.000*
	Kadın	102	4.11	.88			
Sosyal beceriler	Erkek	124	3.55	1.27	219	-4.24	.000*
	Kadın	102	4.17	.90			

* p < .05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ puanlarını karşılaştırmak için yapılan t-testi sonucunda bütün boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin algıları duygusal zekânın özbiliş [t (219) = -4.25, p < .05], duyguları yönetme [t (223) = -3.34, p < .05], empati [t (220) = -3.72, p < .05], motivasyon [t (223) = -4.54, p < .05] ve sosyal beceriler [t (219) = -4.24, p < .05] boyutlarında birbirinden farklıdır. Her iki grubun duygusal zekâ puanları karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanlarının erkeklerinkinden daha fazla olduğu görülmektedir. Kadınlar okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini erkeklere göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu bulgu okul müdürlerinin kadın öğretmenlere

yönelik davranışlarında erkek öğretmenlere göre daha fazla olumlu ve anlayışlı olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırma bulguları Yüksel (2006), Güçlü ve Recepoğlu (2009) ve Güllüce (2006) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir, Yüksel (2006), kadınların duygusal zekâ puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre); Güçlü ve Recepoğlu (2009), kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanlarının erkeklerinkinden daha fazla olduğunu; Güllüce (2006) ise yöneticilerin duygusal zekâ ölçeğinin “Kişilerarası ilişkiler”, “Bağımsızlık”, “Kendini Gerçekleştirme”, “Kararlılık” ve “Duygusal Benlik Bilinci” boyutlarında kadın yöneticilerin daha yüksek duygusal zekâ puanlarına (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre) sahip olduğunu saptamıştır.

Araştırma bulguları Acar (2001), Babaoğlu (2006), Baltaş (1999), Gökçe (2006), Petrides ve Furnham (2000) ve Öztekin (2006) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Acar (2001), Babaoğlu (2006), Gökçe (2006) ve Öztekin (2006) yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre) cinsiyete göre farklılık göstermediğini; Petrides ve Furnham (2000) ise erkeklerin duygusal zekâ puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu bulmuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre farklılığı için yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Yaşa Göre Farklılığı İçin Yapılan Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Özbilinç	1. 22-30 yıl	85	3.91	1.05	3	10.30	.000	1-4*
	2. 31-40 yıl	78	3.86	.97				
	3. 41-50 yıl	37	3.83	.89				
	4. 51 yıl ve üzeri	26	2.59	1.80				
	Toplam	226	3.73	1.18				
Duyguları yönetme	1. 22-30 yıl	85	3.87	1.08	3	6.99	.000	1-4*
	2. 31-40 yıl	78	3.70	1.04				
	3. 41-50 yıl	37	3.64	.95				
	4. 51 yıl ve üzeri	26	2.71	1.70				
	Toplam	226	3.64	1.18				
Empati	1. 22-30 yıl	85	3.74	1.12	3	4.29	.000	1-4*
	2. 31-40 yıl	78	3.79	1.14				
	3. 41-50 yıl	37	3.60	1.00				
	4. 51 yıl ve üzeri	26	2.87	1.66				
	Toplam	226	3.63	1.21				
Motivasyon	1. 22-30 yıl	85	3.94	.97	3	6.97	.000	1-4*
	2. 31-40 yıl	78	3.92	.85				
	3. 41-50 yıl	37	3.67	1.02				
	4. 51 yıl ve üzeri	26	2.96	1.51				
	Toplam	226	3.78	1.06				
Sosyal Beceriler	1. 22-30 yıl	85	3.98	1.13	3	9.52	.000	1-4*
	2. 31-40 yıl	78	4.08	.86				
	3. 41-50 yıl	37	3.70	.97				
	4. 51 yıl ve üzeri	26	2.80	1.68				
	Toplam	226	3.83	1.16				

* P < .05

Tablo 4 incelendiğinde, okul müdürlerinin duygusal zekâ puanlarına ilişkin öğretmen algıları bütün boyutlarda öğretmenlerin yaşına göre farklılık göstermektedir.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin öz bilinç boyutuna ilişkin olarak [$F(3-222) = 10.30, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X}=2.59$) ile 41-50 yaş grubundaki ($\bar{X}= 3.83$), 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları ($\bar{X}= 3.86$) ve 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=3.91$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin duyguları yönetme boyutuna ilişkin olarak [$F(3-222) = 6.99, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X}=2.71$) ile 41-50 yaş grubundaki ($\bar{X}= 3.64$), 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları ($\bar{X}= 3.70$) ve 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=3.87$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin empati boyutuna ilişkin olarak [$F(3-222) = 4.29, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X}=2.87$) ile 41-50 yaş grubundaki ($\bar{X}= 3.60$), 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları ($\bar{X}= 3.79$) ve 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=3.74$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin motivasyon boyutuna ilişkin olarak [$F(3-222) = 6.97, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X}=2.96$) ile 41-50 yaş grubundaki ($\bar{X}= 3.67$), 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları ($\bar{X}= 3.92$) ve 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=3.94$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine

ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin sosyal beceriler boyutuna ilişkin olarak [$F(3-222) = 9.52, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X}=2.80$) ile 41-50 yaş grubundaki ($\bar{X}= 3.70$), 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları ($\bar{X}= 4.08$) ve 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=3.98$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sonuç olarak 51 ve daha yukarı yaşlardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları diğerlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 22-30, 31-40 ve 41-50 yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yani 51 ve daha yukarı yaşlardaki öğretmenler diğerlerine oranla okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük olarak algılamaktadırlar. 50 yaş altındaki öğretmenlerin diğer bireyleri değerlendirmede daha toleranslı ve iyimser olabilecekleri veya 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler diğer yaş grubu öğretmenlere göre daha fazla okul müdürlerinin duygusal zekâ boyutlarındaki davranışlarını göstermediklerini düşünüyor olabilecekleri bu sonucun ortaya çıkmasında bir etken olarak düşünülebilir.

Araştırma bulguları Canbulat (2007), Güllüce (2006), Güçlü ve Recepoğlu (2009) ve Pamukoğlu (2004) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Canbulat (2007), 20 yaşın altında bulunan çalışanların yaşça daha büyük olan diğer tüm gruplara göre daha düşük duygusal zekâ puanlarına sahip olduklarını (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre) bulmuştur. Güllüce (2006) araştırmasında duygusal zekânın bazı boyutlarında yöneticilerin yaşına göre fark olmadığını, bazı boyutlarda ise yaş grubu 30 ve altında olan yöneticilerin daha ileri yaş gruplarında olanlardan daha düşük düzeyde duygusal zekâ puanlarına sahip olduğunu (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre); Pamukoğlu (2004) ise duygusal zekâ puanlarının yaşa göre farklılaştığını, yaş arttıkça duygusal zekâ puanlarının da arttığını (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre) saptamıştır. Güçlü ve Recepoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada 51 ve daha üzeri yaşlardaki öğretmenler diğerlerine oranla okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük olarak algılamaktadırlar.

Araştırma bulguları Acar (2001), Akın (2004), Aysel (2006), Babaoğlu (2006), Güney (2009) ve Yüksel (2006) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Bu çalışmalarda yöneticilerin yaşına göre duygusal zekâ puanlarının farklılaşmadığı (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre) saptanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ puanlarının kıdem değişkenine göre farklılığı için yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Kıdeme Göre Farklılığı İçin Yapılan Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Özbilişç	1. 1-7 yıl	66	4.21	.95				
	2. 8-15 yıl	112	3.71	1.02	2			1-2*
	3. 16 yıl ve üzeri	48	3.11	1.49	223	13.47	.000	1-3*
	Toplam	226	3.73	1.18				2-3*
Duyguları yönetme	1. 1-7 yıl	66	4.18	.96				
	2. 8-15 yıl	112	3.54	1.08	2			1-2*
	3. 16 yıl ve üzeri	48	3.12	1.38	223	13.40	.000	1-3*
	Toplam	226	3.64	1.18				
Empati	1. 1-7 yıl	66	4.04	1.04				
	2. 8-15 yıl	112	3.60	1.17	2			1-2*
	3. 16 yıl ve üzeri	48	3.16	1.35	223	7.77	.000	1-3*
	Toplam	226	3.63	1.21				
Motivasyon	1. 1-7 yıl	66	4.28	.80				
	2. 8-15 yıl	112	3.71	.99	2			1-2*
	3. 16 yıl ve üzeri	48	3.26	1.23	223	14.85	.000	1-3*
	Toplam	226	3.78	1.06				
Sosyal Beceriler	1. 1-7 yıl	66	4.31	.97				
	2. 8-15 yıl	112	3.78	1.07	2			1-2*
	3. 16 yıl ve üzeri	48	3.29	1.35	223	12.05	.000	1-3*
	Toplam	226	3.83	1.16				

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, okul müdürlerinin duygusal zekâ puanlarına ilişkin öğretmen algıları bütün boyutlarda öğretmenlerin kıdemine göre farklılık göstermektedir.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin özbilişç boyutuna ilişkin olarak [$F(2-223) = 13.47, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 1-7 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X} = 4.21$) ile 8-15 yıl kıdemi olan ($\bar{X} = 3.71$) ve 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X} = 3.11$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca 8-15 yıl kıdemi olan ve 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir. 1-7 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin duyguları yönetme boyutuna ilişkin olarak [$F(2-223) = 13.40, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 1-7 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X} = 4.18$) ile 8-15 yıl kıdemi olan ($\bar{X} = 3.54$) ve 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X} = 3.12$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir. 1-7 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin empati boyutuna ilişkin olarak [$F(2-223) = 7.77, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 1-7 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X} = 4.04$) ile 8-15 yıl kıdemi olan ($\bar{X} = 3.60$) ve 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X} = 3.16$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir. 1-7 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin motivasyon boyutuna ilişkin olarak [$F(2-223) = 14.85, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 1-7 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X} = 4.28$) ile 8-15 yıl kıdemi olan ($\bar{X} = 3.71$) ve 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X} = 3.26$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir. 1-7 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin sosyal beceriler boyutuna ilişkin olarak [$F(2-223) = 12.05, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 1-7 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X} = 4.31$) ile 8-15 yıl kıdemi olan ($\bar{X} = 3.78$) ve 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X} = 3.29$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir. 1-7 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sonuç olarak 1-7 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ile 8-15 yıl ve 16 yılın üzerinde kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu bulgu yaş değişkeni ile ilgili olarak ortaya çıkan bulguyu da desteklemektedir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük olarak algılamaktadırlar. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerini daha olumlu değerlendirdikleri göze çarpmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, mesleğe yeni başlama heyecanının etkisiyle iyimser bir yaklaşım sergileyen genç öğretmenlerin algıları önemli bir belirleyici olabilir. Araştırma bulguları Güçlü ve Recepoğlu (2009) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük olarak algıladıkları saptanmıştır.

Araştırma bulguları Güler (2006) ve Güney (2009) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Bu araştırmaların sonucuna göre

okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre) mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ puanlarının çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılığı için yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresine Göre Farklılığı İçin Yapılan Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlam
Özbilinç	1. 1-3 yıl	67	4.27	1.10	3	21.21	.000	1-2*
	2. 4-6 yıl	84	3.83	.89				1-3*
	3. 7-10 yıl	40	3.64	.95				1-4*
	4. 11 yıl ve üzeri	35	2.54	1.36				2-4*
	Toplam	226	3.73	1.18				3-4*
Duyguları yönetme	1. 1-3 yıl	67	4.18	1.14	3	23.73	.000	1-3*
	2. 4-6 yıl	84	3.82	.96				1-4*
	3. 7-10 yıl	40	3.42	.97				2-4*
	4. 11 yıl ve üzeri	35	2.41	1.06				
	Toplam	226	3.64	1.18				
Empati	1.1-3 yıl	67	4.09	1.28	3	13.91	.000	1-4*
	2. 4-6 yıl	84	3.75	1.02				2-4*
	3. 7-10 yıl	40	3.55	1.00				3-4*
	4. 11 yıl ve üzeri	35	2.60	1.14				
	Toplam	226	3.63	1.21				
Motivasyon	1. 1-3 yıl	67	4.29	.98	3	24.22	.000	1-3*
	2. 4-6 yıl	84	3.90	.84				1-4*
	3. 7-10 yıl	40	3.63	.88				2-4*
	4. 11 yıl ve üzeri	35	2.68	1.03				3-4*
	Toplam	226	3.78	1.06				
Sosyal Beceriler	1. 1-3 yıl	67	3.98	1.06	3	30.41	.000	1-4*
	2. 4-6 yıl	84	4.08	.88				2-4*
	3. 7-10 yıl	40	3.70	.92				3-4*
	4. 11 yıl ve üzeri	35	2.80	1.13				
	Toplam	226	3.83	1.16				

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, okul müdürlerinin duygusal zekâ puanlarına ilişkin öğretmen algıları bütün boyutlarda öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresine göre farklılık göstermektedir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin özbilinç boyutuna ilişkin olarak [$F(3-222) = 21.21, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 1-3 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X}=4.27$) ile 4-6 yıl kıdemi olan ($\bar{X}= 3.83$), 7-10 yıl kıdemi olan ($\bar{X}= 3.64$) ve 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=2.54$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ile 4-6 yıl ve 7-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları arasında da

anlamli bir farklılık saptanmıştır. 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir. 1-3 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin duyguları yönetme boyutuna ilişkin olarak [$F(3-222) = 23.73, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 1-3 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X}=4.18$) ile 7-10 yıl kıdemi olan ($\bar{X}=3.42$) ve 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=2.41$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ile 4-6 yıl ($\bar{X}=3.82$) ve 7-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir. 1-3 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin empati boyutuna ilişkin olarak [$F(3-222) = 13.91, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=2.60$) ile 1-3 yıl ($\bar{X}=4.09$), 4-6 yıl ($\bar{X}=3.75$) ve 7-10 yıl kıdemi olan ($\bar{X}=3.55$) kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir. 1-3 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin motivasyon boyutuna ilişkin olarak [$F(3-222) = 24.22, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=2.68$) ile 1-3 yıl ($\bar{X}=4.29$), 4-6 yıl ($\bar{X}=3.90$) ve 7-10 yıl kıdemi olan ($\bar{X}=3.63$) kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir. 1-3 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir. Ayrıca 1-3 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ile 7-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğretmen algılarına okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin sosyal beceriler boyutuna ilişkin olarak [$F(3-222) = 30.41, p < .05$] farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=2.80$) ile 1-3 yıl ($\bar{X}=3.98$), 4-6 yıl ($\bar{X}=4.08$) ve 7-10 yıl kıdemi olan ($\bar{X}=3.70$) kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

tanmıştır. 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları en düşük düzeydedir. 4-6 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ise en yüksek düzeydedir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-10 yıl aynı yönetici ile çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları ile 11 yılın üzerinde aynı yönetici ile çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Öğretmenlerin aynı yöneticiyle çalıştıkları süre arttıkça okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük olarak algılamaktadırlar. Araştırma bulguları Güçlü ve Receptoğlu (2009) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin aynı yöneticiyle çalıştıkları süre arttıkça okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük olarak algıladıkları saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, kıdemine ve aynı yönetici ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük algılamaktadırlar. Okul müdürleri erkek öğretmenlerle olan iletişimlerinde duygusal zekâlarını daha iyi kullanmalı, daha hassas ve anlayışlı olmalıdırlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerini daha olumlu değerlendirdikleri göze çarpmaktadır. En kıdemli, deneyimli ve aynı yönetici ile daha uzun süre çalışan öğretmenler diğer gruplara oranla okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük algılamaktadır. Okul müdürleri, kıdemli, emeklilikleri gelmiş, uzun süre çalıştıkları öğretmenlerle olan iletişimlerinde daha hassas olmalı ve duygusal zekâlarını daha iyi kullanmalıdırlar.

Okul yöneticilerine yönelik olarak; duygusal zekânın insan ilişkilerindeki ve yöneticilikteki önemi, geliştirilmesi ve kullanabilme becerisi konularında iyi planlanmış bir program doğrultusunda bizzat konuda uzman olan akademisyenler tarafından hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir. Ayrıca, her seviyedeki eğitim kurumlarına yönetici seçerken yönetici adaylarının duygusal zekâ düzeylerini de dikkate alan bir seçme ve değerlendirme sistemi geliştirilmesi önerilebilir.

Donaldson-Feilder ve Bond (2004), duygusal zekâyı değerlendirme sürecinde kendi kendine doldurulan ölçeklerin kullanılmasının potansiyel bir yanıltıcı olabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileriyle ilgili çalışmaların daha objektif olması açısından ölçeklerin kendilerine değil de onları gözlemleyen diğer kişilere uygulanması daha iyi karşılaştırılabilir çalışmalar yapılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin algıları doğrultusunda yöneticilerin duygusal zekâsını farklı eğitim kademelerinde inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ACAR, F. T. (2001). **Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi**. İstanbul Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- ACAR, F. (2002). *“Duygusal Zekâ ve Liderlik”*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Dergisi**, 12, 53-68.
- AKIN, M. (2004). **İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler ile Astarları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri**. Anadolu Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.
- ASHFORTH, B. E. ve HUMPHREY, R. H. (1995), *“Emotion in the Workplace: A Reappraisal”*, **Human Relations**, 48 (2), 97’ 125.
- ATABEK, E. (2000). **Bizim Duygusal Zekâmız** (2. Basım). Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- ATAY, K. (2002). *“Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki”*. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 8 (31), 344-355.
- AYSEL, L. (2006). **Liderlik ve Duygusal Zekâ**. Kocaeli Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli.
- BABAOĞLAN, E. (2010). *“Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ”* **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11 (1), 119-136.
- BALTAŞ, A. (1999). *“Duygusal Zekâ Yeterlilikleri”*. <http / www.duygusal zekâ.8m.com /> adresinden 05.10.2011 tarihinde alınmıştır.
- BARDACH, R. H. (2008). **Leading schools with emotional intelligence: A study of the degree of association between middle school principal emotional intelligence and school success**. Capella University, (Unpublished doctora dissertation).
- BARDWICK, J. (1996). Peacetime management and wartime leadership. In F. Hesselbein, M. Goldsmith, & R. Beckhard (Eds.), *The leader of the future* (pp. 131-140). San Francisco: Jossey-Bass.
- BASS, B. M. (1998). **Transformational Leadership: Industry, Military and Educational Impact**, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- BASS, B. M. ve AVOLIO, B. J. (1994). **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership**, Sage, Thousand Oaks, CA.
- CANBULAT, S. (2007). **Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması**. Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- CELEP, C. ve ERGİN, D. (2007). *“Okul Yönetiminde Duygusal Zekâ ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları”*. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 5-7 Eylül 2007, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- COOPER R. K. ve SAWAF, A. (1997). **Liderlikte Duygusal Zekâ** (Çev. Z. Ayman- B. Sancar). 3. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- DONALDSON-FEILDER, E. J. and BOND, F. W. (2004). *“The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being”*. **British Journal of Guidance & Counselling**, 32 (2), 187-203.
- DUNCAN, D. (2002). *“Emotionally Intelligent Female Primary Headteachers: The New Wopen of Power”*. **Education 3-13**, 30(3), 48-54.
- CONGER, J. A. ve KANUNGO, R. N. (1998). **Charismatic Leadership in Organizations**, Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- ERGİN, D. (2008). **Okul Yönetiminde Duygusal Zekâ ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları**, Kocaeli Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli.
- GOLEMAN, D. (1998). **Duygusal Zekâ: Neden Akademik Zekâ (IQ)’dan Daha Önemlidir?** (Çev. B. S. Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- GOLEMAN, D. (2000). **İş Başında Duygusal Zekâ** (Çev. H. Balkara), İstanbul: Varlık Yayınları.
- GÖKÇE, B. (2006). **İş Hayatında Duygusal Zekâ ve Sivas İli Bankacılık Sektöründe Bir Alan Araştırması**, Cumhuriyet Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.

- GÜÇLÜ, N. ve RECEPOĞLU, E. (2009). "Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ve Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algıları". **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17 (1), 425-442.
- GÜLER, A. (2006). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yeditepe Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- GÜLLÜCE, A. Ç. (2006). **Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki**. Atatürk Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- GÜNEY, F. (2009). **Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki**. Maltepe Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- KARAKUŞ, M. (2008). **İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi**. Fırat Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.
- KÖROĞLU, G. S. (2006). **Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)**. Ankara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- LAZARUS, P. (1999). "Emotional intelligence: a paradigm foreducation in the new millennium". **A Journal of 22th. International Schools' Psychology**, 34-39.
- MAYER, P. ve SALOVEY, J. D. (1990). "Emotional Intelligence", **Imagination, Cognition and Personality**, 9 (3), 185' 211.
- MAYER, P. ve SALOVEY, J. D. (1997). "What is Emotional Intelligence?". In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators**, (3-31). New York: Basic Books.
- ÖZTEKİN, A. (2006). **Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi**. Balıkesir Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir.
- PAMUKOĞLU, E. (2004). **Duygusal Zekânın Yönetici Etkinliğindeki Rolünün Kadın Yöneticiler Bağlamında İncelenmesi ve Bir Araştırma**. Kocaeli Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli.
- PETRIDES, K. V. ve FURNHAM, A. (2000). "Gender differences in measured and selfestimated trait emotional intelligence". **Sex Roles**, 42 (5/6), 449-461.
- SHAMIR, B., HOUSE, R. ve ARTHUR, M. (1993). "The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory", **Organizational Science**, 4, 1-17.
- SHAPIRO, L. E. (1998). **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek** (Çev. Ü. Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları.
- SOSIK, J. J. ve MEGERIAN, L. E. (1999). "Understanding Leader Emotional Intelligence and Performance". **Group & Organization Management**. 24(3), 367-390.
- ŞAHİN, F. (2006). **Duygusal Zekânın Etkili Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Kayseri Askerlik Dairesi Başkanlığı'nda Çalışan Subay ve Astsubaylar Üzerine Bir Araştırma**. Balıkesir Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir.
- TIKIR, N. (2005). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Gaziantep Üniversitesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.
- TRUCKER, M. L., SOJKA, J. Z., BARONE, F. J. ve MCCARTHY, A. M. (2000). "Training Tomorrow's Leaders: Enhancing The Emotional Intelligence of Business Graduates". **Journal of Education for Business**. 75 (6), 331-338.
- TUNA, Y. (2008). **Örgütsel İletişim Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zekâ Yeterlikleri**. Anadolu Üniversitesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.
- TURANLI, A. (2007). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri**. Dokuz Eylül Üniversitesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir
- YEŞİLYAPRAK, B. (2001). "Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları". **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 7 (25), 139-146.

AN INVESTIGATION OF SCHOOL PRINCIPALS' LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ACCORDING TO THE TEACHERS' PERCEPTIONS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Ergün RECEPOĞLU*

Abstract

The aim of this research is to analyze primary school principals' emotional intelligence levels according to the perceptions of the teachers in terms of different variables. The teachers and school principals in Karabük province form the population of the research and the sample population of the research is teachers and school principals who work in primary schools in central district of Karabük province. As a data collection instrument, "Emotional Intelligence Inventory" which validity and reliability studies of both have been made were carried out to 226 teachers and teachers are wanted to evaluate their school principals. According to the research findings gained, teacher perceptions related to high school managers' emotional intelligence levels show a meaningful difference according to gender, age, how many years they have been teaching and working period with the present manager.

Key Words: Emotional intelligence, school principal, teacher

* Asist. Prof. Dr.; Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Supervision, Economics and Planning, Kastamonu

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNE İLİŞKİN YETERLİLİK ALGILARI

Tuncay DİLCİ*

Özet

Sınıf öğretmenliği; insan kişiliğinin büyük değişim ve şekillenmelere maruz kaldığı bir kritik dönemin kılavuzluğuna verilen isimdir. Sınıf öğretmenliğinin bir meslek olarak hizmet öncesi hazır bulunuşluk düzeyi ve hizmet içi uygulamalardaki niteliği tartışılır olmuştur. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma tarama modelinde olup veri toplama amacıyla Dilci tarafından geliştirilen on bir alt boyuttan oluşan pedagojik yeterlilik ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistik analizinde, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ile t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; bayan ve erkek öğretmenlerin ders içi sınıf yönetimi konusunda aralarında anlamlı farklılık olduğu görülürken, kıdem yılına göre mesleki yeterlilik boyutları arasında anlamlı fark görülmezken aritmetik ortalama değerinin kısmen yeterliyim sınırına yakın olması manidardır. Diğer yandan erkek öğretmenlerin kendilerini bayanlara göre daha yeterli hissettikleri araştırmaya yansımıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin hizmet içi yolu ile öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterliliklerinin artırılması gibi öneriler sıralanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni, eğitim, pedagojik yeterlilik

Giriş

Günümüz insanın en önemli ihtiyaçlarından olan eğitim ve öğretim olgusu, tarihin her döneminde önemini hissettirmiştir. Daha önce adı ilköğretim, günümüzde ise ilköğretim birinci kademe olarak bilinen formal/örgün eğitim kurumları insanları hayata hazırlamada ve bir üst eğitime hazırlamada önemli bir araçtır. İlköğretimin bu kademesinde eğitsel liderlik rolünü sınıf öğretmenleri üstlenmişlerdir. “sınıf öğretmenliği” öğretmenlik mesleğinin ilköğretimin birinci (1.2.3.4.5.sınıf) kademesinde icra edildiği alan olarak bilinmektedir.

Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda

* Yrd. Doç. Dr.; Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.” http://ogm.meb.gov.tr/gos_kanunlar.asp 05.05.2011).

Bursalıoğlu (2002, 42) öğretmenliği okul sisteminin en stratejik parçası olarak görmekte ve öğretmenliğin meslek oluşunu devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçütleri geliştirmesine bağlamaktadır.

Öğrencinin tüm eğitim hayatının ilk basamağını oluşturan bu süreç, her zaman eğitsel hayatın temeli olmanın verdiği sorumluluğun ağırlığını üzerinde taşımaktadır.

Öğretmen Nitelikleri

Öğretmenlik mesleği meslek olmanın ötesinde bir nitelik işidir. Bu niteliğin çeşitli boyutları mevcuttur. Üst düzey performans ortaya koyabilme ve verimli bir eğitim süreci oluşturabilmek için öğretmen bazı niteliklere sahip olmalıdır. Buna göre nitelikli eğitimin nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirileceği söylenebilir.

Bu bağlamda Rogers (1979) etkili öğretimde bulunması gereken özellikleri, kendisi olma, ödül verme, kabul etme, güvenme ve empatik anlayış olarak vurgularken; Perrot (1984) etkili öğretmen niteliklerini, dersi planlama, dersi sunma, soru sorma, sınıftaki duyuşsal iletişim ve sınıf düzeni olarak beş grupta incelemektedir (Öztürk, 2002,23).

Diğer yandan Demirel (2004) kişisel nitelikler ve mesleki nitelikler diye ikiye ayırdığı alan yazında Öğretmenin kişisel niteliklerini: güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, profesyonellik olmak üzere üç ana grupta ifade ederken; mesleki niteliklerini ise: öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma olmak üzere yedi ana grupta toplamıştır (s.176). Thomas ve Kay (1974) ise, öğretmenlerin yeterlik ölçütlerini biraz daha farklı ele alarak, öğretmen öğrencilerin öğrenme problemlerini değerlendirmeli, öğrencilerle ilgili planlamaların öğrencileri kapsamaması, sınıfı etkili bir şekilde organize etme ve yönetme, başarılı bir şekilde soru sorma öğretim için kaliteli materyalleri değerlendirme olarak belirtmiştir (Aktaran; Şeker vd., 2004).

Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik her hangi bir konuda o eylemi/işi yerine getirebilecek yetkinlik düzeyi olarak ifade edilebilir. Her meslek kendine özgü yeterlilikleri gerektirir. Öğretmenlik mesleği de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır.

Erdoğan (2005), öğretmenlerin yeni program ile portfolyo ve tutum ölçekleri gibi alternatif değerlendirme tekniklerini kullandıklarını ileri sürmüştür. Ancak Ercan ve Altun (2005) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin değerlendirme noktasında güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Diğer taraftan, Şahin, Turan ve Apak (2005) yapmış oldukları araştırmada ise, değerlendirme özelliklerinin amaçların gerçekleştirilmesi için uygun olduğunu, öğrenme ve öğretme sürecinin sağlıklı bir

şekilde hayata geçirilebildiğini, değerlendirme anlayışının ve araçlarının doğru olduğunu ve etkili bir şekilde kullanılabildiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptamışlardır (Gömlüksiz ve Bulut, 2006,akt Dilci ve Gürol,2009)

Sünbül (2001, 236) öğretmenlerin yeterliliklerinin üç boyutlu olduğunu ileri sürerek bunları kişisel yeterlik, alan yeterliği ve eğitimsel yeterlilik olarak sınıflandırmıştır. Küçükahmet (2003, 5) ise öğretmenlik mesleğine pedagojik yeterlilikler ek olarak, alan bilgisi ve genel kültüre dayalı yeterlilikleri de bağlamıştır.

Bu bağlamda YÖK ve MEB öğretmen yeterliliklerini birbirlerinden ayrı olarak düzenlemişlerdir. YÖK'ü öğretmen yeterlilik listesini genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır: (Şeker vd.,2004)

1. Konu Alanı ve Alan Eğitime İlişkin Yeterlilikler
2. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlilikler
3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutmaya ilişkin yeterlilikler
4. Tamamlayıcı Meslekî Yeterlilikler

MEB(2009, 52)'a göre öğretmen yeterlikleri altı yeterlik ve 31 alt yeterlikten oluşmaktadır. Bunlardan altı temel yeterlilik alanına ek olarak ilgili alan yazın ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen 11 alt boyuttan oluşan ölçek paralelinde aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir.

Hazırlık

Uygulamaların başarısı ders öncesi yapılacak olan ders ile ilintili her türlü düzenlemeyi içermektedir. Bu aşamada yapılan çalışmaların niteliği ve yeterliği ders sonu verimliliği doğrudan etkiler. Öğrencilerin derse hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrencide ders öncesi güdülenmeyi etkileyerek etkin zaman kullanımını ve dersin daha akıcı geçmesini sağlar. Nitekim (Başar, 1994, 28) da etkili sınıf yönetiminin koşullarından birinin de sınıfın fiziksel ve düşünsel yapıyla ilgili ön düzenlemeler olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre öğretmen Anlatacağı konunun önemini öğrencilere açıklar. Derste kullanılacak materyalleri öğrencilere tanıtarak, ilginç bir veya iki soru sorarak öğrencilerin ilgisini derse çekebilir, konuyu günlük yaşamla ilişkilendirebilir.. Dersin başlangıç döneminde dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerde merak duygusunun geliştirilmesi ve öğrenmeye ilişkin motivasyonun sağlanmasıdır (Çelik, 2002, 120).

Planlama

Öğretmen her öğretim dönemi öncesinde genelden özele yıllık, aylık, haftalık, günlük ve derslere ilişkin planlamayı gerekli içerik ve takvime uygun olarak planlamalıdır. Etkili bir eğitim öğretim doğru ve uygulanabilir planlama ile gerçekleştirilebilir. Demirel(2004, 11)'e göre eğitimde planlama genel anlamda öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konulması şeklinde tanımlanmıştır. Öğretim hizmetlerinin planlı bir şekilde yapılması, yapılan bu planın uygulanmasında gözükken aksaklıklar göze alınarak sürekli olarak iyileştirilmesi etkili bir öğretim hizmeti için çok önemlidir. Bu bağlamda öğretmenin ders pratiklerini gerçekleştirirken yapabileceği planlama dersin hedeflerine daha olumlu katkı sağlayacaktır.

Alan Bilgisi

Öğretmenlik mesleğinin en önemli bileşenlerinden biride alan hakimiyetidir. Bilmediği konulara ilişkin sunum yapması ya da rehberlik yapması çağcıl öğretmen profiline ters düşmektedir. Bu anlamda öğretmenin uzmanlık yönüne hitap eden konularda söz sahibi olması görüş ve düşüncelerini sağlam bir şekilde ifade etmesi beklenir. Aksi takdirde öğretmenin alan uzmanlığının zayıf olması öğrenci karşısında zor duruma düşürebilir. Çelikten ve d. (2005) öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin bir kısmının alan yetisini kazandırmaya dönük olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenin alan bilgisinin diğer insanların aynı konudaki bilgisinden farklılık göstermesi gerektiğini, Öğretmenin bilgisi, yalnızca bilginin yapısına göre değil, aynı zamanda öğrenecek olan öğrenciye göre de düzenlenecek bilgi olması gerektiğini vurgular.

Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı

Hedeflere ulaşmada kullanılacak asıl araç yöntemdir. Nasıl? Sorusuna aranan yanıt seçilecek yöntem, teknik ve stratejiye dönük kararlar üretir. Her bir ders için birden fazla yöntem kullanılabilir. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi için, çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanmaları gerekir. Yöntem zenginliğine sahip olan öğretmenin yöntem seçimi konusunda zorluk çekmeyeceği bilinmektedir (Demirel, 2004, 72). Yöntem zenginliği zayıf olan ve yıl boyunca tek bir yöntemi uygulayan öğretmen, öğrenme ortamını monoton hale getirebilir. Her dersin içeriği-ne ve amaçlarına uygun olarak geliştirilen özel öğretim yöntemleri olduğu gibi genel öğretim yöntemleri de bulunmaktadır.(Çelik, 2002, 120)

Öğretim Teknolojisi ve Materyal Kullanımı

Eğitim ortamının renklendirilmesi, anlaşılmaya eşlik edecek metaforlara ihtiyaç gerektirir. Öğrenciye nitelikli ders ortamı sunulması için güdüleyici bir nesneyi işe koşmayı ve öğrencinin algılamasını kolaylaştırarak geçmiş yaşantılarıyla ilişkiler kurması onun düşünme ve üretme gücüne katkılar sağlar. Sönmez (2004, 203)'e göre eğitim ile teknoloji arasında geçmişten gelen bir bağlılık ve ilişki olduğu ifade edilir. Öğretmenler yaratıcı yönlerini kullanarak iyi bir materyal tasarımcısı ve aynı zamanda teknoloji okuryazarı olmalıdır. Fidan (2008) eğitim materyallerinin kullanılışlı olmasına dikkat çekerek iyi tasarlanması ve planlı şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Eğitimde kullanılacak materyaller, öğrencilerin özelliklerine uygun olmalıdır şeklinde ifade etmiştir.

Beden Dili ve Etkili Ses Kullanımı

Beden dili insanların duygu ve düşüncelerini kelime kullanmadan kaslarının anlatım amaçlı kullanımı ile mimikleri; baş, el kol, bacak ve beden kullanımı ile oluşan bir iletişim şeklidir. Mesaj içerikli anlatılarımızı destekleyen onları somutlaştıran hareketlerimizdir. Yurdakul ve Ural (2008) insanların yüz yüze kurdukları ilişkilerde kelimeler %10, ses tonu %30, beden dili %60 önem taşımakta olduğunu ifade etmekte ve beden dilinin iletişimde kelimelerden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Çalışkan ve Yeşil (2005)'e göre etkin iletişim kurmayı hedefleyen öğretmen, bedensel tepkilerin ne anlama geldiğini ve karşılıklı tepkiler ağından oluşan süreci doğru analiz etmeyi öğrenmelidir.

İletişim Becerisi

İletişim hayata dair her türlü akışı ifade eder. Kaynak, ileti, kanal, alıcı ve mesaj'dan oluşan ögeler üzerinde gerçekleşir. Etkili bir öğretmenin etkin iletişim formlarını iyi bilmesi gerekir. Öğretmenin öğrencileriyle oluşturduğu iletişim olumlu sınıf atmosferi sağlar, öğrencide özgüven gelişimine katkı oluşturarak, bağımsız düşünme alışkanlığı geliştirme açısından önemlidir (Şişman ve Turan, 2004, 92). İletişim; bir şahıstan diğer bir şahsa olan bilgi, veri ve anlayış aktarmasıdır. İletişim "bir mesaj alış-veriştir", (Koçel, 2005, 530). Farkında olarak ya da olmayarak bir şekilden az iki insanın birbirlerine çeşitli yollarla bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerinin algılarını etkileyip anlamları ortak kıldıkları bir süreçtir.(Toprakçı, 2008, 318)

Sınıf Yönetimi

Öğretmenin bir orkestra şefi rolü üstlenmesine benzetilen sınıf yönetimi her türlü kaynağın etkin kullanımını gerektirir. Sınıf yönetimi ilgili öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, olumlu sınıf ikliminin oluşturulması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir.

Zaman yönetimi

Örgütsel amaca ulaşmada planlanan etkinliklerin istendik düzeyde gerçekleşmesi o öğretimsel faaliyet için ayrılan zamanın etkin yönetimine bağlıdır. İdeal ders yükünün ideal zaman dilimine dağılımı her yönüyle öğretmenin zaman kavramına ilişkin bakış açısına bağlıdır. Bu yönüyle ders içi etkinliklerden istendik verimin alınması öğretmenin ders ve zaman kavramını örtüştürmesi ve bunu kullanabilme becerisine bağlıdır.

Dersi Değerlendirme

Bir dersin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşıldıysa ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi amacıyla elde edilen gözlem ya da ölçme sonucu üzerinde bir ölçüte dayalı olarak yorum, yargı, kanaat ya da görüş bildirme süreci olarak tanımlanabilir (Dilci, 2009). Bloom ve arkadaşları değerlendirmenin öğrencilerin istendik davranışları kazanıp, kazanmadığı hakkında öğretmene gerekli ipuçları vereceğini, bu ipuçları ile öğretmene hazırladığı programa onarıcı öğretime ve öğrenmenin yeniden düzenlenmesini sağladığını belirtmişlerdir (Oktar vd., 1999).

Genel Öğretmenlik Yetisi

Başta sınıf içerisinde öğretmence duruş olmak üzere, öğrencilerin her türlü ihtiyacına rehberlik edebilecek, üstlenmiş olduğu rol model olmanın gerçeğini kavramış, okul içi ve okul dışı öğrenciye katkı sağlayabilecek yetkinliği ifade eder. Bu bağlamda öğretmenin genel kültür yetkinliği, alan uzmanı olması ve pedagojik donanımı ile öğrenci problemlerini çözebilmelidir.

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik düzeyleri nedir? Varsa yetersizlikleri hangi noktalarda yoğunlaşmaktadır?

Alt Problemler

- Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri kıdem (çalışma yılı) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Bu kapsamda

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri aşağıdaki boyutlar üzerinde irdelenmiştir;

- Hazırlık boyutunda
- Planlama boyutunda
- Alan bilgisi boyutunda
- Öğretim yöntem ve teknik kullanımı boyutunda
- Öğretim teknolojisi ve materyal kullanımı boyutunda
- Beden dili ve etkili ses kullanımı boyutunda
- İletişim becerisi boyutunda
- Sınıf yönetimi boyutunda
- Zaman yönetimi boyutunda
- Dersi değerlendirme boyutunda
- Genel öğretmenlik yeterliliği boyutunda ne düzeydedir?

Araştırmanın Amacı

Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmenlerdir. Okulların etkili ve verimli olabilmesi öğretmenlerin pedagojik yeterliklerine bağlıdır. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önce üniversitede aldıkları eğitime ve kendi kişisel özelliklerine göre öğretmenlik yapabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenlerinin fakültesinden mezun olduğunda belirli bir yeterliliğe ulaşmış olması gerekmektedir. Bu çalışmanın hem eğitim fakültelerine, hem Millî Eğitim Bakanlığı'na hem de öğretmenlere, mesleki yeterlilik konusunda ışık tutacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yeterliliğinin tespiti bu bakımdan büyük önem arz etmektedir.

Sayıtlar

1. Mesleki yeterliliklerin boyutları vardır.
2. Sınıf öğretmenleri kendilerine sorulan sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.
3. Yazılı kaynaklardan toplanan bilgiler geçerli ve güvenilirlerdir.
4. Ölçme aracının kapsamını alt problemleri içermektedir.

Sınırlıklar

1. Araştırma ölçme aracının ölçtüğü boyutlarla sınırlıdır.
2. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin çalışma örnekleme yansıyan oranıyla sınırlıdır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin genel öğretmen yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte ya da değişiklik varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007, 81).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu olarak 2010-2011 öğretim yılında Sivas ili merkezde bulunan 82 ilköğretim okulunda toplam 507 erkek ve 278 kadından oluşan sınıf öğretmenlerini temsilen random yöntemle seçilen 15 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Belirlenen bu okullardan toplam 178 kişiye ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinden sadece 138'inden araştırmada kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Araştırma grubunun çalışma yılı esasına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Çalışma Kıdem Yılına İlişkin Dağılım

Çalışma kıdem yılı	Kişi Sayısı	%
1-15 yıl	71	51,4
16 ve yukarı	67	48,6
TOPLAM	138	100,0

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Durumuna İlişkin Dağılım

Cinsiyet Durumu	Kişi Sayısı	%
Bayan	72	52,2
Bay	66	47,8
TOPLAM	138	100,0

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Veri toplama aracının hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığının 2009 yılında yayınlanan "İlköğretim Öğretmenleri Yeterlikleri" ve Dilci (2011)'in Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleri isimli çalışmadan faydalanılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda iki ayrı bölümden oluşan veri toplama aracı oluşturulmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise 33 sorudan oluşan pedagojik yeterliğe ilişkin maddeler bulunmaktadır. Katılımcıların anket maddelerine "Yetersizim, Kısmen Yeterliyim, Tamamen Yeterliyim" şeklinde en olumsuzdan en olumluya artan bir biçimde cevap vermesi beklenmiştir.

Geçerlilik Çalışmaları

Geliştirilen taslak formula uzman görüşü alınarak, formun kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanmaya çalışılmış, alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Güvenirlilik Çalışması

Veri toplama aracının güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Veri toplama aracında yer alan iki boyuta ilişkin güvenirlilik katsayıları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Güvenirlilik Katsayıları

	N	Cronbach Alfa
Mesleki Yeterlilik	138	.93

Uygulama sonucunda anketin güvenirliliğine ilişkin Cronbach Alfa değerleri; Hazırlık alt boyutu için .80; planlama için .85; alan bilgisi için .85; öğretim yöntem ve teknik kullanımı için .87; öğretim teknolojisi ve materyal kullanımı için .83; beden dili ve etkili ses kullanımı için .87; iletişim becerisi için .85; sınıf yönetimi için .86; zaman yönetimi için .82; dersi değerlendirme için .81; genel öğretmenlik yetisi için .81 ve anketin geneli için de .97 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar kullanılan anketin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3’den elde edilen verilere dayalı yapılan güvenirlilik hesabından elde edilen Cronbach Alfa katsayıları incelendiğinde veri toplama aracının yüksek güvenirlilik katsayısına sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formlarına işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinden gerekli istatistiksel çözümler yapılmıştır. SPSS 17.0 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini anlamak üzere Değişkenler için aritmetik ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Değişkenler arasında fark olup olmadığı .05 anlamlık düzeyinde, yeterlik algısının, cinsiyet ve öğretim türüne göre incelenmesinde bağımsız t-testi; bölüm değişkenine göre incelenmesi için de Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Aritmetik ortalama sonuçlarını değerlendirirken ölçüt “Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığıdır” Bunun için Tablo 4. de verilen $(3-1=2)(2/3=0.66$ hesabıyla) aralıklar kullanılmıştır.

Tablo 4. Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı

Seçenek	Ağırlık	Sınırlar
Yetersizim	1	1,00-1,66
Kısmen yeterliyim	2	1,67-2,33
Tamamen yeterliyim	3	2,34-3,00

Anılan paket programdan yararlanarak; Öğrencilerin pedagojik ve mesleki yeterliklerinin belirlenmesinde; frekans (f), yüzde(%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve stan-

dart sapma (SS) gibi istatistikî ölçüm araçları kullanılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin görüşlerinin üniversite ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi yapılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Cinsiyet Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? Alt problemine ait bulgular ve yorum

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Dağılımına Göre Pedagojik Yeterliliklerine İlişkin T-testi Sonuçları

Mesleki Yeterlilik	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	df	Anl.																																																																																																																
Hazırlık	Bayan	72	2,4676	,3822	1,273	129,702	,205																																																																																																																
	Bay	66	2,3788	,4371				Planlama	Bayan	72	2,5093	,4072	1,168	135,533	,245	Bay	66	2,4293	,3956	Alan Bilgisi	Bayan	72	2,4028	,4403	-,634	135,673	,527	Bay	66	2,4495	,4236	Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı	Bayan	72	2,4514	,4453	,113	135,965	,910	Bay	66	2,4432	,4014	Öğretim Tek. ve Materyal Kullanımı	Bayan	72	2,3750	,4947	-,974	135,951	,332	Bay	66	2,4545	,4618	Beden Dili ve Etkili Ses ve Kullanımı	Bayan	72	2,4306	,4794	-1,625	135,699	,107	Bay	66	2,5556	,4189	İletişim Becerisi	Bayan	72	2,4352	,4801	-1,485	135,894	,140	Bay	66	2,5505	,4276	Sınıf Yönetimi	Bayan	72	2,3750	,4403	-2,043	135,726	,043	Bay	66	2,5253	,4219	Zaman Yönetim	Bayan	72	2,2639	,5103	-1,968	135,532	,051	Bay	66	2,4242	,4407	Dersi Değerlendirme	Bayan	72	2,3611	2,4676	-1,547	135,624	,124	Bay	66	2,4899	,4794	Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074
Planlama	Bayan	72	2,5093	,4072	1,168	135,533	,245																																																																																																																
	Bay	66	2,4293	,3956				Alan Bilgisi	Bayan	72	2,4028	,4403	-,634	135,673	,527	Bay	66	2,4495	,4236	Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı	Bayan	72	2,4514	,4453	,113	135,965	,910	Bay	66	2,4432	,4014	Öğretim Tek. ve Materyal Kullanımı	Bayan	72	2,3750	,4947	-,974	135,951	,332	Bay	66	2,4545	,4618	Beden Dili ve Etkili Ses ve Kullanımı	Bayan	72	2,4306	,4794	-1,625	135,699	,107	Bay	66	2,5556	,4189	İletişim Becerisi	Bayan	72	2,4352	,4801	-1,485	135,894	,140	Bay	66	2,5505	,4276	Sınıf Yönetimi	Bayan	72	2,3750	,4403	-2,043	135,726	,043	Bay	66	2,5253	,4219	Zaman Yönetim	Bayan	72	2,2639	,5103	-1,968	135,532	,051	Bay	66	2,4242	,4407	Dersi Değerlendirme	Bayan	72	2,3611	2,4676	-1,547	135,624	,124	Bay	66	2,4899	,4794	Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074	,4342	-1,168	134,223	,245								
Alan Bilgisi	Bayan	72	2,4028	,4403	-,634	135,673	,527																																																																																																																
	Bay	66	2,4495	,4236				Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı	Bayan	72	2,4514	,4453	,113	135,965	,910	Bay	66	2,4432	,4014	Öğretim Tek. ve Materyal Kullanımı	Bayan	72	2,3750	,4947	-,974	135,951	,332	Bay	66	2,4545	,4618	Beden Dili ve Etkili Ses ve Kullanımı	Bayan	72	2,4306	,4794	-1,625	135,699	,107	Bay	66	2,5556	,4189	İletişim Becerisi	Bayan	72	2,4352	,4801	-1,485	135,894	,140	Bay	66	2,5505	,4276	Sınıf Yönetimi	Bayan	72	2,3750	,4403	-2,043	135,726	,043	Bay	66	2,5253	,4219	Zaman Yönetim	Bayan	72	2,2639	,5103	-1,968	135,532	,051	Bay	66	2,4242	,4407	Dersi Değerlendirme	Bayan	72	2,3611	2,4676	-1,547	135,624	,124	Bay	66	2,4899	,4794	Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074	,4342	-1,168	134,223	,245																				
Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı	Bayan	72	2,4514	,4453	,113	135,965	,910																																																																																																																
	Bay	66	2,4432	,4014				Öğretim Tek. ve Materyal Kullanımı	Bayan	72	2,3750	,4947	-,974	135,951	,332	Bay	66	2,4545	,4618	Beden Dili ve Etkili Ses ve Kullanımı	Bayan	72	2,4306	,4794	-1,625	135,699	,107	Bay	66	2,5556	,4189	İletişim Becerisi	Bayan	72	2,4352	,4801	-1,485	135,894	,140	Bay	66	2,5505	,4276	Sınıf Yönetimi	Bayan	72	2,3750	,4403	-2,043	135,726	,043	Bay	66	2,5253	,4219	Zaman Yönetim	Bayan	72	2,2639	,5103	-1,968	135,532	,051	Bay	66	2,4242	,4407	Dersi Değerlendirme	Bayan	72	2,3611	2,4676	-1,547	135,624	,124	Bay	66	2,4899	,4794	Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074	,4342	-1,168	134,223	,245																																
Öğretim Tek. ve Materyal Kullanımı	Bayan	72	2,3750	,4947	-,974	135,951	,332																																																																																																																
	Bay	66	2,4545	,4618				Beden Dili ve Etkili Ses ve Kullanımı	Bayan	72	2,4306	,4794	-1,625	135,699	,107	Bay	66	2,5556	,4189	İletişim Becerisi	Bayan	72	2,4352	,4801	-1,485	135,894	,140	Bay	66	2,5505	,4276	Sınıf Yönetimi	Bayan	72	2,3750	,4403	-2,043	135,726	,043	Bay	66	2,5253	,4219	Zaman Yönetim	Bayan	72	2,2639	,5103	-1,968	135,532	,051	Bay	66	2,4242	,4407	Dersi Değerlendirme	Bayan	72	2,3611	2,4676	-1,547	135,624	,124	Bay	66	2,4899	,4794	Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074	,4342	-1,168	134,223	,245																																												
Beden Dili ve Etkili Ses ve Kullanımı	Bayan	72	2,4306	,4794	-1,625	135,699	,107																																																																																																																
	Bay	66	2,5556	,4189				İletişim Becerisi	Bayan	72	2,4352	,4801	-1,485	135,894	,140	Bay	66	2,5505	,4276	Sınıf Yönetimi	Bayan	72	2,3750	,4403	-2,043	135,726	,043	Bay	66	2,5253	,4219	Zaman Yönetim	Bayan	72	2,2639	,5103	-1,968	135,532	,051	Bay	66	2,4242	,4407	Dersi Değerlendirme	Bayan	72	2,3611	2,4676	-1,547	135,624	,124	Bay	66	2,4899	,4794	Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074	,4342	-1,168	134,223	,245																																																								
İletişim Becerisi	Bayan	72	2,4352	,4801	-1,485	135,894	,140																																																																																																																
	Bay	66	2,5505	,4276				Sınıf Yönetimi	Bayan	72	2,3750	,4403	-2,043	135,726	,043	Bay	66	2,5253	,4219	Zaman Yönetim	Bayan	72	2,2639	,5103	-1,968	135,532	,051	Bay	66	2,4242	,4407	Dersi Değerlendirme	Bayan	72	2,3611	2,4676	-1,547	135,624	,124	Bay	66	2,4899	,4794	Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074	,4342	-1,168	134,223	,245																																																																				
Sınıf Yönetimi	Bayan	72	2,3750	,4403	-2,043	135,726	,043																																																																																																																
	Bay	66	2,5253	,4219				Zaman Yönetim	Bayan	72	2,2639	,5103	-1,968	135,532	,051	Bay	66	2,4242	,4407	Dersi Değerlendirme	Bayan	72	2,3611	2,4676	-1,547	135,624	,124	Bay	66	2,4899	,4794	Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074	,4342	-1,168	134,223	,245																																																																																
Zaman Yönetim	Bayan	72	2,2639	,5103	-1,968	135,532	,051																																																																																																																
	Bay	66	2,4242	,4407				Dersi Değerlendirme	Bayan	72	2,3611	2,4676	-1,547	135,624	,124	Bay	66	2,4899	,4794	Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074	,4342	-1,168	134,223	,245																																																																																												
Dersi Değerlendirme	Bayan	72	2,3611	2,4676	-1,547	135,624	,124																																																																																																																
	Bay	66	2,4899	,4794				Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074	,4342	-1,168	134,223	,245																																																																																																								
Genel Öğretmenlik Yetisi	Bayan	72	2,4074	,4342	-1,168	134,223	,245																																																																																																																

Araştırmanın giriş bölümündeki “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki alt probleme yanıt vermek üzere yapılan t-testine ait sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin hazırlık, planlama, alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknik kullanımı, öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı,

◆ Tuncay Dilci

beden dili ve etkili ses kullanımı, iletişim becerisi, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, dersi değerlendirme ve genel öğretmenlik yetisi boyutlarında cinsiyete göre değişip değişmediğini test etmek için yapılan t-testinde ($p < .05$) anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Sınıf yönetimi boyutunda ($t = -2.043$ $p < .05$) bayan ve erkek öğretmen adayları yeterlikleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bayanlar ($\bar{X} = 2.37$) sınıf yönetimi konusunda kendilerini erkeklerden ($\bar{X} = 2.52$) daha az yeterli görmektedirler.

Dilci (2011)'in öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri çalışması da bu bulguları desteklerken yöntem bilgisi boyutunda bayanların yeterlik algıları erkeklerden daha fazladır bulgusuna ulaşmıştır. Güneş (2007)'nin öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Kıdem Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri kıdem (çalışma yılı) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Alt problemine ait bulgular ve yorum

Araştırmanın giriş bölümündeki "Sınıf öğretmenlerinin pedagojik yeterlikleri kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki alt problem yanıt vermek üzere yapılan T-testine ait sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Yeterliliklerine İlişkin T-testi Sonuçları

Mesleki Yeterlilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS	t	df	Anl.																																																																																																																				
Hazırlık	1-15 yıl	71	2,4131	,4308	-,352	135,776	,725																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,4378,	3902				Planlama	1-15 yıl	71	2,4930	,3816	,658	132,412	,511	16 ve yukarı	67	2,4478	,4246	Alan Bilgisi	1-15 yıl	71	2,3709	,4237	1,527	-135,014	,129	16 ve yukarı	67	2,4826	,4353	Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı	1-15 yıl	71	2,4542	,3903,	,192	129,848	,848	16 ve yukarı	67	2,4403	,4587	Öğretim Tek. ve Materyal Kullanımı	15 yıl	71	2,4155	,4628	,062	133,592	,951	16 ve yukarı	67	2,4104	,4994	Beden Dili ve Etkili Ses Kullanımı	1-15 yıl	71	2,5258	,4566	,944	135,680	,347	16 ve yukarı	67	2,4527	,4521	İletişim Becerisi	1-15 yıl	71	2,4977	,4396	,193	133,207	,848	16 ve yukarı	67	2,4826	,4795	Sınıf Yönetimi	1-15 yıl	71	2,4554	,4033	,236	130,048	,814	16 ve yukarı	67	2,4378	,4722	Zaman Yönetimi	1-15 yıl	71	2,3380	,4534	-,064	131,382	,949	16 ve yukarı	67	2,3433	,5165	Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	-,813	134,264	,418	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053	Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213
Planlama	1-15 yıl	71	2,4930	,3816	,658	132,412	,511																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,4478	,4246				Alan Bilgisi	1-15 yıl	71	2,3709	,4237	1,527	-135,014	,129	16 ve yukarı	67	2,4826	,4353	Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı	1-15 yıl	71	2,4542	,3903,	,192	129,848	,848	16 ve yukarı	67	2,4403	,4587	Öğretim Tek. ve Materyal Kullanımı	15 yıl	71	2,4155	,4628	,062	133,592	,951	16 ve yukarı	67	2,4104	,4994	Beden Dili ve Etkili Ses Kullanımı	1-15 yıl	71	2,5258	,4566	,944	135,680	,347	16 ve yukarı	67	2,4527	,4521	İletişim Becerisi	1-15 yıl	71	2,4977	,4396	,193	133,207	,848	16 ve yukarı	67	2,4826	,4795	Sınıf Yönetimi	1-15 yıl	71	2,4554	,4033	,236	130,048	,814	16 ve yukarı	67	2,4378	,4722	Zaman Yönetimi	1-15 yıl	71	2,3380	,4534	-,064	131,382	,949	16 ve yukarı	67	2,3433	,5165	Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	-,813	134,264	,418	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053	Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692								
Alan Bilgisi	1-15 yıl	71	2,3709	,4237	1,527	-135,014	,129																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,4826	,4353				Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı	1-15 yıl	71	2,4542	,3903,	,192	129,848	,848	16 ve yukarı	67	2,4403	,4587	Öğretim Tek. ve Materyal Kullanımı	15 yıl	71	2,4155	,4628	,062	133,592	,951	16 ve yukarı	67	2,4104	,4994	Beden Dili ve Etkili Ses Kullanımı	1-15 yıl	71	2,5258	,4566	,944	135,680	,347	16 ve yukarı	67	2,4527	,4521	İletişim Becerisi	1-15 yıl	71	2,4977	,4396	,193	133,207	,848	16 ve yukarı	67	2,4826	,4795	Sınıf Yönetimi	1-15 yıl	71	2,4554	,4033	,236	130,048	,814	16 ve yukarı	67	2,4378	,4722	Zaman Yönetimi	1-15 yıl	71	2,3380	,4534	-,064	131,382	,949	16 ve yukarı	67	2,3433	,5165	Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	-,813	134,264	,418	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053	Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692																				
Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı	1-15 yıl	71	2,4542	,3903,	,192	129,848	,848																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,4403	,4587				Öğretim Tek. ve Materyal Kullanımı	15 yıl	71	2,4155	,4628	,062	133,592	,951	16 ve yukarı	67	2,4104	,4994	Beden Dili ve Etkili Ses Kullanımı	1-15 yıl	71	2,5258	,4566	,944	135,680	,347	16 ve yukarı	67	2,4527	,4521	İletişim Becerisi	1-15 yıl	71	2,4977	,4396	,193	133,207	,848	16 ve yukarı	67	2,4826	,4795	Sınıf Yönetimi	1-15 yıl	71	2,4554	,4033	,236	130,048	,814	16 ve yukarı	67	2,4378	,4722	Zaman Yönetimi	1-15 yıl	71	2,3380	,4534	-,064	131,382	,949	16 ve yukarı	67	2,3433	,5165	Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	-,813	134,264	,418	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053	Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692																																
Öğretim Tek. ve Materyal Kullanımı	15 yıl	71	2,4155	,4628	,062	133,592	,951																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,4104	,4994				Beden Dili ve Etkili Ses Kullanımı	1-15 yıl	71	2,5258	,4566	,944	135,680	,347	16 ve yukarı	67	2,4527	,4521	İletişim Becerisi	1-15 yıl	71	2,4977	,4396	,193	133,207	,848	16 ve yukarı	67	2,4826	,4795	Sınıf Yönetimi	1-15 yıl	71	2,4554	,4033	,236	130,048	,814	16 ve yukarı	67	2,4378	,4722	Zaman Yönetimi	1-15 yıl	71	2,3380	,4534	-,064	131,382	,949	16 ve yukarı	67	2,3433	,5165	Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	-,813	134,264	,418	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053	Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692																																												
Beden Dili ve Etkili Ses Kullanımı	1-15 yıl	71	2,5258	,4566	,944	135,680	,347																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,4527	,4521				İletişim Becerisi	1-15 yıl	71	2,4977	,4396	,193	133,207	,848	16 ve yukarı	67	2,4826	,4795	Sınıf Yönetimi	1-15 yıl	71	2,4554	,4033	,236	130,048	,814	16 ve yukarı	67	2,4378	,4722	Zaman Yönetimi	1-15 yıl	71	2,3380	,4534	-,064	131,382	,949	16 ve yukarı	67	2,3433	,5165	Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	-,813	134,264	,418	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053	Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692																																																								
İletişim Becerisi	1-15 yıl	71	2,4977	,4396	,193	133,207	,848																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,4826	,4795				Sınıf Yönetimi	1-15 yıl	71	2,4554	,4033	,236	130,048	,814	16 ve yukarı	67	2,4378	,4722	Zaman Yönetimi	1-15 yıl	71	2,3380	,4534	-,064	131,382	,949	16 ve yukarı	67	2,3433	,5165	Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	-,813	134,264	,418	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053	Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692																																																																				
Sınıf Yönetimi	1-15 yıl	71	2,4554	,4033	,236	130,048	,814																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,4378	,4722				Zaman Yönetimi	1-15 yıl	71	2,3380	,4534	-,064	131,382	,949	16 ve yukarı	67	2,3433	,5165	Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	-,813	134,264	,418	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053	Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692																																																																																
Zaman Yönetimi	1-15 yıl	71	2,3380	,4534	-,064	131,382	,949																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,3433	,5165				Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	-,813	134,264	,418	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053	Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692																																																																																												
Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	-,813	134,264	,418																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053				Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692																																																																																																								
Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	1,252	-131,157	,213																																																																																																																				
	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692																																																																																																																							

Sınıf öğretmenlerinin pedagojik yeterliklerinin kıdem(çalışma yılına) göre değişip değişmediğini test etmek için yapılan T-testinde ($p < .05$) anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Dilci (2011)'in öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri çalışması da Cumhuriyet ve Kilis 7 Aralık Üniversitelerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik anketi alt boyutlarına ait yeterliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşarak bu çalışmayı desteklemektedir.

Hazırlık Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın giriş bölümündeki "Sınıf öğretmenlerinin pedagojik yeterlikleri hazırlık boyutunda ne düzeydedir?" şeklindeki alt problem yanıt vermek üzere yapılan ortalama standart sapma değerlerine ait sonuçlar Tablo 9. da verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Hazırlık Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve Düzeyleri

Mesleki Yeterlilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS	t	df	Anl.
Hazırlık	1-15 yıl	71	2,4131	,4308	-,352	135,776	,725
	16 ve yukarı	67	2,4378	,3902			

Hazırlık boyutu hakkındaki aritmetik ortalama sonuçlarına göre kıdem yılı 16 ve üzeri olan öğretmenlerin anket sonucu ortalaması $\bar{X} = 2.41$, kıdem yılı 1-15 olan öğretmenlerin anket sonuçlarının ortalaması ise $\bar{X} = 2.43'$ dir. Buna göre her iki grubun ortalaması da tamamen yeterliyim düzeyine denk gelmektedir.

Planlama Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın giriş bölümündeki "Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri planlama boyutunda ne düzeydedir?" şeklindeki alt probleme yanıt vermek üzere yapılan ortalama standart sapma değerlerine ait sonuçlar Tablo 10. da verilmiştir.

Tablo 8 . Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Gruplamasına Göre Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve Düzeyleri

Mesleki Yeterlilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Düzye
Planlama	1-15 yıl	71	2,4930	,3816	Tamamen yeterliyim
	16 ve yukarı	67	2,4478	,4246	Tamamen yeterliyim
	Toplam	138	2,4710	,4022	Tamamen yeterliyim

Planlama boyutu hakkındaki aritmetik ortalama sonuçlarına göre 1-15 yıl çalışan öğretmenlerin anket sonucu ortalaması $\bar{X} = 2.49$ iken 16 ve daha fazla yıl çalışan sınıf öğretmenlerinin anket sonuçlarının ortalaması ise $\bar{X} = 2.44'$ dir. Buna göre her iki grubun ortalaması 2.47 olup tamamen yeterliyim düzeyine denk gelmektedir. Taşdemir (2006) Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri isimli çalışmasında sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeylerinin bir gün içerisinde her türlü planlamayı eğitim anlayışlarına uygun olarak ayrıntılı bir şekilde kendilerinin hazırladığını ifade etmişlerdir.

Alan Bilgisi Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın giriş bölümündeki "Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri alan bilgisi boyutunda ne düzeydedir?" şeklindeki alt problem yanıt vermek üzere yapılan ortalama standart sapma değerlerine ait sonuçlar Tablo 11. de verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Alan Bilgisi Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve Düzeyleri

Mesleki Yeterlilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Düzye
Alan Bilgisi	1-15 yıl	71	2,3709	,4237	Tamamen yeterliyim
	16 ve yukarı	67	2,4826	,4353	Tamamen yeterliyim
	Toplam	138	2,4251	,4315	Tamamen yeterliyim

Alan bilgisi boyutu hakkındaki aritmetik ortalama sonuçlarına göre Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin anket sonucu ortalaması $\bar{X} = 2.37$, Marmara Üniversitesi öğrencilerinin anket sonuçlarının ortalaması ise $\bar{X} = 2.48'$ dir. Buna göre her iki grubun ortalaması $\bar{X} = 2.42$ olup tamamen yeterliyim düzeyine denk gelmektedir.

Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın giriş bölümündeki “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri öğretim yöntem ve teknik kullanımı boyutunda ne düzeydedir?” şeklindeki alt problem yanıt vermek üzere yapılan ortalama standart sapma değerlerine ait sonuçlar Tablo 12. de verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve Düzeyleri

Mesleki Yeterlilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Düzye
Öğretim yöntem ve teknik kullanımı	1-15 yıl	71	2,4542	,3903	Tamamen yeterliyim
	16 ve yukarı	67	2,4403	,4587	Tamamen yeterliyim
	Toplam	138	2,4475	,4234	Tamamen yeterliyim

Öğretim yöntem ve teknik kullanımı boyutu hakkındaki aritmetik ortalama sonuçlarına göre çalışma yılı 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin anket sonucu ortalaması =2.45, çalışma yılı 1-15 arası olan sınıf öğretmenlerinin anket sonuçlarının ortalaması ise =2.44’ dir. Buna göre her iki grubun ortalaması 2.44 olup tamamen yeterliyim düzeyine denk gelmektedir.

Öğretim Teknolojisi ve Materyal Kullanımı Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın giriş bölümündeki “Sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının pedagojik yeterlikleri öğretim teknolojisi ve materyal kullanımı boyutunda ne düzeydedir?” şeklindeki alt problem yanıt vermek üzere yapılan ortalama standart sapma değerlerine ait sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojisi ve Materyal Kullanımı Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve Düzeyleri

Mesleki Yeterlilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Düzye
Öğretim teknolojisi ve materyal kullanımı	1-15 yıl	71	2,4155	,4628	Tamamen yeterliyim
	16 ve yukarı	67	2,4104	,4994	Tamamen yeterliyim
	Toplam	138	2,4130	,4792	Tamamen yeterliyim

Öğretim teknolojisi ve materyal kullanımı hakkındaki aritmetik ortalama sonuçlarına göre çalışma yılı 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin anket sonucu ortalaması \bar{X} =2.41, çalışma yılı 1-15 arası olan sınıf öğretmenlerinin anket sonuçlarının ortalaması ise \bar{X} =2.41 dir. Buna göre her iki grubun ortalaması 2.41 olup tamamen yeterliyim düzeyine denk gelmektedir. Bağcı (2007)’de yaptığı Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleki yeterlikleri isimli araştırmasında Türkçe Öğretmen adaylarının materyal kullanma yönünde eksiklikleri olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Beden Dili ve Etkili Ses Kullanımı Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın giriş bölümündeki “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri beden dili ve etkili ses kullanımı boyutunda ne düzeydedir?” şeklindeki alt problem yanıt vermek üzere yapılan ortalama standart sapma değerlerine ait sonuçlar Tablo 14. de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Dili ve Etkili Ses Kullanımı Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve Düzeyleri

Mesleki Yeterlilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Düzye
Beden dili ve etkili ses kullanımı	1-15 yıl	71	2,5258	,4566	Tamamen yeterliyim
	16 ve yukarı	67	2,4527	,4521	Tamamen yeterliyim
	Toplam	138	2,4903	,4542	Tamamen yeterliyim

Beden dili ve etkili ses kullanımı boyutu hakkındaki aritmetik ortalama sonuçlarına göre çalışma yılı 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin anket sonucu ortalaması =2.52, çalışma yılı 1-15 arası olan sınıf öğretmenlerinin anket sonuçlarının ortalaması ise=2.45'dir. Buna göre her iki grubun ortalaması 2.49 olup tamamen yeterliyim düzeyine denk gelmektedir. Bununla beraber kıdem yılı 1-15 arası olan öğretmenlerin beden dili ve etkili ses kullanımını kıdem yılı 16 ve üzeri olan öğretmenlere göre nispeten daha iyi kullandıkları söylenebilir.

İletişim Becerisi Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın giriş bölümündeki "Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri iletişim boyutunda ne düzeydedir?" şeklindeki alt problem yanıt vermek üzere yapılan ortalama standart sapma değerlerine ait sonuçlar Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerisi Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve Düzeyleri

Mesleki Yeterlilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Düzye
İletişim becerisi	1-15 yıl	71	2,4977	,4596	Tamamen yeterliyim
	16 ve yukarı	67	2,4826	,4795	Tamamen yeterliyim
	Toplam	138	2,4903	,4578	Tamamen yeterliyim

İletişim becerisi boyutu hakkındaki aritmetik ortalama sonuçlarına göre çalışma yılı 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin anket sonucu ortalaması \bar{X} =2.49, çalışma yılı 1-15 arası olan sınıf öğretmenlerinin anket sonuçlarının ortalaması ise \bar{X} =2.48 dir. Buna göre her iki grubun ortalaması 2.49 olup tamamen yeterliyim düzeyine denk gelmektedir.

Dersi Değerlendirme Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın giriş bölümündeki "Sınıf öğretmenlerinin pedagojik yeterlikleri dersi değerlendirme boyutunda ne düzeydedir?" şeklindeki alt problem yanıt vermek üzere yapılan ortalama standart sapma değerlerine ait sonuçlar Tablo 18.de verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Dersi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve Düzeyleri

Mesleki Yeterlilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Düzye
Dersi Değerlendirme	1-15 yıl	71	2,3897	,4780	Tamamen yeterliyim
	16 ve yukarı	67	2,4577	,5053	Tamamen yeterliyim
	Toplam	138	2,4227	,4909	Tamamen yeterliyim

Dersi değerlendirme boyutu hakkındaki aritmetik ortalama sonuçlarına göre çalışma yılı 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin anket sonucu ortalaması $\bar{X}=2.38$, çalışma yılı 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin anket sonuçlarının ortalaması ise $\bar{X}=2.45$ dir. Buna göre her iki grubun ortalaması 2.42 olup tamamen yeterliyim düzeyine denk gelmektedir. Taşdemir (2006) çalışmada öğretmenler öğretim sürecinde, ölçme değerlendirme etkinliklerine ve dersler arası bağ kurma ilkesine yüksek düzeyde yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Güneş (2007), “ Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri” adlı tez çalışmasında Araştırmacı sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik düzeylerinin; amaca uygun ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemenin; öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme yeterliklerinin; verileri analiz ederek yorumlama, öğrenci gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlamanın; öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirmesinin; bilgi iletişim teknolojilerini kullanmasının orta düzeyin üstünde fakat yeterli olmadığını saptanmıştır. Geri bildirim sağlamada ise az yeterli olduğunu saptamıştır.

Genel Öğretmenlik Yetisi Boyutuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın giriş bölümündeki “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri genel öğretmenlik yetisi boyutunda ne düzeydedir?” şeklindeki alt problem yanıt vermek üzere yapılan ortalama standart sapma değerlerine ait sonuçlar Tablo 19. da verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Genel Öğretmenlik Yetisi Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve Düzeyleri

Mesleki Yeterlilik	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Düzyey
Genel Öğretmenlik Yetisi	1-15 yıl	71	2,4038	,4099	Tamamen yeterliyim
	16 ve yukarı	67	2,4975	,4692	Tamamen yeterliyim
	Toplam	138	2,4493	,4405	Tamamen yeterliyim

Genel öğretmenlik yetisi boyutu hakkındaki aritmetik ortalama sonuçlarına göre çalışma yılı 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin anket sonucu ortalaması $\bar{X} = 2.40$, çalışma yılı 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin anket sonuçlarının ortalaması ise $\bar{X} = 2.49$ dir. Buna göre her iki grubun ortalaması 2.44 olup tamamen yeterliyim düzeyine denk gelmektedir. Buna göre kıdem yılı 1-15 arası olanlar dersi değerlendirme boyutunda diğer gurubu geriden izlediği söylenebilir. Aktaş ve Walter’in (2005) Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu isimli çalışmada Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yeterlilik ortalaması 7.118’dir. Yeterlilik duygusunun cinsiyete göre farklı olduğu, bayanların erkeklerden daha fazla kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf ve öğretmenlik kademe tercihine göre ise bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre şekillenen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Mesleki Yeterliliklerin Cinsiyete Değişimine Göre İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre yapılan değerlendirmelerde anlamlı fark bulunmaktadır. Bayan ve erkek öğretmen adayları sınıf yönetimi konusunda farklılık göstermişlerdir. Erkek öğretmen adayları kendilerini bayanlara göre daha yeterli hissetmektedir.

Mesleki Yeterliklerin Üniversite Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin pedagojik yeterliklerinin kıdem değişkenine göre değişiminde yapılan değerlendirmelerde anlamlı fark bulunmamaktadır

Mesleki Yeterliklerin Boyutlar Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenleri hazırlık boyutunda tamamen yeterliyim düzeyindedirler.

- ✓ Sınıf öğretmenleri planlama boyutunda tamamen yeterliyim düzeyindedirler.
- ✓ Sınıf öğretmenleri alan bilgisi boyutunda tamamen yeterliyim düzeyindedirler.
- ✓ Sınıf öğretmenleri öğretim yöntem ve teknik kullanımı boyutunda tamamen yeterliyim düzeyindedirler.
- ✓ Sınıf öğretmenleri öğretim teknolojisi ve materyal kullanımı boyutunda tamamen yeterliyim düzeyindedirler.
- ✓ Sınıf öğretmenleri beden dili ve etkili ses kullanımı boyutunda tamamen yeterliyim düzeyindedirler.
- ✓ Sınıf öğretmenleri iletişim becerisi boyutunda tamamen yeterliyim düzeyindedirler.
- ✓ Sınıf öğretmenleri dersi değerlendirme boyutunda tamamen yeterliyim düzeyindedirler.
- ✓ Sınıf öğretmenleri genel öğretmenlik yetisi boyutunda tamamen yeterliyim düzeyindedirler.

Yukarıdaki tüm sonuçlarda sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliğine ilişkin algılarının yeterlilik sınırı aslında (2.34-3,00) puan aralığının alt düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin kısmen yeterliyim sınırına yakın olduğunu belirtmekte fayda vardır. Diğer taraftan sınıf öğretmenliği programlarının mesleğe girişte eşit ağırlıklı puan türü bu yeterlilikler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

- ✓ Eğitim Fakülteleri programlarında “Öğretmenlik formasyonu dersleri” ne daha çok ağırlık verilmelidir.
- ✓ Öğretmenlik uygulama çalışmalarına daha fazla önem verilerek öğrenilen bilgilerin teoriden pratiğe aktarımı sağlanmalıdır.
- ✓ Yukarıda bulunan tüm alt boyutları kapsayacak şekilde milli eğitim bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması sağlanmalıdır.
- ✓ Araştırmacılar başka alanlarda çalışmakta olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini araştırabilirler.
- ✓ Bu araştırma 138 kişiden oluşan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmış olup yapılacak olan araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- AKTAÇ, Işıl ve Walter James (2005). "Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu", **Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, III (4), 127-131
- BAŞAR, Hüseyin (1994). **Sınıf Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Ziya (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÇALIŞKAN, N. ; YEŞİL, R. (2005) "Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili" **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, S.1, ss.199-207
- ÇELİK, Vehbi (2002). **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ÇELİKTEKİN, M.; ŞANAL M.; Yeliz Y. (2005). "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri", **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2005/2, S.19, ss.207-237.
- DEMİREL, Özcan (2004). **Öğretme Sanatı**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DİLCİ, T. GÜROL, M. (2009). **Yeni İlköğretim Programı Ve Öğretmen Yeterlilikleri Bağlamında İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma** Ege Üniversitesi 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Sempozyumu 1-3 Ekim Sözlü Bildiri İzmir
- DİLCİ, Tuncay (2009). **Eğitim Bilimleri KPSS Hazırlık Kitabı**, Geçit Yayınları, Kayseri
- DİLCİ, Tuncay (2011). "Öğretmen Yeterliliklerinin Farklı Üniversitelere Göre Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi", (Yayım Aşamasında Makale).
- FİDAN KURTDEDE, Nuray (2008). "İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Kuramsal Eğitimbilim**, S.1 (1), ss. 48-61.
- GÜNEŞ, Ayten (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri**, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- KARASAR, Niyazi (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayın, Ankara.
- KOÇEL, Tamer (2005). **İşletme Yöneticiliği**, Arıkan Yayınları, İstanbul.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2003). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Nobel Yayınevi, Ankara.
- MEB (2009). **Öğretmen Yeterlilikleri**, Türk Eğitim Derneği ,1. Basım
- OKTAR, İ.; BULDUK, S., (1999). "Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi". **Milli Eğitim Dergisi**. S.142, ss.66-69.
- ÖZTÜRK, Sevim (2002). "Öğretmenliğin Mesleki Temelleri", s.13-44, TOPRAKÇI E. (Ed.), **Eğitim Üzerine**, Ütopya Yayınları, Ankara.
- SÖNMEZ, Veysel (2004). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SÜNBUİL, Ali Murat (2001). "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş", DEMİREL, Ö. Ve KAYA Z. (Ed), Pegem Yayıncılık, Ankara
- ŞEKER, H.; DENİZ, S. ve GÖRGEN, İ. (2004). "Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği", **Milli Eğitim Dergisi**, S.164, ss.105-118.
- ŞIŞMAN, M.; TURAN S. (2004). **Sınıf Yönetimi**, Öğreti Yayıncılık, Ankara.
- TAŞDEMİR, Mehmet (2006). "Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliliklerini Algılama Düzeyleri", **Türk Eğitim Bilgileri Dergisi**, S.4(3), ss.287-307.
- TOPRAKÇI, Erdal (2008). **Sınıfa Dayalı Yönetim**, Pegema Yayıncılık, Ankara
- YURDAKUL, S. ve URAL, Ö. (2008). "İletişimde Giyim Yeri", **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 23, ss.44-54
- , "Milli Eğitim Temel Kanunu", 05 Mayıs 2011

PERCEPTIONS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS ON THE COMPETENCE OF TEACHING AND LEARNING PROCESS

Tuncay DİLCİ*

Abstract

Elementary school teaching is the name given to the guidance of a critical period in which personality exposed to great change and takes shape. Elementary school teaching has been discussed as a profession in terms of the nature of readiness level on applications of pre-service and in-service. In this context, it is aimed to determine elementary school teachers' views on the competence of teaching and learning process. This study is a screening model and measurement tool of pedagogical competence, developed by Dilci and consisting eleven sub-dimensions, is used for data collection. For the statistical analysis of the data obtained in this study, percentage, frequency, arithmetic average and t-test were used. According to the results of the study; while there is a significant difference between male and female teachers' classroom management in the classroom, there is no significant difference between their dimensions of the competence with respect to seniority but it is significant that the value of arithmetic average is closed to the partially proficient. On the other hand, it is reflected to the study that male teachers feel themselves more competent than female teachers. Based on these results, suggestions for improving the competence of teaching and learning process of the elementary school teachers via in-service education have been presented.

Key Words: Elementary school teacher, education, pedagogical competence

* Yrd. Doç. Dr.; Cumhuriyet University Faculty of Education Department of Educational Sciences

THE HISTORICAL, RELIGIOUS, SUPERNATURAL, AND SOCIAL ELEMENTS IN THE OGHUZ KAGHAN'S EPIC

Metin ÖZARSLAN*

Özet

Bu çalışmada genel manada epik/destan ve Oğuz Kağan Destanı'nın Türk destan edebiyatındaki yeri üzerinde durulmuştur. Özelde ise, Oğuz Kağan Destanı'nın Uygur yazması esas alınarak, destan tarihî, dinî, tabiatötesi ve beşerî unsurlar açısından incelenmiştir. İnceleme yapılırken yer yer İslamî Oğuz Kağan Destanı'na da müracaat edilmiş ve ele alınan konular bakımından Dede Korkut Kitabı'nda geçen kimi vakalarla da paralellik kurulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Epik/destan, Oğuz Kağan, tarihî unsurlar, dinî unsurlar, tabiatötesi unsurlar, beşerî unsurlar

Introduction

The adventure of word of “destan”, which means epic or saga, takes a very wide part in Turkish language. It is known that the concept has been used with various meaning in historical process (Elçin 1983: 71-86). When we regard the concept of destan as an epic we can find various definitions about it: Destan is defined as “the collective products, which are self-born from spirituality, and historical and esthetic existence of the entire nation” (Köprülü 1981: 41); “narrative that is is about religious, , and national heroic adventures of any nation” (Banarlı 1987: 1); “the products of earliest folk literature, which has come up as a poetry after some legends, which has not reached up a level of esthetic identity in the life of any tribe or nation” (Elçin 1981: 72); “religious and heroic legends and stories, which tell us about the adventures, heroes, the thoughts about the events of nature, universe, community and the reactions of any nation to all these at the beginning of and before history” (Timurtaş 1981: 3).

According to definitions in sources of Europe and West, this word called as epic, epos, saga, legend, and oral heroic poetry, is written by formulaic and ostentation style and based on oral narration, tells the heroism of extraordinary people. Differently that are written by literary style, those are traditional and handed down from one person to another and preserved by memory (Oinas 1972: 99).

The oral epic was created in various parts of the Old World by semi professional or professional specialists who equipped with specific teciques of composition and performance. In most of Europe and the Middle East this genre had become obsolete before the modern period (Feldman 1981: 1). It is told that the mentality of any community, which kept its traditions and customs in those epics that are written on

* Assoc. Prof., Hacettepe University Turkish Folklore Department

narratives that mention about s, heroes, s, and collapsing (Best 1991: 37). The term of epic or heroic poetry has been used as a same meaning to determine the style of narrative that is , comes today; having attention because of its and , is belong to heroic poetry.

There are three stages and to arise an epic: core, , and . It is essential that any epic must have some s to occur in ancient times. It is necessary that occurrence of any epic, there must be a great event or adventure, unforgotten and mentioned at all times, belongs to any nation and naturally that events must influence to same nation. This is the core stage of epic. Then the of epic happens by that of national life going on in any great adventures and feeding the main core continually. The core that is in this stage has been as a complete epic. The stage has been completed with writing the oral material, as the national life living to this epic mood (Ergin 1970: 1).

The literatures of every nation pass over various stages and influence different cultural developments throughout the ages. Every society has got special ancient national epics, for example, Finnish Kalevela, Persian Shahnama, German Nibelungen, English Beowulf etc. Although those epics had been occurred in recent times, Turkish people had got national epics, about ancient periods of their long wonderful and colorful lifetime as well. Having the understanding of “*Let there be more seas and rivers / And the sun become our flag and the sky a for us*” of the civilization and culture of , Turkish people, being a conqueror nation, departed Central Asia, the holly Otuken, and Pazırık highland and arrived in the warm seas, Anatolia, the Balkans, and Central Europe. Thus lots of epics have taken important place in the literary products, which is carried on by oral tradition in Turkish historical adventure. As well as Turkish people’s adventure in this historical period, Turkish oral poetry art also passed over from Central Asia to Europe (Yıldırım 1986 and 1998).

The national life and historical adventure of Turkish people are too huge to be contained to only one epic. That is way; there are many national epics of Turkish in this great oral tradition. Those epics as to be great and small are Ergenekon, Manas, Oghuz Kaghan, Battalgazi, and Koroglu etc. The world heroic stories of the life of Turkish nation have been told those epics and their numerous versions. One of those epics, Manas Destanı, more than 250.000 lines, is the longest one of epics in the world. Most of those couldn’t have been written soon, after time of their gathering. Because of the tumultuous adventures of Turkish in historical period, they had lost most of things about their identity of epic character, even most of them were lost in historical agitations and some of their narratives or unexact sums had arrived today. It has been created some artificial epic trials by bringing together the sum of lost epics in modern Turkish literature.⁽¹⁾

There are many different s on the occurrence of Oghuz Kaghan epic, is claimed the second oldest epic of Turkish. According to the first of those ideas, It is belong to Hiong-Nuas founded a great emigrant state between 126 and 201 of B.C. (Köprülü 1981: 52). The other is about Sakas, were in Central Asia VIIth century of B.C., and

¹ For some of those artificial epics, see Rıza Nur (1928), Pepeyi (1938), Dağlarca (1949 and 1951), Atsız (1946 and 1949), Çavuşoğlu (1959), Beyatlı (1962), Sepetçioğlu (1965), Gençosmanoğlu (1971), and Gocul (1971).

Indo/Skits, come after a couple ages, expanded to an range fields, and that's way it would have been coto the theme of Oghuz Kaghan epic with some historical events the as a result of the s of epic which would have gone to the older times.

Among Oghuz's conquests, Asia Minor is his most remarkable and the detaily mentioned one. These conquests will have reflected a range of victories that are made by Saka/Skits from Askelan in west to Chinese borders in east; from Abi Yakut (Saka/Sakait) remain those Sakas in north; to Taksilia, in North India, is belong to Indo-Skits in South. It means the time of states of Armenid in Iran and Helen in Grek. Then some narratives belong to Crusades times, and before them, they had been added to the stories (Togan 1972: 122). According to those views after Alp Er Tunga narrative, Oghuz Kaghan epic is the most ancient narrative among the Turkish narratives circle. The base of this epic is the conquests of a king, who was a conquerer of Chinese, Iran, and Caucasia; had travelled the whole , and of north to the district of Yenisey, and on people around (Köprülü 1981: 48).

Today it remained only two written versions of this epic which had been known among Turkish people for ancient times. One of those, which is a text written by Uigur alphabet, as no being far away any Islamic influence, shows to the older version of epic. Because of the Uigur text is uncompleted; there is no information about when and where epic is written. But it is a fact that this epic was written after XIIth century. By the names of Golden Kaghan and Churchet Kaghan in the epic, it is meant the dynasty of Tonguz, that is, Kins, who Chinese in 1125 (Sümer 1960: 388-389). Reshid ud-din, vizier of Gazan Khan, mentioned Islamic format of the epic for the first time and then it was transmitted to other places. There are some differences and similarities between Islamic format, mentioned by Reshid ud-din, and Uigur manuscript of the epic. They show us the epic was determined in very anciet times because while writing his works Reshid ud-din applied for the old Turkish sources (Köprülü 1976: 25). Radloff discovered Uigur manuscript for the first time, and took in Kutadgu Biliq. W. Bang-R. Rahmeti (1936) published this text later, and it was published again with an introduction, written by Muharrem Ergin (1970). In XVth century Reshid ud-din's Persian text, that is, Islamic version of Oghuz Kaghan was adapted to Anatolian Turkish by Yazicioglu in his Tarih-i al-i Selchuk and to Chaghatay Turkish by Ebul Gazi Bahadir Khan in his Shejere-i Terakime (Kononov 1937 and 1958). The text of Presian in which Reshid ud-din's work, Jami-ut Tevarih (Berezin 1861, Ateş 1957), was studied historically and adapted to Anatolian Turkish by Zeki Velidi Togan (1972). Shejere-i Terakime (Oghuz Kaghan) that Ebul Gazi Bahadir Khan adapted to Chaghatay Turkish was also published in Anatolian Turkish (Ergin []).

Some parts at the beginning and ending of Uigur manuscript, is the earliest format of Oghuz Kaghan epic, are incomplete. This situation shows the epic is wider. The in some studies on this subject matter is that Oghuz Kaghan epic is a part of great epic, spread to Dede Qorqud epic. Ziya Gökalp had thought Turkish epics and legends as a whole and having connection among the parts of those independent epics. According to him; the narratives of Oghuz, Afrasiab, Bogac Khan, and Shah Ismail are able to think as various types of the same narrative. Because in the situation of without naming, , and fighting to fathers, the heroes in these epics resemble to each other (Ziya Gökalp 1331: 413 [Filizok 1992: 88], 1976: 104-105, 1977: 97). Moreover, it is

argued a between the “boga/bull” word, “bugach” in the narrative of Bugach Khan that first part of Oghuzname and the name of “Oghuz” (Sinor 1950: 5, Ziya Gökalp 1976: 58-59). In parallel with developing of Turkish history, the narrative of Oghuz also has change and kept the memories of various ages and dynasties.

Thus it is possible to see some remains, which are about later ages, on the Oghuzname in hand. These are the remains of A.D. of Hiong-Nus; the leftovers of Gokturk and Turkish Khans or Karluk Yabgus; partly the residues of Qazne, Seljuq, and Kharezmsah Sultanates. Additionally that the identities like Irkil Khoca, Ulug Turk, Qorgud Ata, or Dede Qorgud in the epics are on the same duties are the subsidiary elements, become into being around of Oghuzname. Besides the epics, belonging to Altay-Yenisey’s circle, have great similarities of theme and motif (Köprülü 1981: 53-54). In this study I will examine the epic of Oghuz Kaghan, which is very important in Turkish epic literature, and find the historical, religious, supernatural, and social elements in it. In my work I will take Uigur manuscript of the epic as a main text, and in patches apply to Islamic version of it.

Historical Elements

The name of Oghuz is the first historical element among all the others in Oghuz Kaghan epic. It is regarded as equal the identity of Oghuz Kaghan with the some historical identities together in some studies on this subject matter. J. Guignes writes with restraint that Mete/Motun, the great king of Khuns, seems like to Oghuz Kaghan. But Russian Sinologist Bichurin states too positively that these both identities are able to the same (Ögel 1973: 10). There are other researchers, write down that both Oghuz and Mete/Motun are the same identities (Atsız 1992: 67, Güngör 1988: 17). These both epic and historical identities are accepted as same identities on account of that there are similarities between some circumstances in the epic and the historical events. These similarities are based on firstly that Mete/Motun invents the arrow to enforce of his army and that the word of “oghuz” meaning “arrow man” consist of the words of “arrow=ok” and “man=uz” (Sinor 1950: 5-6), secondly there is a similarity system of classification twenty-four between that Mete/Motun invents his army and that Oghuz has got six grandson from four each son, thirdly fighting of both of the identities is the same people and the same wars (Ziya Gökalp 1976: 58-59).

Nevertheless there are some scholars who also regards that neither Mete/Motun nor Oghuz Kaghan are the same identity, even Oghuz Kaghan is equal to different historical identity. According to these points of view Oghuz Kaghan’s epic is formed before Mete/Motun and the hero in the epic is equal to youthfulness of Mete/Motun; by the way it was made some modifications in the epic (Ögel 1973: 11, Togan 1972: 122). Although Priest Potanin, were in Mongolia in 1246, assimilates Oghuz Kaghan to Kirey Khan and Uhir-Bama, in new Mongolian legends, his argument is not compatible with historical facts. J. Marquart also regards that Oghuz Kaghan may be Genghis (Ögel 1973: 11). This based on combatings of Oghuz with İt/İl/Kil Barak tribes that they have dog heat (Togan 1972: 24), is far away of being truthful (Köprülü 1981: 84). On the other hand it is known that Oghuz Kaghan is compared to Alexander the Great in some of Oghuznames, are artificial epics (Rıza Nur 1928: 6). Oghuz Kaghan’s sons appear as historical identities, are the king in the epic. Moreover there are the genealogical tables, are about the ancestors of Oghuz and his

sons in the Oghuznames (Togan 1972: 129-131, Sümer 1960: 375, 1992: 169-172). But it seems that it is not clear whether the historical identities, Mete/Motun or Genghis and the epic identity Oghuz Kaghan are the same identity or not. However Oghuz Kaghan is the other historical identities. Even there is same situation in other heroic poetry of Turkish people in Central Asia as well. Most of heroes in these epics are regarded as various historical identities (Zhirmunsky / Chadwick 1969: 142-148).

Religious Elements

There are not much religious elements in Uigur manuscript of Oghuz Kaghan epic. They appear only as a pray to God in just one expression at the beginning of the epic. From the expression of "Oghuz Kaghan was praying to God once again" (Bang-Rahmeti 1936: 13 [616]), it might be argued that Oghuz Kaghan prayed to God before, too. None the less, it is not clear what the reason for the hero's praying to God is. But at the end of his praying a girl comes down from heaven, and then he gets married to this girl. At the end of this epic, Oghuz tells his sons: "I ; I have paid my debt to God in the Heavens" (Bang-Rahmeti 1936: 33 [636]). It is seen in his words that these wars are the expression of paying debt to God in the Heavens. There is great Islamic influence in the Islamic version of the epic. The supernatural elements in Uigur manuscript of the epic were swept away by the Islam.

Supernatural elements

Supernatural elements in Oghuz Kaghan epic are concerned with birthing, childhood, marrying, and fightings of Oghuz. Those statements that are the beginning of epic are messenger of the birthing of hero: "Yet once upon a time Ay Kaghan's eyes shined. Her laborpains started..." (Bang-Rahmeti 1936: 11 [614]). During the birthing of Oghuz, that Ay Kaghan's eyes shined is the messenger of cosmic elements as light or heavenly light. West Turkish people call Ay Kaghan, Oghuz's forefather, as Kara Kaghan. From the 763 years Uigurs come under the influence of Mani religious, the naming of Ay Kaghan in the epic caused of changing the concept of Heaven God to Moon God. Uigurs could not touch the main theme of Oghuz Kaghan's epic, but they added chop and changes to the epic with the influence of new religious (Ögel 1973: 129-130).

Analysing the statement on the birthing of Oghuz, Sencer Divitçioğlu (1994) with his rhetoric approach, say that Oghuz is born from intercourse with female Moon and male Bull. It is also known that the moon is female and the Bull is male in the other world legends. He thinks that the statement of Ay Kaghan is read incorrectly in fact that the word would be Han and it is necessary that be translated as Hanım, the title of lady. So he asserts his idea that Ay Kaghan or Ay Hanım is female. The writer using a Freudian approach, which is named by himself, he reads birthing of Oghuz as: "Being split the matrix of Ay Hanım is bloodstained and bore a male child" (Divitçioğlu 1994: 20). It is inevitable that a child can also be supernatural after his birthing if he is born from the totem of Bull and Moon. In such a case the ancestors of Oghuz have got the supernatural power. Consequently it can be mentioned that the hero also has got the supernal power. Oghuz in his qualifications is the type of ideal human for his society (Kaplan 1985: 27).

At the borning time of Oghuz his face and phsical occurrence are determined exaggeratedly in the epic:

The eyes of this baby were hazel, his face was blue, his mouth was red like fire and his hair and eyebrows were black. His feet were like ox's feet, his waist was like wolf's waist, his sholders were like sable's shoulders, and his chest was like bear's chest. His body was hairy from head to foot... (Bang-Rahmeti 1936: 11 [614])

Thus we are witness of that is perceived the body of Oghuz, comes from the Moon mother and the Bull father, as a united animal. It is an animal that mixed of bull, ox, wolf, sable and bear. Although we ignore the assumption of that kind of animals were a totem in Turkish, Mongol and Tongus societiy in period of time, we have to accept that animals had an important rule in these societies (Divitçioğlu 1994: 22). The points of view about that the hero's eyes is hazel and his face is blue in this discription are also related with that Oghuz is born with being mature and having been experienced by God's gift and that he is wrapped in colour of God (Ögel 1973: 130). It is the samples of exeggareted similitude that are of the animal's comparisons about the physical shape of the hero.

That the heroes of epic are described the by this manner is derived from the epic narrative style. The features are like that the hero sucks only one time his mother, and does never once again; and after his borning time; and he wants raw steak, soup, and wine; and starts to talk; and grows up, walks, and plays after fourteen days are that supernatural s, imputed to a new born baby, will be done by s had some kind of celestial qualifications. It can be mentioned the same supernatural behaviours for Manas and Er Toshtuk as well. Manas can talk in his while he is a baby, and says as:

I will ease the stuff of Muslims, I will s, I will help to . (Radloff 1995: 18)

Er Toshtuk says the word of "mother" in the second day, and the word of "father" in the sixth day of his borning. When he was a little baby, he could go to next his father crawling on all fours and brings the flock of lamps to home (Zhirmunsky/Chadwick 1969: 156). It is known that the nouns are used with adjectives and the verbs with adverbs in the epic narrative in general. For example, the mouth of Oghuz is described as red like fire. There is also the same exaggeratedly description in Manas epic. In this epic it is expressed that the eyes of Manas are dark blue, and his face is dark red while it has been telling his borning (Ögel 1973: 136). But in Oghuz Kaghan's epic, it has got a special style that is different from the style of classic epic. This style is suitable for the way and the view of life which are described in the epic. The sentences are very short and they express the action in general. The nouns are plainly in general. There are little adjectives. It has just been described the faces and bodies of Oghuz and his wives in the epic. It has been taken the comparison elements of these descriptions from the cosmic world, in which Oghuz lives, and the world of animals. These descriptions are not decorative but they have critical meaning (Kaplan 1985: 18).

It is possible to say that these descriptions are concerned with the heroes which are undertaken this attributes, are probably related to being the king of the hero. That they have got some different features from the other people is also the messenger of that they will be the king. The men to become the king should have had

“power”, “share”, “holiness”, and “cognizance” from God and concluded some processes (Yıldırım 1991, 1992 and 1998). In these cases Oghuz who becomes the king rules for 1000 years for a version (Togan 1972: 49), and for 116 years for another version (Ergin [undated]: 42). Especially the first of two time zones is a period that the supernatural being can rule.

The marriage of Oghuz Kaghan is full of the scenes that include too many cosmic elements about the sky and supernatural features:

Oghuz Kaghan was praying to God once again. Suddenly it shuts in darkness. A light is lineally descended from the sky. It was more gleaming than the sun and moon. There was a girl, sitting alone in that light. That girl was very beautiful. There was a fiery and bright beauty spot that was like the pole star, in her heat. She was so beautiful that when she was crying God was crying and when she was smiling God was smiling. When Oghuz Kaghan saw her, he was infatuated; he loved and married her... (Bang-Rahmeti 1936: 13 [616])

As the result of the hero's praying to God, in the lights a very beautiful girl, carries celestial features, is sent from the sky by God's gift. That girl is heaven's daughter. It is known either in Buddhism, Christianity, and Islam or in the system of Turkish belief, the holly spirits even prophets would be in a hollow of light. Gün [Sun], Ay [Moon], and Yıldız [Star] Khans, who are born from this girl, have got the name of elements that are the symbol of sky (Ögel 1973: 140). God had got down clarity to the land by sending to Oghuz Kaghan the light that is a sign of inseminated. Having been plastered with God's holiness Güneş, Ay, and Yıldız grant fecundity to Oghuz people. The theme of form the inseminater-inseminated root with the light is a subject matter is seen frequently in the legends of Turkish and Mongol (Divitçioğlu 1994: 27). Moreover it is seem as differently the theme of form the inseminater-inseminated root with either the light or the tree in the of Turkish epic as well.⁽²⁾ The second marriage of Oghuz Kaghan comes up in a scene that includes to cosmic elements about the earth:

Again one day Oghuz Kaghan went hunting. He showed a tree in the middle of a lake. There is a girl, sitting alone in the hollow of this tree. She was a very beautiful girl. Her eyes are more cerulean than the sky, her hair is curly like a river, and her teeth are like purl. (Bang-Rahmeti 1936: 15 [618])

The second girl who Oghuz Kaghan was together is tree. Her hair floats like rapidly flowing river. She had come from a tree, which strikes its roots to a lake. Thus this tree-girl had embodied both the tree and water that belong to the earth. It can be considered the intercoursing of them has a bearing on tha fertility, if it is estimated that Oghuz find the girl in the hunting. Already the hollow gives female image (Divitçioğlu 1994: 28). It is known that the elemens are called as “earth-water= yer-

² The relation among the human, light and tree is told as:

“When Sultan Osman was sleeping in the lodge of Sheikh Edebâli in a night, he dreamed a dream. In his dream he was sleeping next to his sheikh. He sees that a moon rises up form the bosom of Edebâli, and then enters his bosom when its maturation. At that moment a tree grows up and it starts to be bigger. As the tree grows up it is getting yellow and beautiful. It covers the entire the world with the shadow of its branches” (Banarlı 1987: 511).

su” takes place in the system of old Turkish beliefs and legends of creation (Buluç 1942, İnan 1954, 1976, Ögel 1973).

This girl, described with the elements of the earth, carries surely particularities that come from beliefs about the water and the tree.⁽³⁾

Because she is sent by holly “ıduk” called as “earth-water= yer-su”. In this girl, the only element about the sky is that the blue colours of her eyes. By this feature, it is given a symbolic expression to that girl comes from “earth-water= yer-su”. Since the blue colour is the symbol of God. The children of the second wife of Oghuz are Gök [Sky], Dağ [Mountain] and Deniz [Sea]. These names are the sembol of the earth. Consequently it is unionized the powers of the sky and earth by the children of both the two wives of him. The formation of Oghuz and Turkish People is related with the adaptation of constitution, structure, even formation of the universe (Ögel 1973: 140). Thus these motives can be considered the reflection to the epic, as the first beliefs about the creation of the universe of Turkish peoples. It is clear that the names given to the sons of Oghuz are not coincidental; and the first three of them respresents the starsland the others represent the earth too (Ercilasun 1991: 7).

In Oghuz Kaghan’s wars, which for the idea of his being world conqueror, a great male wolf, has got blue-hairy and blue-mane, leads to his army:

While breaking to dawn, a light, like sun, penetrated into tent of Oghuz Kaghan. A great male wolf has got blue hairy and blue mane, came out of that light. This wolf has Oghuz Kaghan and said: Hey Oghuz! You want to move on Byzantines, and I want to proceed in front of you as well. (Bang-Rahmeti 1936: 19 [622])

The greywolf motif, which we meet as a celestial fact or a totem is often seen in the epic tradition and in the old Turkish epics and legends. This greywolf, which is written in Turkish reproduced legends, is thought to be the spirit of old ancestor of Oghuz Kaghan’s pathfinder. The guidance and the help of the greywolf point out a parallelism with the help of the wild animals especially with the birds for heroes in other Central Asian oral Turkish epics (Zhirmunsky/Chadwick 1960: 152). Particularly, the greywolf motif that figures in Turkish reproduced legends is widely handled by native and foreign researcher.⁽⁴⁾

Social Elements

Oghuz Kaghan’s epic in its particular circumstances is plastered with Social elements, would be considerably realistic. Oghuz beats the rhinoceros (monster) living in the forest and mashed the people giving a deep suffering) using some rational techniques and he shows bravery:

There was a great forest, many streams and rivers there at that age. There were many flying birds and hunting animals here. A huge rhinoceros was living in

³ For an analyz about the cult of tree and forest in Turkish culture, see Özarslan (2003).

⁴ For some of those studies, see Eberhard (1942: 42); Ziya Gökalp (1976: 105–108, 1977: 98–101); Ögel (1973: 13–29); İnan (1987: 625); Roux (1994: 157–168), Çobanoğlu (1997: 165–173).

that forest. It ate the horses and people. It was terrific and disastrous monster. It mashed the people giving a deep torment. Oghuz Kaghan was a brave man. He wanted to hunt that rhinoceros. Once upon a day, he went hunting. Taking spear, row, arrow, sword, and shield he went hunting. He caught a deer. He bound it with a withy and then he went. Then the morning came. In dawn time he came and saw that the rhinoceros took the deer. Then Oghuz Kaghan took a bear, and bound it to tree with his golden belt. The morning came again. In dawn time he came again and saw that the rhinoceros took the bear as well. This time he stood himself at the bottom of that tree. The rhinoceros came and shut the shield of Oghuz with its head. Oghuz hit the rhinoceros's head with spear and killed it. He cut its head and took it and he went. When he came again he saw that a red-footed falcon was eating the bowels of the rhinoceros. He killed the red-footed falcon with the row and arrow and cut its head. Then he said, "The rhinoceros ate the deer, and killed the bear. My spear killed it because it was iron". He said, "The red-footed falcon ate the rhinoceros. My row and arrow killed it, because they are copper", he said and went... (Bang-Rahmeti, 1936: 11-13 [614-616])

It seems that there using all his arms besides the manner of his thinking philosophically in the style of being killed the monster by Oghuz are important. Here is a mentality that is related with trusting for his arms of hero and regarding iron and copper to be holy in the life of that age. Moreover there is sameness between humankind and property in this discussed matter. We can see an alike rational technique and philosophical idea in in the Book of Dede Qorqud. For example Bugach, Son of Dirse Khan defeats the bull at the result of particular idea as well (Barthold 1898: 175-193, Gökyay 1973: 7, Ergin 1989: 82). Basat wraps sheepskin around himself, while he was killing Tepegöz⁽⁵⁾ (Gökyay 1973: 11, Ergin 1989: 212). Kanturalı gets assistance to encourage him while he was defeating the bull, the adult male camel, and the lion (Gökyay 1973: 87-91, Ergin 1989: 189-190).

It is known that taking name is very important in the culture of Turkish life. Particularly the ritual of gaining name in the epics of nomadic Turkish society is very common motif (İnan 1991: 202). But there is no knowledge about how hero gets his name or who gives his name in the Uigur manuscript of Oghuz Kaghan's epic. On the contrary the hero says his name as Oghuz in İslamic version (Togan 1972: 18, Ergin [t.y.]: 26). In the Bogach Han's narrative of Dede Qorqud, Bogach lives until a definite period without a name, and then he kills the bull and gets his name in a case (Gökyay 1973: 7, Ergin 1989: 82). In the Bamsi Beyrek's narrative of Dede Qorqud, Beyrek fights with enemies to win the name for him (Gökyay 1973: 34, Ergin 1989: 120-121).

5 "The name *Tepegöz* is derived from the words *tepe* ("hill," "top," "head") + *göz* ("eye"). The best-known one-eyed giants of antiquity are the Cyclops of Greek myth and literature. Hesiod discusses a race of cyclops in his *Theogony*, but it is Homer's story of Polyphemus in Book IX of the *Odyssey* that is pertinent here. There is no question about some of the similarities between Tepegöz and Polyphemus. Their stories are parallel at several points, particularly in the cave scenes near the end, when the giant is blinded by the hero. Inasmuch as *The Book of Dede Korkut* took shape in what for centuries had been part of the Greek world, it is not unreasonable to suppose a causal relationship between the two works" (see Mundy 1956: 279-302; Sümer-Yüksel-Walker 1972: 199).

The epic is contained giving festivals, meeting council, fighting with enemies, having shared his homeland by Oghuz Kaghan between his sons, the relationships between the king and army in that times, finally the cooperation among those elements ect. When Oghuz Kaghan declares as a king himself, he arranges a meeting, and gives a festival. He gives some orders to people and people accept his orders in this festival. After preparing fourteen tables and stolls they eat various types of meal and drink wines. At the end of the festival Oghuz Kaghan gives an order to people and says to them as follows:

I have become king of you
Let us take and
Let the cry out of war be a sign for us
Let grey wolf be leads us
Let iron s become like
Let horses run hunting place
Let there be more seas and more rivers
And the sun becomes our flag and the sky a /yurt for us...
(Bang-Rahmeti 1936: 17 [620])

As Oghuz hold sway over the spirit of the people by his speech, he inoculates his ideas of world conqueriness to them. Particularly the last two lines are concising the statement of the idea of founding a world-affliction state in Oghuz's sipirit. He shows the sky as a /yurt, and also the sun as a flag. He makes clear the idea of his being world conqueror by sending his messages to all around it:

I am the king of Uigurs and it is essential that I become the king of the entire world. I want to you to obey for me. I would like to get to you for me. If anyone obeys for me and accepts my gifts, I accept him as friends. If anyone doesn't, who is being the object of my rage, I accept him to be the enemy of me and sending army to him and raiding immediately I have him hunged and abolished. (Bang-Rahmeti 1936: 17 [620])

In the following part of the epic, it is told the fightings for the lands that are dependent on Oghuz or not. These wars are made with an idea of world conquerer that is expressed clearly in the notice of which Oghuz sent.

Oghuz Kaghan fights in the cost of Itil Müren Sea to Urum Kaghan and Uruz Beg, his brother; in a place, called Churchet, to Churchet Kaghan; to people in the places like India, Thongusia and Syria; and in southern to Masar Kaghan. It is never stopped in any places that are taken, fighting to be always on the move. These places in the epic are not standing pleaces but crossing and passing over them. Oghuz never stops in his taking this places, passes, and goes.

The encountered difficulties during the wars are solved by the talented men are attendant under control of Oghuz. These men are Saklap saved the city; Kalach opened the door without key; Kipchak crossed to water making raft or born in a hollow of tree; Karluk brought finding the horse from the iceberg; and Kangly carried spoils of war making ox-cart. They are appointed as lord to that places where they showed their talents in order to Oghuz Kaghan give the way of renaming. Here it

stands out being an organizer of Oghuz. That Oghuz renames to these men comes out in a different style. However there is not any event about showing heroness people, who have already had a name, are renamed. In this regard that these names are agnomen is also probably. Oghuz Kaghan's behaviour is very practical and considerable in his giving rename to his men. There is an exact accordance between the names given by him and the acts that his people did. From these men Saklab is written down as an ancestor of Slav ve Finnish people (Togan 1946: 18). Karluk, who is described as to be never afraid of God and Devil, forms an example of the type of brave hero, and reminds Deli Dumrul who challenged the Angel of Death [Azrail] in the Book of Dede Qorqud (Gökyay 1973: 75, Ergin 1989: 177). The names of Kalach, Kipchak, and Karluk are recorded to be tribal names of the communities, situated province in the Turkish history.

After his wars Oghuz Kaghan gets old like everyone. In front of this fact he decides to apportion his land among his sons within a ritual. This apportionment is made based on his adviser Ulug Turk's comments on Oghuz Kaghan's dream. Sending his older sons to the east and the younger sons to the west, he passes them a trial. Finally he apportions his land meeting a council and giving the names to his sons as Bozok [Grey Arrow] and Üçok [Three Arrow]. This ritual, made with the repartition of Oghuz's land, gives information about the social environment of Oghuz. The ritle is initiated by constructing two columns, then, two hens, one golden and one silver, are placed onto these pillars which are fourteen fathom long, while two sheeps -a white and a black one- are tied to the bottom of these columns. The constructed columns are fourteen fathom, are parallel the fourteen tables and chairs in the beginning of the epic. It is certain that those golden and silver hens, put on the columns, and the white and black sheeps, tied bottom of the pillars, have got some of peculiarities come from believes of that times. But it is not clear what these are.

In the general assembly both Bozoklar [Grey Arrows] and Üçoklar [Three Arrows] hold a place two sides of Oghuz. These practices is made in this ritual that is about social structure are surely involved some characteristics given information about of who might be a king after Oghuz. According to this situation, his older sons, are given row, and named Bozok [Grey Arrow] teir father, take a little bit upper place than his youngers and they constitute of right patrol in the army. Thus his younger sons, are given arrow, and named Üçok [Three Arrow] by teir father, take a little bit lower place than his olders and they constitute of left patrol in the army as well. Row rules like king. Arrow is an emissary that is in row's command. After this ritual Oghuz Kaghan shared his land to his sons, devolves the management on his older sons that is, Bozoklar [Grey Arrows]. In Islamic version of the epic Oghuz Kaghan says to make Irkil Khoca do further action about his dream. Irkil Hoca gives to "brand= damga", "totem= ongun", and "ülüş= fraction" for each of those persons, who renamed by Oghuz, and shows to them a pastureland and a place suitable for use in the winter (Togan 1972: 49).

Conclusion

Although Oghuz Kaghan's epic has some missing parts; it has special importance among the other Turkish epics. Being created the most featuring sciences of its times is also surely one of the important specialities in Oghuz Kaghan's epic. There is

little bit the elements of dead and alive have been seen in nomadic Turkish epics (Elçin 1971: 103-104), shape changing, mystery or exaggerating descriptions. Even in this form of Oghuz Kaghan's epic have much more realistic features, comparing to the some other epics that appeared later on.

We have two versions that are as written and oral, about this ancestor's souvenir epic. It has been known that the oral literally materials become static after writing them. If this epic had been determined in oral tradition or after living in the period of oral tradition, it would have been more and different versions about it. We can see that this unique souvenir, even its missing constitution keep some very perfect sciences about the ancient times of Turkish nation. One hand thinking about the missing oral versions of Oghuz Kaghan epic; on the other hand imaging that the existing written texts is not incomplete, who knows that what we would see a wonderful sciences that show the way about Turkish nation's epic life.

References

- Arat, R. Rahmeti (1987). *Makaleler*. Haz. Osman F. Sertkaya. Ankara Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yay.
- Ateş, Ahmet (Ed.) (1957). *Reshid ud-din, Jami-ut Tevarih*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.
- Atsız, H. Nihal (1946). *Bozkurtların Ölüümü*. İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- (1949). *Bozkurtların Dirilişi*. İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- (1992). *Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Baysan Basım ve Yayın Sanayi.
- Banarlı, N. Sami (1987). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*. C. I. İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- Bang, W. ve R. Rahmeti (1936). *Oğuz Kağan Destanı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Barthold, V. V. (1898). "Bugach, Son of Dirse Khan". *Archaeology Journal of the Russian Oriental Society* 11: 175-193.
- Berezin, İ. N. (Ed.) (1861). *Reshid ud-din, Jami-ut Tevarih*. Petersburg: Karl Kray.
- Best, Otto F. (1991). "Destan Kavramı". Çev. Yakup Karasoy. *Millî Folklor* 10: 37.
- Beyatlı, Yahya Kemâl (1962). "Selimnâme". *Eski Şiirin Rüzgârıyla*. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü.: 7-19.
- Boratav, Pertev Naili (1983). *Folklor ve Edebiyat*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Buluç, Sâdedin (1942). "Şamanizm". *Türk Amacı* 1 (1-2-3): 42-130.
- Çavuşoğlu, Mehmed (1959). *Ulubatlı Hasan Destanı*. İstanbul: Milliyetçiler Derneği.
- Çobanoğlu, Özkul (1997). "Kılavuz Bozkurt Motifinin Tarihsel Bağlamlarda ve Günümüz Alevi-Bektaşî Tarikatlerindeki Yapısal ve İşlevsel Sürekliliği Üzerine Tespitler". *Kadri Eroğan: Hacı Bektaş Veli Armağanı*. Ankara: Gazi Üniv. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Yay.: 165-173.
- Dağlarca, Fazıl Hüsnü (1949). *Üç Şehitler Destanı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- (1951). *İstiklal Savaşı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Divitcioğlu, Sencer (1994). *Oğuz'dan Selçukluya*. İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Eberhard, W. (1942). *Çin'in Şimal Komşuları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.
- Elçin, Şükrü (1971). "Göçebe Türk Destanlarında Ölüp Dirilme Motifi". *Halk Edebiyatı Araştırmaları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.: 103-104.
- (1977). "Türk Dilinde Destan Kelimesi ve Mefhumu". *Halk Edebiyatı Araştırmaları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.: 90-99.

- (1981). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Ercilasun, Ahmet B. (1991). "Oğuz Kağan Destanı Üzerine Bazı Düşünceler". *Millî Folklor* 11: 7.
- Ergin, Muharrem (1970). "Önsöz". *Oğuz Kağan Destanı*. İstanbul: MEB Yay.: I-II.
- (1989). *Dede Korkut Kitabı I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Ergin, Muharrem (ty.). *Ebülgazi Bahadır Han, Türklerin Soy Kütüğü*. İstanbul: Tercüman Yay.
- Feldman, Walter Robert (1981). *The Uzbek Oral Epic: Documentation of Late Nineteenth and Early Twentieth Century Bards*. PhD. Dissertation. New York City: Columbia University.
- Filizok, Rıza (1992). *Z. Gökâl'ın Edebî Eserlerinde Halk Edebiyatı Tesiri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Gençosmanoğlu, Niyazi Yıldırım (1971). *Malazgirt Destanı*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Gocul, Basri (1971). *Oğuzlama*. Bursa: Sanat Matbaası.
- Gökay, Orhan Şaik (1973). *Dedem Korkudun Kitabı*. İstanbul: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Yay.
- Güngör, Erol (1988). *Tarihte Türkler*. İstanbul: Ötüken Yay.
- İnan, Abdülkadir (1954). *Tarihte ve Bugün Şamanizm*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.
- (1976). *Eski Türk Dini Tarihi*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yay.
- (1987). *Makaleler ve İncelemeler I*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.
- (1991). *Makaleler ve İncelemeler II*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.
- Kaplan, Mehmet (1985). *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 3, Tip Tahlilleri*. İstanbul: Dergâh Yay.
- Kononov, A. N. (Ed.) (1937). *Ebul Gazi Bahadır Khan Shejere-i Terakime*. İstanbul: Turkish Language Association.
- Kononov, A. N. (Ed.) (1958). *Ebul Gazi Bahadır Khan Shejere-i Terakime*. Moscow: Academy of Sciences.
- Köprülü, M. Fuat (1976). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yay.
- (1981). *Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Mundy, C. S. (1956). "Polyphemus and Tepegöz". *Journal of the British Society for Oriental and African Studies* 18: 279-302.
- Oinas, Felix J. (1972). "Folk Epic". *Folklor and Folklife*. edited by Richard Dorson. Chicago and London: The University of Chicago Press.: 99-115.
- Ögel, Bahatin (1973). *Türk Mitolojisi*. Ankara: Selçuklu Tarih ve Medeniyet Enstitüsü Yay.
- Özarlan, Metin (2003). "Türk Kültüründe Ağaç ve Orman Kültü". *Türkbilig* (2003/5): 94-102.
- Pepeyi, Haluk Nihat (1938). *Çanakkale*. Ankara: Çankaya Matbaası.
- Radloff, Wilhelm (1995). *Manas Destanı*. Çev. Emine Gürsoy-Naskali. Ankara: TÜRKSOY Yay.
- Rıza Nur (1928). *Oğuznâme*. İskenderiye: Matbaatü'l İttihadi'l-Mısır.
- Roux, Jean-Paul (1994). *Türklerin ve Moğolların Eski Dini*. Çev. Aykut Kazancıgil. İstanbul: İşaret Yay.
- Sepetçioğlu, Mustafa Necati (1965). *Yaradılış ve Türeyiş*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.
- Sinor, D. (1950). "Oğuz Kağan Destanı Üzerine Bazı Mülâhazalar". Çev. Ahmet Temir. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi* IV, 1-2: 1-14.
- Sümer, Faruk (1960). "Oğuzlara Ait Destanı Mahiyette Eserler". *DTCF Dergisi* XVII (3-4): 388-389.

◆ Metin Özarslan

- Sümer, Faruk, Ahmet E. Yüksel and Warren S. Walker (Translation into English and Edition) (1972). *The Book of Dede Korkut*. Austin & London: University of Texas Press.
- Sümer, Faruk (1992). *Oğuzlar*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yay.
- Timurtaş, Faruk Kadri (1981). *Tarih İçinde Türk Edebiyatı*. İstanbul: Vilâyet Yay.
- Togan, Z. Velidî (1946). *Umumî Türk Tarihine Giriş*. İstanbul: Tarih Araştırmaları Yay.
- (1972). *Oğuz Destanı*. İstanbul: .
- Yıldırım, Dursun (1986). "Orta Asya Bozkırlarından Urumeli'ne Türk Sözlü Şiir Sanatının Yayılması". III. *Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri*. C. II. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.: 441-458.
- (1991). "Köktürk Çağında Kağan Kılma / Kağan Olma Süreci". XI. *Türk Tarih Kongresi Bildirileri*. Ankara: Yay. 519-530.
- (1992). "Köktürk Çağında Tanrı mı Tanrılar mı". IV. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Sempozyumu Bildirileri*. C. II. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.: 351-361.
- (1998). *Türk Bitiği*. Ankara: Akçağ Yay.
- Zhirmunsky, V.-Nora Chadwick (1969). "Historical and Unhistorical Elements in Heroic Poetry and Saga". *Oral Epics of Central Asia*. Chambridge at the University Press. 142-148.
- Ziya Gökalp (1331/1915). "Eski Türklerde İçtimaî Teşkilat". Aktaran: Rıza Filizok. *Millî Tettebbu'lar Mecmuası* I/ 3 (Temmuz-Ağustos, 1331): 413.
- (1976). *Türk Medeniyet Tarihi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- (1977). *Türk Töresi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.

THE HISTORICAL, RELIGIOUS, SUPERNATURAL, AND SOCIAL ELEMENTS IN THE OGHUZ KAGHAN'S EPIC

Metin ÖZARSLAN*

Abstract: In this study, it has been emphasized on the epic and Oghuz Kaghan's Epic that have taken place in the Turkish epic literature in general. In particular, it has been examined the historical, religious, supernatural, and social elements having been predicated on the Uyghur manuscript of Oghuz Kaghan's Epic. During the analysis, it has also been applied in the Islamic Oghuz Kaghan's Epic and showed the similarity in some cases in terms of the topics covered in the Book of Dede Korkut.

Keywords: Epic, Oghuz Kaghan, historical elements religious elements, supernatural elements and social elements

* Assoc. Prof., Hacettepe University Turkish Folklore Department

MATEMATİK DERSİNDE PROBLEM KURMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA

Cemalettin IŞIK*

Tuğrul KAR**

Özet

Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin, problem kurmaya yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, Erzurum il merkezinde görev yapan 6 ilköğretim matematik öğretmeni ile 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde yürütülmüştür. Araştırmada veriler, problem kurmaya yönelik hazırlanan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analiz türleri içerisinde yer alan kategorisel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin problem kurmaya yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları, geometri dışındaki diğer öğrenme alanlarında problem kurma etkinliklerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ders sürecinde genel olarak yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliklerine yer verdikleri, buna karşın serbest problem kurma etkinlikleri yaptırmadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim matematik dersi öğretim programı, problem kurma, öğretmen görüşleri

Giriş

Problem kurma, matematik programlarının önemli bir bileşeni olarak tanımlanmakta ve matematiksel aktivitelerin merkezinde yer aldığı belirtilmektedir (Akay, 2006; Cai ve Hwang, 2002; Crespo ve Sinclair, 2008; Cunningham, 2004; English, 1998; National Council of Teachers of Mathematics[NCTM], 2000; Silver, 1994). Stoyanova ve Ellerton (1996) problem kurmayı, matematiksel deneyimlere dayanan, somut durumlardan hareketle oluşturulan yorumların, anlamlı matematiksel problemler haline getirildiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, karşılaşılan durumu keşfetmeye ve incelemeye yönelik soruları ve yeni problemler üretmeyi içerir. Nixon-Ponder (2001), problem kurmayı eleştirel düşünmeyi öğreten bir teknikten daha fazlası olarak görmektedir. Bu bakış açısına göre problem kurma; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini güçlendiren ve geliştiren bir araç olmanın yanında, sınıf içi iletişimi şekillendiren tümevarımsal sorgulama sürecidir.

Alan yazınında, ders ortamlarında problem kurma etkinliklerine yer verilmesinin, öğrencilerin muhakeme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği, ders kitaplarına

* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi ABD.

** Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi ABD.

bağımlılıklarını azalttığı, kavramsal anlamalarını güçlendirdiği belirtilmektedir (Akay, 2006; Burton, 1999; Crespo ve Sinclair, 2008; Cunningham, 2004; English, 2003; Gonzales, 1996; Heuvel-Panhuizen, Middleton, ve Streefland, 1995; Mestre 2002; Nakano, Murakami, Hirashima, ve Takeuchi, 2000; NCTM, 2000; Silver, 1994; Silver ve Cai, 1996; Stickles, 2006; Toluk-Uçar, 2009; Yuan ve Sriraman 2010). Bunun yanında problem kurma, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına da olumlu yönde katkıda bulunmaktadır (Lavy ve Shriki, 2007; Silver, 1994). Bilişsel açıdan bakıldığında ise problem kurma ve çözüme arasında yakın ilişki vardır (Lowrie, 2002). Yapılan araştırmalarda problem kurabilen öğrencilerin, problem çözmede daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Akay, 2006; Cankoy ve Darbaz, 2010; English, 1998; NCTM, 2000; Perrin, 2007; Silver, 1994; Silver ve Cai, 1996). Bunun yanında problem kurma, öğrencilerin verilen bir duruma yönelik beceri, tutum ve kavramsal öğrenmeleri hakkında öğretmenlere fikir vermektedir (Lavy ve Shriki, 2007). Dolayısıyla problem kurma öğretmenler açısından güçlü bir değerlendirme aracı olmaktadır (English, 1997; Lowrie, 2002; Smith, 2000).

Matematik derslerinde yapılan problem kurma etkinliklerini Stoyanova (1998), serbest (free situations), yapılandırılmış (structured situations) ve yarı-yapılandırılmış durumlar (semi-structured situations) şeklinde sınıflandırmıştır. Stoyanova'ya (1998) göre serbest durumlu problem kurma etkinliklerinde öğrencilere problem verilmez. Öğrencilerden, sınırlandırma olmaksızın basitçe tasarlanan ya da doğal duruma uygun problem kurmaları istenir. Öğrenciler, okul içindeki ya da dışındaki günlük hayattan bir durumu kullanarak yeni bir problem düzenlerler.

Yapılandırılmış durumlu problem kurmada ise öğretmenler, özel problem çözüme stratejileri geliştirir ve öğrencilerinden bu stratejileri çözümünde kullanmayı gerektirecek problemler kurmalarını isterler (Dickerson, 1999; Stoyanova, 1998). Bu tür problem kurma etkinliklerinde öğrenciler, öğretmenlerinin sınırladığı stratejiler çerçevesinde problemler kurarlar. Stoyanova (1998) verilen bir problemden hareketle yeni problemlerin oluşturulmasının da bu kategoride yer aldığını belirtmiştir. Bu süreçte problemdeki veriler değiştirilebilir, veriler sabit tutularak istenen değiştirilebilir ya da her ikisi birden yapılabilir. Brown ve Walter (1983, 1993) problemin amacının ya da koşullarının değiştirilmesi yoluyla problem kurulmasının, yapılandırılmış problem kurma aktivitelerinin tanıtılmasında etkili bir yol olduğunu vurgulamaktadırlar.

Yarı-Yapılandırılmış problem kurma etkinliklerinde ise öğrencilere açık-uçlu bir durum verilir. Öğrencilerden bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanarak verilen açık uçlu duruma yönelik problem kurmaları istenir. Dickerson (1999) yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliklerini; açık-uçlu problem kurma (open-ended problem-posing) ve canlandırma ile problem kurma (acting-out problem-posing) şeklinde iki kategoride sınıflandırmaktadır. Açık-uçlu problem kurma yaklaşımında tamamlanmamış bir öykü ya da matematiksel ifadelerden oluşan bir senaryo öğrencilere sunulur. Öğrencilerden senaryoyu problem olacak şekilde tamamlamaları istenir. Canlandırma ile problem kurma yaklaşımında ise öğrenciler gerçek yaşam temalarını canlandırma ile ya da somutlaştırarak problem kurmaya yönlendirilirler. Bunun yanı sıra bazı araştırmacılara (Abu Elwan, 1999; Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi, ve Sriraman 2005; Stoyanova, 1998) göre özel teoremlere, resim ya da diyagramlara yönelik problem kurmada, yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinlikleri içerisinde yer almaktadır.

Christou, ve diğ., (2005) ise bu sınıflandırmadan farklı olarak öğrencilerin problem kurma sürecinde nasıl düşündüklerini dikkate alan yeni bir problem kurma modeli geliştirmişlerdir. Christou ve diğ., öğrencilerin problem kurarken, mevcut duruma nicel bilgi ekleyebileceğini (editing quantitative information), nicel bilgiyi seçebileceğini (selecting quantitative information), nicel bilgiyi kavrayıp organize edebileceğini (comprehending and organizing quantitative information) ve nicel bilgiyi bir formdan başka bir forma dönüştürebileceğini (translating quantitative information from one form to another) belirtmişlerdir. Bu stratejileri sırasıyla *ekleme*, *seçme*, *anlama* ve *dönüştürme* şeklinde isimlendirmişlerdir.

Ekleme kategorisi, verilen bilgi veya hikaye durumuna hiçbir sınırlama getirmeden problem kurulmasını, *seçme* kategorisi özel bir durum ya da verilen çözüme uygun problem kurulmasını, *anlama* kategorisi matematiksel denklem ya da işleme diyagram ya da tablolara uygun problemlerin kurulmasını gerektirir. Yapılan bu tür bir sınıflandırma, Stoyanova'nın (1998) yapmış olduğu sınıflamadaki yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış problem kurma durumlarına karşılık geldiği söylenebilir. Christou ve diğ., (2005) bu tür bir sınıflandırmayı toplama ve çıkarma ile ilişkili problemler için önermişler, ayrıca bu modellerin cebir, geometri ve ölçme gibi matematiğin diğer alanlarındaki konulara ve farklı yaş gruplarına da uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

Problem kurma, öğrencilere sağladığı üst düzey becerilerin öneminden dolayı son yıllarda giderek artan bir ilgiyle karşı karşıya kalmıştır (Cai ve Hwang, 2002; Crespo, 2003; Crespo ve Sinclair, 2008; Stickles, 2006). NCTM (2000), öğrencilerin, kendi problemlerini oluşturmada ve biçimlendirmede deneyim sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir. Avustralya Okulları Ulusal Matematik Bildirisi'nde (1991) de öğrencilerin problem kurma etkinliklerini içeren matematiksel aktiviteler ile meşgul olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Akt: Stoyanova ve Ellerton, 1996). Türkiye'de ise İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (2006), "Çözülmüş problemlerin varyasyonları şeklindeki problemlerin oluşturulmasına fırsat tanınmalıdır. Problem çözüldükten sonra verilerden bir veya bir kaç değiştiğinde neler olacağı üzerinde durulmalıdır" (MEB, 2006) ifadeleri ile problem kurmanın önemine işaret edilmektedir. Bu önem çerçevesinde programda farklı öğrenme alanlarına yönelik problem kurma ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda, 6-8. sınıf düzeylerine ait problem kurmayla ilgili kazanımlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Programda 6-8. Sınıf Düzeylerine Ait Problem Kurmayla İlgili Kazanımlar

6. sınıf		
Öğrenme alanları	Alt öğrenme alanları	Kazanımlar
Sayılar	Kesirler	Kesirlerle işlemler yapmayı gerektiren problemleri çözer ve kurar
	Ondalık Kesirler	Ondalık kesirlerle işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer ve kurar.
	Yüzdeler	Yüzde ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
Ölçme	Uzunlukları Ölçme	Düzlemsel şekillerin çevre uzunlukları ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
	Alanı Ölçme	Dikdörtgenler prizması, kare prizma ve küpün yüzey alanı ile ilgili problemleri çözer ve kurar. Düzlemsel bölgelerin alanları ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
	Hacmi Ölçme	Dikdörtgenler prizması, kare prizma ve küpün hacmi ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
	Sıvıları Ölçme	Sıvı ölçme birimleri ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
Olasılık ve İstatistik	Olasılıkla İlgili Temel Kavramlar	Bir olayın olma olasılığı ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
7. sınıf		
Sayılar	Tam Sayılarla İşlemler	Tam sayılarla ilgili problemleri çözer ve kurar
	Rasyonel Sayılarla İşlemler	Rasyonel sayılarla ilgili problemleri çözer ve kurar.
	Oran ve Orantı	Doğru ve ters orantıyla ilgili problemleri çözer ve kurar.
Ölçme	Dörtgenel Bölgelerin Alanı	Dörtgenel bölgelerin alanları ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
	Çemberin ve Çember Parçasının Uzunluğu	Çemberin ve çember parçasının uzunluğu ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
	Dairenin ve Daire Diliminin Alanı	Dairenin ve daire diliminin alanı ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
	Geometrik Cisimlerin Yüzey Alanı	Dik dairesel silindirin yüzey alanı ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
	Geometrik Cisimlerin Hacmi	Dik dairesel silindirin hacmi ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
8. sınıf		
Ölçme	Geometrik Cisimlerin Hacimleri	Geometrik cisimlerin hacimleri ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
	Geometrik Cisimlerin Yüzey Alanları	Geometrik cisimlerin yüzey alanları ile ilgili problemleri çözer ve kurar.

Programda, 6. sınıfta geometri ve cebir, 7. sınıfta geometri, cebir ve olasılık-istatistik, 8. sınıfta ise sayılar, geometri, cebir ve olasılık-istatistik öğrenme alanlarında problem kurmaya yönelik kazanımların doğrudan yer almadığı görülmektedir. Programda, kazanımlara yönelik yapılacak olan problem kurma etkinliklerinde vurgu, çözülmüş problemlerden hareketle benzer problemlerin oluşturulmasına yapılmaktadır. Başka bir ifadeyle programda, yapılandırılmış problem kurma etkinlikleri öne çıkmaktadır. Ayrıca programda yarı-yapılandırılmış (ondalık kesirlerde verilen bir veri setinden hareketle problem kurulması ve kürenin hacim bağıntısını kullanmayı gerektiren problem kurulması gibi...) problem kurma etkinliklerine sınırlı sayıda yer verilmiştir.

Matematik eğitimi araştırmalarında son yıllardaki gelişmeler göstermiştir ki; aktif sınıf ortamlarının oluşturulması ve öğrencilerin bilişsel düzeylerine meydan okuyan problemlerin kurulması öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmektedir (Knott, 2010). Öğretmenlerin ders ortamlarında ne söyledikleri, ne tür sorular sordukları, ne tür yanıtlar bekledikleri ve öğrencileri ile nasıl iletişime geçtikleri, öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişiminde etkilidir. Gonzales'e (1996) göre programda, problem kurmaya yönelik belirlenen kazanımlara öğrencilerin ulaştırılması sürecinde öğretmenler köprü görevi üstlenmektedir. Bu yönüyle öğretmenlerin problem kurmaya yönelik bakış açıları, ders ortamlarında problem kurmaya yönelik tercihlerinin ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin bilinmesi önem kazanmaktadır. Alan yazınında sadece Akay ve Boz (2008) tarafından yapılan fen bilgisi öğretmen adaylarının matematiksel problem kurmaya yönelik görüşleri üzerine bir çalışma ile karşılaşılmıştır. Buna karşın ülkemizde ilköğretim matematik öğretmenlerinin problem kurmaya yönelik görüşleri üzerine bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu yönüyle çalışmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin, matematik dersinde problem kurmaya yönelik görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. McMillan ve Schumacher'e (2010) göre durum çalışmaları, bir durum, varlık ya da sorunun derinlemesine analiz edilmesi için kullanılır. Bu durumlar öğretmen, öğrenci, yönetici gibi bir birey, bir program, bir grup, bir topluluk veya bir politika olabilmektedir (Merriam, 1998). Öğretmenlerin problem kurmaya yönelik görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması amaçlandığından durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Bu çalışma, Erzurum il merkezinde görev yapan üçü erkek üçü bayan olmak üzere 6 ilköğretim matematik öğretmeni ile 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görev süreleri iki ile sekiz yıl arasında değişim göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler *ölçüt örnekleme* yöntemine göre seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Öğretmenlerin, ilköğretim matematik dersi 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programını okumuş olmaları ve şu anda 6, 7 ve 8. sınıf matematik derslerini yürütüyor olmaları ölçüt

olarak alınmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerin her birine, öğretmen kavramını simgeleyen Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 şeklinde kodlar atanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veriler, problem kurmaya yönelik hazırlanan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu için, matematik eğitimi alanında 4 öğretim üyesinin görüşleri alınmış ayrıca hizmet süreleri 2, 5 ve 6 yıl olan 3 öğretmen ile de pilot çalışma yürütülmüştür.

Pilot çalışma sürecinde, görüşme formunda öğretmenlere, “Problem kurma etkinliklerine ders ortamlarında ne sıklıkta yer veriyorsunuz?” şeklinde de bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya cevap vermede bir hayli zorlandıkları görülmüştür. Bu zorluğun temelinde, öğretmenlerin farklı sınıf seviyelerinde derslere girmeleri ve bu sınıf seviyelerinin bazılarında problem kurma kazanımlarının sınırlı olmasının yer aldığı belirlenmiştir. Böylece bu tür bir sorunun cevabının, sınıf içi gözlemlerle daha iyi analiz edilebileceği ve başka bir araştırmanın konusu olabileceği düşünülerek, görüşme formundan çıkarılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular yarı-yapılandırılmış tarzda hazırlanmıştır. Luft ve Roehrig'e (2007) göre yarı-yapılandırılmış görüşmeler, yazılı cevapların alınması veya çoklu veri toplama araçlarına bir alternatif sunmaktadır. Ayrıca bu tür bir veri toplama aracı, öğretmenlerin düşüncelerini ulaşımda ve düşünme şekillerini belirlemede araştırmacılara yardımcı olmaktadır.

Son hali verilen görüşme formunda öğretmenlere 3 soru yöneltilmiştir. Görüşme formunun birinci sorusu, öğretmenlerin problem kurmaya yönelik bakış açılarının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. İkinci ve üçüncü sorular, problem kurmanın ders ortamlarında uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlere, ders ortamlarında hangi öğrenme ve alt öğrenme alanlarında problem kurma etkinliklerine yer verdikleri ve ne tür problem kurma etkinlikleri yaptıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan bu üç soru, bulgular kısmında verilmiştir.

Mülakatlar, öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri ve görüşmelerin kesintiye uğramaması için okul kütüphanelerinde yapılmıştır. Ayrıca mülakatlar, öğrencilerin derste oldukları zaman dilimleri içerisinde yürütülmüştür. Mülakatlar yaklaşık olarak 10 ila 15 dakika arasında sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra kayıtlar yazıya dökülerek analiz edilmiştir.

Çalışmada elde edilen veriler, *içerik analiz* türleri içerisinde yer alan *kategorisel analiz* tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Corbin ve Strauss'e (2007) göre bu tür bir analiz sürecinde veriler kodlanır, bu kodlardan hareketle kategoriler oluşturulur ve bu kategoriler düzenlenir. Birçok araştırmacıya göre içerik analizinin ilk adımı verilerin kodlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; McMillan ve Schumacher, 2010). Veri setinde yer alan bilgiler anlamlı bölümlere ayrılır ve her bölümün kavramsal olarak ifade ettiği anlam bulunur. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler araştırmacı tarafından isimlendirilir diğer bir deyişle kodlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlardan hareketle öncelikle veriler kodlanmıştır. Daha sonra elde edilen bu kodlar bir araya

getirilerek ortak yönleri belirlenmiştir. Böylece kodlardan hareketle kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan bazı sorular için ise kategorilerin düzenlenmesi ile temalar da oluşturulmuştur.

Görüşme formunda yer alan her bir soruya verilen yanıtlardan kod, kategori ve temaların belirlenmesi aşamasında iki araştırmacı, aynı veri seti üzerinde bağımsız bir şekilde çalışmışlardır. Daha sonra araştırmacılar tarafından yapılan analizler karşılaştırılarak oluşturulan kod ve kategoriler üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. Örneğin öğretmenlere *“Ders ortamlarında problem kurma etkinliklerine yer verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?”* şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya Ö6 tarafından verilen, *“Şimdi öğrenci iki kök üç artı üç kök üçü çözüncü belli bir durumdan sonra artık çocuk onu alıştırmaya düzeyinde yapıyor...problem kurduğunda ise çocuk iki kök için bir uzunluk olduğunu anlıyor, yoksa iki kök üçü sadece bir sayı gibi kavriyor”* şeklindeki ifade, iki araştırmacı tarafından *“anlama”* ve *“kavrama”* şeklinde kodlanmıştır. Analizler üzerinde yapılan son görüşmede, bu iki kodun aslında aynı anlamı ifade ettiği üzerinde fikir birliği sağlanmış ve bu görüş, *“anlama”* kodu ile temsil edilmiştir. Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için bulguların sunumu sırasında öğretmenlerin özgün ifadelerine de yer verilerek, kod ve kategoriler desteklenmeye çalışılmıştır. Ayrıca verileri daha anlaşılır hale getirmek için analiz sonuçları, bulgular kısmında temalardan kodlara doğru hiyerarşik bir sırada tablolastırılarak sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin *“Ders ortamlarında problem kurma etkinliklerine yer verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?”* sorusuna ait görüşleri, iki tema altında öğretmen ve öğrenci- toplanmıştır. Başka bir ifadeyle görüşlerin, öğretmenler ve öğrenci boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, problem kurmanın öğrenci üzerindeki etkisine yönelik görüşleri, *ilişkilendirme*, *ilgi* ve *kavramsal anlama* kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategorilere ait kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Problem Kurmanın Öğrenci Boyutuna Yönelik Kod ve Kategoriler

İlişkilendirme	İlgi	Kavramsal Anlama
Günlük hayat	Dikkat çekme	Anlama
	Hikayeleştirme	Yorumlama
	Derslerin zevkli hale gelmesi	Pekiştirme

Öğretmenler, *ilişkilendirme* kategorisinde problem kurmanın matematiği, günlük hayat durumları ile ilişkilendirdiğini vurgulamaktadırlar. Böylece problem kurma etkinlikleri ile öğrendiklerimiz ne işimize yarayacak? Şeklindeki soruların önüne geçilebildiğini belirtmektedirler. Bu duruma yönelik iki öğretmen tarafından belirtilen görüşler şu şekildedir;

Çocukların öncelikle yaşadıkları en büyük sıkıntı, günlük hayatta biz matematiği nerde kullanıyoruz şeklindedir. Şimdi problem kurma zaten bence buradan yola çıkarak daha fazla önemli oluyor. Çocuk diyor ki öğretmenim bunu öğreniyoruz ama bu benim ne işime yarayacak. O halde ne yapmamız gerekiyor...yani çocuğun işte günlük hayattan onu kullanabileceği problemler üretmemiz gerekiyor. [Ö1]

Bir örneği anladıktan sonra bununla ilgili bir problem belirleyebiliyor mu buna bakıyoruz. Problem derken günlük hayatta bunları kullanabileceği hani bu verdiğimiz konuyu içerisine alabilecek problemleri kurabiliyor mu buna bakıyoruz. Burada da çocuk hani bizim örneklerimizden de yararlanarak kurduğunda olayın ne işe yaradığını az çok anlayabiliyor. [Ö6]

Öğretmenler ilgi kategorisinde problem kurmanın, öğrencilerin konuya yönelik dikkatlerini çekmede, motivasyonlarını arttırmada önemli bir etkinlik olduğunu vurgulamaktadırlar. Matematiksel kavramlara yönelik kurulan problemlerin, konuları hikayeleştiği böylece derslerin daha ilgi çekici ve eğlenceli hale geldiği belirtilmektedir. Bu duruma yönelik öğretmenler tarafından belirtilen görüşler şu şekildedir;

Eğer öğrencinin geçmişteki alt yapısı sağlamsa, ön bilgileri yeterliyse öğrenciler için daha zevkli hale geliyor ders. [Ö3]

Problem kurma etkinlikleri konuyu hikayeleştiği için öğrencilerin ilgisini çekmektedir. [Ö4]

Öğretmenler, kavramsal anlama kategorisinde ise problem kurmanın kavramsal anlamayı güçlendirdiğini, öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirdiğini ve bilgilerini pekiştirdiğini ifade etmektedirler. Başka bir ifadeyle problem kurma etkinlikleri ile matematiksel kavram ve sembollere anlam yüklenebilmektedir. Bu duruma yönelik öğretmenler tarafından belirtilen görüşler şu şekildedir;

Problemi kurarken direkt bir sayının 2 katının 5 fazlası 10 ise sayıyı bul dediğimizde çocuk bunu anlamıyor. Çocukların dikkatini çeksün diye elimdeki işte kalemlerin, mesela erkek öğrencilerin topların, iki katının 5 fazlası şeklinde problemler kurduğumuzda çocuk daha iyi bir şekilde anlıyor. [Ö1]

Problem kurma hem öğrencinin konu hakkında ki bilgilerini pekiştirmesi için faydalıdır. Hem de konunun içerisinde geçen kavramları öğrenmede bayağı etkili bir yöntemdir. Ayrıca.. öğrencilerin anlama ve yorumlama becerilerini de geliştirmektedir. [Ö4]

Derslerde problem kurma etkinliklerine yer verilmesinin öğretmenler açısından avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşler, değerlendirme ve sınıf yönetimi kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edildiğinde değerlendirme kategorisinde, dönüt alma kodu yer almaktadır. Bu kategoride öğretmenler problem kurmanın öğrencilerin konuya ya da kavrama yönelik bilgi düzeyleri hakkında fikir verdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca problem kurmanın, öğrencilerin kavramlara yönelik ne tür güçlükler ile karşılaştıkları noktasında da öğretmenlere bilgi sunduğu belirtilmektedirler. Bu duruma yönelik bir öğretmen tarafından belirtilen görüşler şu şekildedir;

Problemi kurduğu zaman neleri yanlış anladığını yanlışlarını onun kurduğu cümlelerden daha rahat anlıyoruz. Bir dönüt bizim için. Yazılı kağıdı sadece benim sorduğum soruların cevabıdır-doğru ya da yanlış. Ama onun kendi kurduğu problem benim anlattığım şeyin onun zihninde ne oluşturduğunu gösterir bana. Bazen çok büyük yanlış anlamalara sebep olduğumuzu biz bu şekilde fark edebiliyoruz. [Ö5]

Sınıf yönetimi kategorisinde ise, *gürültü* kodu ön plana çıkmıştır. Bu görüşe yönelik ifadeler yer veren öğretmen, problem kurma sürecinde sınıf kontrolünün bir hayli zor olduğunu, ders ortamının çok sesli hale geldiğini belirtmiştir. Bu görüşü belirten öğretmenin ifadeleri şu şekildedir;

Problem kurarken birbirleriyle bilgi alışverişi yaptıkları için, biz ona izin veriyoruz, sınıf ortamındaki gürültü bayağı bir oluyor. Sınıf kontrol etme sıkıntısı oluyor. [Ö2]

Öğretmenlerin, ders ortamlarında problem kurmaya yer verilmesine yönelik görüşlerinin kategoriler bazındaki genel dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerinin Kategorilere Göre Dağılımı

	Öğrenciler açısından		Öğretmenler açısından	
İlişkilendirme	İlgi	Kavramsal Anlama	Değerlendirme	Sınıf Yönetimi
Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	Ö1, Ö3, Ö4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	Ö1, Ö5	Ö2

Tablo 3'teki bulgular dikkate alındığında, öğretmenlerin problem kurmayla ilgili görüşlerinde öğrenci boyutunu daha fazla ön plana çıkardıkları görülmektedir. Öğretmenler, problem kurmanın öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkıda bulunduğunu ve kavramları günlük hayat ile ilişkilendirmede önemli olduğuna yönelik görüşleri ön plana çıkarmaktadırlar. Buna karşın, öğretmen boyutunda ise problem kurmanın bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesine ve sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediğine yönelik görüşlere kısmen de olsa yer verilmektedir.

Görüşme formunun ikinci sorusunda öğretmenlere *“Matematik derslerinde hangi öğrenme ve alt öğrenme alanlarında problem kurma etkinliklerine yer veriyorsunuz?”* şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5 öğrenme alanı -sayılar, ölçme, geometri, cebir ve Olasılık-İstatistik- altında kategorilere ayrılmıştır. Bu öğrenme alanları içerisinde öğretmenler, toplamda 12 alt öğrenme alanında problem kurma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin problem kurma etkinliklerine yer verdikleri öğrenme ve alt öğrenme alanlarına yönelik dağılım Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Problem kurma etkinliklerine yer verilen öğrenme ve alt öğrenme alanlarına ait dağılım

Sayılar	Olasılık-İstatistik	Cebir	Ölçme
Oran-Orantı (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6)	Olasılıkla ilgili Temel Kavramlar (Ö3, Ö5)	Eşitlik ve Denklem (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6)	Uzunlukları Ölçme (Ö3, Ö4, Ö6)
Kesirler (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6)			Alanı Ölçme (Ö4,Ö6)
Tamsayılarla İşlemler (Ö3, Ö5)			Hacmi Ölçme (Ö4,Ö6)
Doğal Sayılar (Ö1)			
Ondalık Kesirler (Ö4, Ö6)			Geometrik Cisimlerin Yüzey Alanları (Ö4,Ö6)
Bilinçli Tüketim Aritmetiği (Ö1, Ö6)			

Tablo 4'teki bulgulardan öğretmenlerin derslerde en fazla problem kurma etkinliklerine yer verdikleri öğrenme alanının, *sayılar* öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Sayılar öğrenme alanında öğretmenlerin çoğunluğu *kesirler* ve *oran-orantı* alt öğrenme alanlarında problem kurma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Kesirler alt öğrenme alanında problem kurma etkinliklerine yer verdiğini belirten bir öğretmene ait görüşler şu şekildedir;

İşte...kesirlerde parça-bütin ilişkisini göstermek için yarıma bütüne yakınlık ya da kesirler arasındaki sıralamalarla ilgili problem kurduruyorum.[Ö3]

Oran-orantı alt öğrenme alanında, problem kurma etkinliğine yer veren öğretmenler ise doğru ve ters orantının günlük hayatta çocukların sıklıkla karşılaştıkları durumlar olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu tür durumlara yönelik çocukların kolaylıkla problem kurabileceklerini düşünmektedirler. Bir öğretmenin bu duruma yönelik görüşleri şu şekildedir;

Mesela özellikle oran-orantı-doğru orantı, ters orantı. Çünkü bunlar günlük hayatta çocuğun çok karşılaştığı bir şey. İşte işçidir çalışır...duvar boyanır...ne bileyim çalışma performansına göre veya musluğun havuzu dolurması falan bunları bir çocuk kendisi kurabilir. [Ö1]

Öğretmenler tarafından *ölçme* öğrenme alanı içerisinde 4 alt öğrenme alanına yönelik problem kurma etkinliklerine yer verildiği belirtilmiştir. Bu alt öğrenme alanları içerisinde *uzunlukları ölçme* alanına yönelik problem kurma etkinliklerinin öğretmenler tarafından daha fazla ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bir öğretmenin bu duruma yönelik görüşleri şu şekildedir;

Bir bahçe olsun diyoruz işte. Bahçenin uzun ve kısa kenarları arasındaki kat ilişkisi [Öğretmen tarafından bu noktada vurgulanan dikdörtgen şeklindeki bir bahçenin uzun kenarının kısa kenarı cinsinden ifade edilmesidir] ile çevre uzunluğu arasındaki ilişkiye yönelik problemler kuruyoruz. Burada çocuklar da benzer şekilde bizim kurduklarımızın kopyası oluyor ama problemler oluşturmuyorlar. [Ö6]

Bazı öğretmenler, *Olasılık-İstatistik* öğrenme alanı içerisinde *Olasılıkla ilgili Temel Kavramlar* alt öğrenme alanına yönelik problem kurma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu tür problem kurma etkinliklerinde öğretmenler bir deney belirleyerek bu deneyin üzerinde bir olay tanımlayıp bu olayın olasılığını hesaplamaktadırlar. Daha sonra öğrencilerinden benzer olaylar üretip olasılığını hesaplamaya yönelik problem kurmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin bu duruma yönelik görüşleri şu şekildedir;

Şöyle mesela...olasılık konusu ile ilgili. Öğrencinin kurduğu bir problem. İşte hani biz daha öncesinde problem kurduğumuz için öğrencinin kurduğu problemler bizimkinin benzeri oluyor. Biraz kopyası gibi oluyor. Sadece cümle değiştiriyorlar birkaç kelime, birkaç sayı. Şöyle bir problem kurmuştu işte...20 kişilik sınıfta 12 kız 8 erkek bulunmaktadır. Genel bir klasik soru belki ezberlemiş de olabilir, işte...bir başkan seçilecektir. Başkanın erkek olma olasılığı nedir? diye bir problem kurmuştu.[Ö3]

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı, programdaki *cebir* öğrenme alanı içerisinde *eşitlik ve denklem* alt öğrenme alanına yönelik problem kurma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenme alanı içerisinde yapılan problem kurma etkinliklerinde denklemlerin sözel anlatımlara dönüştürülmesinin ön plana çıktığı görülmüştür. Bir öğretmenin bu duruma yönelik görüşleri şu şekildedir;

İşte... $3x+5=35$ ise burada x nedir falan diye tahtaya yazıyorum. Bu denklemi çözerken diyorum ki, sence bu denklem neyi ifade ediyor? Bir problem var ki dimi biz bunu çözmeye ihtiyaç duymuşuz ve de tahtaya yazmışız. Hadi bir problem kuralım bununla ilgili. Böyle dediğim sürece, çözmeden önce bir problem kuruyoruz ve ona göre o çözümü yapıyoruz. [Ö1]

Görüşmede son olarak öğretmenlere “*Matematik derslerinde ne tür problem kurma etkinliklerine yer veriyorsunuz?*” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar, Stoyanova (1998) tarafından problem kurmaya yönelik yapılan sınıflamadaki, yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış problem kurma temaları altında toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış problem kurma teması altında, Christou, ve diğ., (2005) tarafından yapılan sınıflandırmadaki *ekleme* ve *anlama* şeklindeki iki kategoriye yer verilmiştir. Yapılandırılmış problem kurma teması altında ise *çözüm sonrası* problem kurma kategorisine yer verilmiştir. Bu kategori, farklı araştırmacılar tarafından (Stoyanova, 1998; Dickerson, 1999) yapılandırılmış problem kurmaya yönelik tanımlamaların içerisinde yer almaktadır. Temalar altında oluşan kategorilere ait kodlar ve bu kodlara ait dağılım Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Problem Kurma Etkinliklerinin Türlerine Ait Dağılım

	Yarı-Yapılandırılmış	Yapılandırılmış
	Ekleme	Anlama
		Çözüm sonrası
Anahtar kelimeler (Ö5)	Sayı ve işlem (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6) Denklem (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6)	Benzer problemler kurma (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6)

Yarı-yapılandırılmış problem kurma teması içerisindeki *ekleme* kategorisinde Ö5, verilen birkaç kelime ve matematiksel kavramlar üzerinden problem kurma etkinlikleri yaptırıldığını belirtmiştir. Bu etkinliklerde öğrencilerden verilen anahtar kelimeleri içerisinde barındıran problemler kurmalarını istemektedir. Bu tür bir problem kurma etkinliği ile matematiksel kavramların günlük hayat ile bağlantısı kurularak, kavramlara yönelik anlayışın oluşturulması ön plana çıkmaktadır. Ö5 kodlu öğretmenin bu duruma yönelik görüşleri şu şekildedir;

Çocuğa diyorum ki ben üç kelime veriyorum. Yarım, çeyrek ve 2 kardeş. Bu 3 kelimeyle bana 4 tane problem oluştur diyorum. Bu dört problemi oluştururken yarımın, çeyreğin ne olduğunu anlıyor. Nerden nasıl problem kurması gerektiğini öğreniyor. Ve çok problem kurması kendi ufkunu geliştiriyor. [Ö5]

Anlama kategorisi matematiksel denklem ya da işlemlere uygun problem kurulmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle bu kategori altında *sayı ve işlem* ile *denklem* şeklinde iki koda yer verilmiştir. Öğretmenler *sayı ve işlem* kodu altında, algoritmalar üzerinden hareketle problem

kurma etkinlikleri yaptırılmaktadır. Ö6 kodlu öğretmenin bu duruma yönelik görüşleri şu şekildedir;

Geçenlerde bir derste çocuklardan bu örneğe ait problem durumu belirleyin dedim [kastedilen ifadelerin devamında da vurgulanan $2+0,2$ toplamıdır]. Ondalıkli sayılarda toplama yaparken kullandım. Ya dedim ki hani hep böle diyoruz ya $2+0,2$ işte eşittir budur. Ya bunları problem içerisinde bir duruma yerleştiremez miyiz? Bunu yap dedik mesela. Sayıları ve işlemleri verip bu şekilde problem kurmalarını istedim. Bu açıdan yer veriyoruz mesela. [Ö6]

Bunun yanında birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemlere yönelik problem kurma etkinlikleri de denklem kodu altında toplanmıştır. İki öğretmenin bu duruma yönelik görüşleri şu şekildedir;

İşte verdiğim ifade biraz basitti ama işte...a, şey $2a+4$ herhalde 28 şeklinde [$2a+4=28$ denklemi belirtilmektedir] bir denklemdi. Çocukların bunun için verdikleri ifadeler genellikle işte kız çocukları benim yaşımla şu kadar, ablamın yaşı benim yaşımla iki katından 4 fazla işte...ablamın yaşı 28 olduğuna göre benim yaşımla kaçtır? Şeklinde. [Ö1]

İşte...bir bilinmeyenli bir denkleme uygun problem kurun demiştik. Ne demişti çocuk, basit şeyler söylemişti. İşte iki kalemin var, ee 2 kalemi almak için 10 lira verdim bakkal bana geri 3 lira verdi kaleminin bir tanesinin fiyatı ne kadardır? Tarzında bir problem kurmuştu. [Ö3]

Yapılandırılmış problem kurma teması altında yer alan çözüm sonrası problem kurma kategorisinde, çözülmüş bir problemden hareketle benzer problemlerin kurulmasına yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Öğretmenler, bu süreçte öğrencilerinden, çözdükleri problemlerdeki çözüme benzer problemler kurmalarını istemektedirler.

Mesela işte derste, çocuklara tam sayılarda çarpma işlemini gerektiren birkaç problemi tahtaya yazdım ve çözdüm. Çözümlerden sonra öğrencilerin hala pozitif ve negatif tam sayıları çarpmada zorlandığını fark ediyorsunuz. Bende onlardan işte benzer problemler kurup çözmelerini istedim. Bir de derslerde çözdüğüm bu şekilde anlaşılmayan problemlere benzer problemleri kurup çözmelerini de ödev veriyorum daha iyi anlasınlar diye. [Ö3]

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Erzurum ilinde 6 matematik öğretmeni ile yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin problem kurmaya yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları ve problem kurmanın öğrenci boyutunu ön plana çıkardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler problem kurmanın, öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkı sağladığı üzerinde hem fikirdirler. Öğretmenler tarafından belirtilen bu ortak görüş, alan yazınında problem kurmanın öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkı sağladığına yönelik birçok çalışmanın (Akay, 2006; Crespo ve Sinclair, 2008; English, 1998, 2003; Stickles, 2006; Toluk, 2009; Yuan ve Sriraman, 2010) sonucunu da desteklemektedir. Bunun yanında öğretmenler, problem kurmanın matematik ile günlük hayat arasındaki ilişkinin kurulmasında önemli bir araç olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, problem kurma etkinlikleri ile derslerin daha ilgi

çekici hale geldiğini ve böylece matematiksel kavramlar üzerine daha kolay bir şekilde odaklanılabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından belirtilen bu görüşler, yine alan yazınında birçok araştırmacı (Akay ve Boz, 2008; Crespo ve Sinclair, 2008; Dickerson, 1999; Silver, 1994; Yuan ve Sriraman, 2010) tarafından belirtilen, problem kurmanın matematiksel dünya ile günlük hayat arasındaki bağlantıyı kurmada ve öğrencilerin ilgilerini çekmede önemli bir araç olduğu sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenler, ilköğretim matematik dersi 6-8. sınıf öğretim programında, geometri dışındaki diğer öğrenme alanlarında problem kurma etkinliklerine yer vermişlerdir. Buna karşın farklı araştırmacılar geometride problem kurma etkinliklerine yer verilmesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir (Brown ve Walter, 1983,1993; English, 1997; Christou ve diğ., 2005; Crespo ve Sinclair, 2008; Lavy ve Shiriki, 2010; Yuan ve Sriraman, 2010). Bu bağlamda programda geometri öğrenme alanında problem kurmaya yönelik kazanımların olmayışı ve buna paralel olarak öğretmenlerinde bu öğrenme alanında problem kurma etkinliklerine yer vermemeleri, geometri öğrenme ve öğretiminde eksiklik olarak düşünülebilir.

Programda yer alan alt öğrenme alanlarının çeşitliliği ve görüş sayısı dikkate alındığında, öğretmenlerin sayılar ile ölçme öğrenme alanlarında problem kurma etkinliklerine daha fazla yer vermişlerdir. İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıf öğretim programında, sayılar ve ölçme alanına yönelik problem kurma kazanımlarının oransal olarak daha fazla yer alması ve bu öğrenme alanlarının günlük hayat ile iç içe olması, öğretmen görüşlerinin bu öğrenme alanlarında yoğunlaşmasının nedenleri olarak düşünülebilir. Öğretmenler, programda yer almamasına rağmen, doğal sayılar ve bilinçli tüketim aritmetiği alt öğrenme alanlarında da problem kurma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde programda, cebir öğrenme alanında problem kurma etkinliklerine yönelik doğrudan bir kazanım olmamasına rağmen, altı öğretmenden beşi, eşitlik ve denklem alt öğrenme alanında problem kurma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin yapmış oldukları açıklamalarda, eşitlik ve denklemlere yönelik örnekler de sıklıkla yer vermeleri, bu alt öğrenme alanında problem kurma etkinliklerinin uygulanabilirliğine işaret etmektedir. Benzer şekilde alan yazınında da cebirsel ifadeler ve denklemlere karşılık gelen hikayelerin oluşturulması ve özellikle problem kurmaya yer verilmesinin öğretim sürecini zenginleştirdiği ve kavramsal anlamayı pekiştirdiği vurgulanmaktadır (Akkan, Çakıroğlu ve Güven, 2009; Christou ve diğ., 2005; Clement, 1982; Dede, 2005; Macgregor ve Stacey, 1993; NCTM, 2000; Stoyanova, 2005).

Öğretmenlerin ders sürecinde genel olarak yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliklerine yer vermişlerdir. Buna karşın öğretmenler, serbest problem kurma etkinlikleri yaptırduklarına yönelik herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Yapılandırılmış problem kurmada öğretmenler, çözülmüş bir problemden hareketle benzer problemler kurdurduklarını ifade etmişlerdir. Yarı-yapılandırılmış problem kurmada ise öğretmenlerin, iki farklı problem kurma etkinliğini-*ekleme ve anlama*- ön plana çıkardıkları görülmüştür. Buna karşın farklı araştırmacılar, yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinlikleri içerisinde, açık-uçlu durumlara yönelik problem kurma, canlandırmayla problem kurma ve resim, grafik ile formüllere yönelik problem kurma etkinliklerinin de yaptırılabilceğini vurgulamaktadırlar (Abu-Elwan, 1999; Christou ve diğ., 2005; Dickerson,1999; Brown ve Walter, 1993).

İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıf öğretim programında bu etkinliklere yönelik açıklamaların yer almaması, öğretmenlerin bu tür problem kurma etkinliklerine yer vermemelerinin sebebi olarak gösterilebilir.

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin problem kurmaya yönelik olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, ders ortamlarında yapılan problem kurma etkinliklerinin çeşitlerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin farklı problem kurma etkinliklerine yönelik farkındalıkları geliştirilmelidir. Bunun için öğretmen kılavuz kitaplarında ve programda çeşitli konularda farklı problem kurma etkinliklerinin teorik ve uygulama boyutlarına yönelik açıklamalara yer verilmelidir. Programda yer verilmemesine rağmen, özellikle cebir öğrenme alanında öğretmenlerin sıklıkla problem kurma etkinliklerine yer vermeleri, bu noktada düzenlemeler yapılabileceğini düşündürülebilir. Ayrıca geometri öğrenme alanında problem kurmanın önemine yönelik alan yazınındaki araştırma sonuçları dikkate alınarak programda, geometri öğrenme alanında da problem kurmayla ilgili düzenlemeler yapılabilir.

Bu çalışmanın 6 öğretmen ile yürütülmüş olması ve sadece yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması, bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Daha fazla öğretmenle anket ve gözlem gibi farklı veri toplama araçları da kullanılarak nitel ve nicel araştırmaların birlikte yapılması, bu çalışma sonucunda sunulan önerilerin geçerliliğini güçlendirebilecektir. Bunun yanı sıra, problem kurmaya yönelik alt öğrenme alanlarına odaklı derinlemesine çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- ABU-ELWAN, Reda (1999). *The development of mathematical problem posing skills for prospective middle school teachers*. In A. Rogerson (Ed.) **Proceedings of the International conference on Mathematical Education into the 21st Century: Social Challenges, Issues and Approaches**, (Vol. II, pp. 1-8), Cairo Egypt.
- AKAY, Hayri (2006). **Problem Kurma Yaklaşımı Ele Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı, Problem Çözme Becerisi ve Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisinin incelenmesi**, Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- AKAY, HAYRİ ve BOZ, Nihat (2008). *Prospective teachers' views about problem-posing activities*, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1, 1192–1198.
- AKKAN Yaşar, ÇAKIROĞLU, Ünal ve GÜVEN, Bülent (2009). *Equation forming and problem posing abilities of 6th and 7th grade primary school students*. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(17), 41-55.
- BROWN, Stephen. I. ve WALTER, Marion. I. (1983). **The art of problem posing**. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- BROWN, Stephen. I. ve WALTER, Marion. I. (1993). **Problem posing in mathematics education**. In S. I. Brown ve M. I. Walter (Eds.), *Problem posing: Reflection and applications* (pp. 16–27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BURTON, Leone (1999). *The practices of mathematicians: What do they tell us about coming to know mathematics?* **Educational Studies in Mathematics**, 37(2), 121–143.
- CAI, Jinfa ve HWANG, Stephen (2002). *Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing*. **Journal of Mathematical Behavior**, 21, 401–421.
- CANKOY, Osman ve DARBAZ, Sıtkıye (2010). *Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi*, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 38, 11-24.

- CORBIN, Juliet M. ve STRAUSS, Anselm C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- CONSTANTINOS, Christou, NICHOLAS, Mousoulides, MARIOS, Pittalis, DEMETRA, Pitta-Pantazi ve BHARATH Sriraman (2005). *An empirical taxonomy of problem posing processes*, *ZDM* 37(3), 148-158.
- CLEMENT, John (1982). *Algebra word problem solutions: Thought processes underlying a common misconception*, *Journal for Research in Mathematics Education*, 13, 16–30.
- CRESPO, Sandra (2003). *Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices*, *Educational Studies in Mathematics*, 52, 243–270.
- CRESPO, Sandra ve SINCLAIR, Nathalie (2008). *What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems*, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 395-415. Doi: 10.1007/s10857-008-9081-0
- CUNNINGHAM, Robert F. (2004). *Problem posing: an opportunity for increasing student responsibility*, *Mathematics and Computer Education*, 38(1),83-89.
- DEDE, Yüksel (2005). *Interpretation of the first-degree equations: A study on freshmen students in education faculty*, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 197-205.
- DICKERSON, Valerie Meisner (1999). *The impact of problem-posing instruction on the mathematical problem solving achievement of seventh graders*, University of Emory (Unpublished doctoral dissertation), Atlanta.
- ENGLISH, Lyn D. (1998). *Children's problem posing within formal and informal contexts*, *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 83-106.
- ENGLISH, Lyn D. (2003). *Problem posing in the elementary curriculum*. In F. Lester, ve R. Charles (Eds.), *Teaching mathematics through problem solving*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- ENGLISH, Lyn D. (1997). *Promoting a Problem-posing Classroom*, *Teaching Children Mathematics*, 3, 172-179.
- GONZALES, Nancy A. (1996). *Problem formulation: Insights from student generated questions*, *School Science and Mathematics*, 96(3), 152–157.
- KNOTT, Libby (2010). *Problem Posing from the Foundations of Mathematics*, *TMME*, 7, 413-432.
- LAVY, Ilana ve SHRIKI, Atara (2007, July). *Problem posing as a means for developing mathematical knowledge of prospective teachers. Paper presented at the meeting of 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Seoul.
- LAVY, Ilana ve SHRIKI, Atara (2010). *Engaging in problem posing activities in a dynamic geometry setting and the development of prospective teachers' mathematical knowledge*, *Journal of Mathematical Behavior*, 29, 11–24.
- LOWRIE, Tom (2002). *Young children posing problems: the influence of teacher intervention on the type of problems children pose*, *Mathematics Education Research Journal*,14(2), 87-98.
- JULIE A. Luft ve GILLIAN H. Roehrig (2007). *Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview*, *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- MACGREGOR, Mollie ve STACEY, Kaye (1993). *Cognitive models underlying students' formulation of simple linear equations*, *Journal for Research in Mathematics Education*, 24 (3), 217-232.
- MCMILLAN, James H. ve SCHUMACHER, Sally (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.
- MESTRE, Jose, P. (2002). *Probing adults' conceptual understanding and transfer of learning via problem posing*, *Applied Developmental Psychology*, 23, 9-50.

- MEB, (2006). **İlköğretim matematik dersi (6-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu**. Ankara Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- NCTM (2000). **Principles and standards for school mathematics**, Reston, VA: Author.
- NAKANO, Akiro, MURAKAMI, Naok, HIRASHIMA, Tsukasa ve TAKEUCHI, Akiro. (2000). *A learning environment for problem posing in simple arithmetical word problem*. **Proceedings of International Conference on Computers in Education: ICCE**, 14, (pp. 91-98).
- NIXON-PONDER, Sarah (2001). Teacher to Teacher: Using Problem-Posing Dialogue in Adult Literacy Education, tarihinde alınmıştır.
- PERRIN, John Robert (2007). *Problem posing at all levels in the calculus classroom*, **School Science and Mathematics**, 107(5), 182-188.
- SILVER, Edward, A. (1994). *On mathematical problem posing*, **For The Learning of Mathematics**, 14(1), 19-28.
- SILVER, Edward A. ve CAI, Jinfa (1996). *An analysis of arithmetic problem posing by middle school students*, **Journal for Research in Mathematics Education**, 27, 521-539.
- SMITH, Margaret (2000). *Redefining success in mathematics teaching and learning*, **Mathematics Teaching in the Middle School**, 5 (6).
- STICKLES, Paula R. (2006). **An analysis of secondary and middle school teachers' mathematical problem posing**, University of Indiana (Unpublished doctoral dissertation), Bloomington.
- STOYANOVA, Elena ve ELLERTON, Nerida, F. (1996). **A framework for research into students' problem posing**. In P. Clarkson (Ed.), *Technology in Mathematics Education* (pp. 518-525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- STOYANOVA, Elena (1998). **Problem posing in mathematics classrooms**. In A. McIntosh, ve N. Ellerton (Eds.), *Research in mathematics education: A contemporary perspective* (pp. 164-185). Perth: MASTEC Publication.
- STOYANOVA, Elena (2005). *Problem-posing strategies used by years 8 and 9 students*, **Australian Mathematics Teacher**, 6(3), 6-11.
- TOLUK-UÇAR, Zülbiye (2009). *Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing*, **Teaching and Teacher Education**, 25, 166-175.
- VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, Marja, MIDDLETON, James, A. ve STREEFLAND, Leen (1995). *Student-generated problems: Easy and difficult problems on percentage*, For the Learning of Mathematics, 15(3), 21-27.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2008). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- YUAN, Xianwei ve SRIRAMAN, Bharath (2010). **An exploratory study of relationships between students' creativity and mathematical problem-posing abilities**, in B. Sriraman, K. Lee (eds.), *The Elements of Creativity and Giftedness in Mathematics*, Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

A QUALITATIVE STUDY ON TEACHER VIEWS OF PROBLEM POSING IN MATHEMATICS LESSON

Cemalettin IŞIK*

Tuğrul KAR**

Abstract

In this research, the opinions of primary school mathematics teachers were tried to be determined about problem posing. The research was carried out in spring semester of 2010-2011 education years with 6 primary mathematics teachers who are working in an elementary school in the city center of Erzurum. The data were collected by using the interview form which was prepared on the basis of problem posing. The data obtained were analyzed according to categorical analysis method which is one of the content analysis methods. In the study, it was found that teachers generally have positive attitudes towards problem posing and they asserted that they give problem posing activities in their lessons for learning areas in mathematics except the geometry learning area. In addition, teachers stated that they used structured and semi-structured problem posing activities in the teaching process in general. On the other hand, they do not perform free problem posing activities in their lessons.

Key Words: Primary school mathematics lesson curriculum, problem posing, teachers' opinions

* Asst. Prof. Dr.; Atatürk University, Faculty of K.K. Education, Department of Primary Mathematics Education.

** Research Assistant Dr.; Atatürk University, Faculty of K.K. Education, Department of Primary Mathematics Education

İLKÖĞRETİM 8. SINIF MATEMATİK DERS KİTABININ EĞİTİMSEL TASARIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE UZMAN GÖRÜŞLERİ

Derya ÇELİK*

Yasin CİNEMRE**

Özet

Bu araştırmada, ilköğretim 8. sınıf matematik ders kitabının eğitimsel tasarımına yönelik öğretmen ve matematik eğitimcilerinin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşımları temele alan bir matematik ders kitabının, eğitimsel tasarımına yönelik literatürde yedi ana kategori tanımlanmıştır. Bu kategorileri temele alarak geliştirilmiş bir anket formu Trabzon'da 40 matematik öğretmenine uygulanmıştır. Üç matematik eğitimcisi ve bu öğretmenler arasından rastgele seçilen beş öğretmen ile ders kitabının bu kategorilere uygunluğunu derinlemesine ortaya koymak amacıyla mülakatlar yapılmıştır. Elde edilen veriler, ders kitabının bu kategorileri orta düzeyde yansıttığını, “öğrenci fikirlerini dikkate alma” ve “matematik öğrenme ortamını geliştirme” kategorilerinde ise daha yetersiz olduğunu göstermiştir. Araştırmada, ders kitabında öğretim programının gereklerini yerine getirmek amacıyla çaba harcadığı, ancak çoğu kez bu çabanın geleneksel ve öğrenci merkezli yaklaşımlar arasında sıkışıp kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı durumlarda öğretmen ve uzman görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu temel kategoriler, öğretim programının temele aldığı öğrenci merkezli yaklaşımları yansıtmak bir ders kitabını geliştirmek veya değerlendirmek için kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Matematik ders kitabı, eğitimsel tasarım, matematik öğretmenlerinin görüşleri, matematik eğitimcilerinin görüşleri

Giriş

Geçmişten günümüze bilginin doğasına ilişkin kabullerin farklılaşmasının öğrenme ve öğretme sürecini etkilediği, buna bağlı olarak öğretim programlarının değiştirildiği ya da yenilediği bilinmektedir. Son çeyrek yüzyılda dünyada yaşanan hızlı değişim ve gelişim paralelinde pek çok ülkede eğitim-öğretim alanında bir takım köklü yenilik hareketleri başlatılmış ve yeni öğretim programları hazırlanmıştır. Ülkemizde de 1983, 1990 ve 1998 yıllarında genel olarak öğretim programlarında, özelde ise matematik dersi öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir (Ersoy, 2006). Son olarak 2004 yılında Türkiye’de uygulanmakta olan öğretim programları, eğitim-öğretim alanında dünyada kabul gören yeni anlayış ve uygulamaları yansıtmak şekilde değiştirilmiş ve tüm Türkiye’de kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2005). Böylelikle öğretmen merkezli ve öğrenmenin etki-tepki şeklinde

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

** Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Doktora Öğrencisi

gerçekleştiğini savunan davranışçı öğretim programlarından, bireyin bilgiyi zihninde aktif olarak kendisinin yapılandığını savunan öğrenci merkezli öğretim programlarına doğru bir geçiş yaşanmıştır (Şeker, 2007). Program, 8. sınıflarda ise ilk olarak 2008-2009 öğretim yılında uygulanmıştır.

Genel olarak herhangi bir öğretim faaliyetinin, özel olarak ise matematik öğretiminin etkililiğini öğretim programı, ders kitabı, kullanılan öğretim materyali, öğretmen nitelikleri, öğrenci nitelikleri, sınıf özellikleri vb. öğeler belirlemektedir (Çakmak, 2005). Bu öğelerin etkileşiminden oluşan sınıf ortamı, öğretmen tarafından oluşturulduğundan öğretmenin öğretim sürecindeki rolü özel bir önem kazanmaktadır. Diğer taraftan, öğretim programı temel alınarak hazırlanmış olmaları ve öğretim programında genellikle soyut olarak ifadesini bulan kazanımların somut olarak ortaya çıktığı materyaller olması sebebiyle, ders kitapları sınıf ortamında öğretim programlarının bir aynası ve görünen yüzü konumundadır (Arslan vd., 2009a). Ders kitaplarının önemi, öğretmenlerin değişen programla birlikte değişen rollerini kabul etmesi ve özümsemesine katkıda bulunması açısından daha da artmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretim programlarındaki değişimi öğretmenlere anlatmak amacıyla düzenlenen seminer ve hizmet içi kursların çok yeterli olmadığını göstermektedir (Nar, vd., 2007; Yapıcı vd., 2007). Bu noktada ders kitaplarının, öğretim programında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesinde öğretmene yardımcı olma ve yol gösterme işlevi ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler tamamıyla ders kitaplarına bağlı kalmaları bile, programa uygun işleyiş ve değerlendirme yapmalarında, ellerinde ki en güçlü araç ders kitabı olmaktadır (Çakır, 2009; Reys vd., 2004). Dolayısıyla öğretim programının istenen hedeflere ulaşabilmesi için ders kitaplarının programın felsefesini yansıtacak şekilde hazırlanmasının ne kadar önemli olduğu sonucuna varmak zor olmayacaktır. Bu nedenle ders kitaplarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin, ders kitaplarının arzu edilen niteliklere ulaşabilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir.

2004 yılında yenilenen programla birlikte ders kitabı kavramı da biçim ve yapı olarak değişikliğe uğramıştır. MEB (1995)'in ders kitaplarını hazırlama, hizmete sunma ve değerlendirilmesine ilişkin belirlediği hedefler doğrultusunda kitaplar ders kitabı (D.K), öğretmen kılavuz kitabı (Ö.K.K) ve öğrenci çalışma kitabı (Ç.K) şeklinde set olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında bu sete referans olması açısından ders kitabı seti ifadesi kullanılacaktır.

Önceki öğretim programı ve temele aldığı yaklaşım genellikle anlatma ve açıklama gibi öğretmen merkezli yöntemlerin kullanımını gerektirmiş, bu yöntemlerin kullanıldığı sınıflarda ise tanım → formül → örnek → uygulama → alıştırma şeklinde bilginin sunumuna dayalı bir döngü takip edilmiştir (Baki, 2006). Dolayısıyla hazırlanan ders kitapları da bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir. Oysaki yenilen öğretim programının temele aldığı öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri öğrencinin kendi bilgisini yapılandırmasını sağlayacak deneyimler sunması, yani öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamasıdır (Cunningham, Duffy ve Knuth, 2000). Bu ise yukarıdakinin tersine problem → keşfetme → hipotez kurma → doğrulama → genelleme → ilişkilendirme şeklinde bir döngünün işletilmesini gerektirir (Baki, 2006) ki ders kitapları bu döngüsel süreci yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencilerin sınıfta öğrendiği bilgileri gerçek

yaşama transfer etme becerilerinin gelişimi açısından ders kitaplarının gerçek yaşamla ilişkili içerik ve problem çözme etkinlikleri içermesi de önemlidir. Diğer taraftan öğretim programında kendi öğrenmesinden sorumlu, problem çözen ve kuran, düşünen, sorgulayan, araştıran, teknolojiyi kullanan, işbirliğine dayalı ortamlarda çalışan, matematiği seven ve matematikte kendine güvenen bireyler yetiştirmek amaçlandığını ifade edilmiştir (MEB, 2009). Öğretmene bu amaçlara hizmet edecek öğrenme-öğretme ortamı hazırlamada rehber ders kitaplarının öğrencileri düşündüren, soru sorduran, araştırmaya ve grup çalışması yoluyla öğrenmeye cesaretlendiren, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek çeşitli etkinlikler içeren, çeşitli ölçme araçlarıyla öğrencilerini farklı boyutlarda değerlendiren nitelikte olması beklenmekte ve gerekmektedir.

Programların uygulanmaya başlaması ile birlikte, öğretim programlarını ve ders kitaplarını çeşitli yönlerden değerlendirmeye yönelik çalışmalar da yürütülmeye başlanmıştır (Acat vd., 2007; Altundağ vd., 2009; Anılan vd., 2009; Arslan vd., 2009a; Arslan vd., 2009b; Çakır, 2009; Çınar vd., 2006; Dane vd., 2004; Ersoy, 2006; Gökçek, 2008; Gökçek 2011; Gömlüksiz vd., 2007; Gömlüksiz vd., 2007; Güneş, 2008; Kanlı vd., 2004; Keleş, 2008; Küçüközer vd., 2008; Mutu, 2008; Nar vd., 2007; Sırmacı vd., 2007; Şeker, 2007; Yapıcı vd., 2006; Yapıcı vd., 2007). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, matematik ders kitaplarını değerlendirmeye yönelik çalışmaların diğerlerine göre daha sınırlı sayıda olduğu ve genellikle 6. ve 7. sınıf matematik ders kitaplarına odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca matematik ders kitaplarını değerlendirmeye yönelik çalışmalarda çoğunlukla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bir başka deyişle, 8. sınıf matematik ders kitap setini ayrıntılı bir şekilde inceleyen, öğretmenlerle birlikte matematik eğitimcilerinin görüşlerine de yer veren bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Literatürde ders kitaplarını çeşitli yönlerden değerlendirmek amacıyla bir dizi ölçek geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçeklerde içerik, yöntem ve etkinlikler, araç gereçler, ölçme ve değerlendirme gibi başlıklarda ayrıntılı bir şekilde irdeleme yapılmasına rağmen (Çakır, 2009; URL-1, 2010; URL-2, 2010), daha çok bir ders kitabının, özel olarak ise bir matematik ders kitabının- sahip olması gereken genel niteliklere vurgu yapılmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşımları temele alan bir matematik ders kitabının sahip olması gereken eğitsel özellikler bu çalışmanın odağında olduğundan, bu ölçeklerin araştırmanın amacına çok uygun olmadığına karar verilmiştir.

Amerikan Bilimde İlerleme Birliği (The American Association for the Advancement of Science) tarafından yürütülen ve Proje 2061 adını alan proje kapsamında (URL-3, 2010) çağdaş öğrenme yaklaşımlarına dayalı fen ve matematik ders kitaplarının eğitimsel tasarımı açısından sahip olması gereken niteliklerin tespiti üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, tespit edilen nitelikler yedi ana kategori toplanmış ve bu kategorileri yansıtan bir ölçek geliştirilmiştir. Ders kitaplarını eğitimsel tasarım açısından analiz etmeye temel teşkil edebilecek bu kategoriler ve kapsamı aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1. Eğitimsel tasarıma temel teşkil eden kategoriler ve kapsamı

Kategoriler	Kapsam
Amaçları ortaya koyma	Ders kitabı ünitenin ve dersin amaçlarını açık ve anlamlı bir şekilde ortaya koymalı, üniteler ve içeri sindeki etkinlikler uygun bir şekilde birbirini izlemeli dir.
Öğrenci fikirlerini dikkate alma	Ders kitapları ön koşul niteliğindeki bilgileri içermeli, öğrenci fikirlerini ortaya çıkarmada öğretmene yar dımcı olmalı ve kavram yanlışlarına işaret etmelidir.
Matematiğe öğrencinin ilgisini çekme	Ders kitapları açık uçlu, motive edici, merak uyandı ran problemler içermeli, konular günlük hayatla ilişki lendirilmelidir.
Matematiksel fikirler geliştirme	Ders kitabının içeriği doğru ve anlaşılır olmalı, öğren cilere kazandıkları bilgi ve becerileri bir arada kullan ma fırsatı vermeli dir. Ders kitabı, bu açıdan öğret mene de rehber olmalıdır.
Öğrencileri kavramlar ve olaylar hakkında fikir yürütmeye teşvik etme	Ders kitapları öğrencileri öğrendiği şeyler hakkında düşünmeye, fikirlerini açıklamaya cesaretlendirmeli ve bu konuda ona rehberlik etmelidir.
Öğrencilerin matematiksel gelişimini değerlendirme	Ders kitabı eğitim-öğretim faaliyetlerini amacına uygun değerlendirmeli, alternatif ölçme ve değerlendir me tekniklerine yer vermelidir.
Matematik öğrenme ortamını geliştirme	Ders kitabı, gerek öğrenciler gerekse de öğretmenlerin kullanımını artırıcı özelliklere sahip olmalıdır. Bunun için öğretmene içerik ve içeriğin öğretimi ile ilgili des tek sunmak birlikte, öğrenci merkezli öğrenme ortam ları oluşturmada rehberlik etmelidir.

Yenilenen öğretim programı başarılı bir uygulama için matematik öğrenme ve öğretme ortamları ile ilgili olarak; anlamlı öğrenmeyi amaçlaması, öğrenciler matematik bilgilerini kullanarak iletişim kurmalarına olanak sağlaması, kavramlar arası ilişkilendirmeyi önemsemesi, öğrenci motivasyonunu dikkate alması, teknoloji etkin kullanmaya cesaretlendirmesi gerektiği gibi birçok öneri içermektedir (MEB,2009). Dolayısıyla öğretim programı paralelinde hazırlanan ders kitap seti incelenirken biçimsel özelliklerin ötesinde programın önerilerini ne kadar yansıttığının ortaya konulması önemlidir. Bu açıdan yukarıda sıralanan kategorilerin çalışmanın amacına hizmet ettiği, ders kitap setini öğretim programının temele aldığı öğrenci merkezli yaklaşımlara uygunluğu açısından daha etkin bir şekilde inderlemenin mümkün olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan yurtiçi literatür incelendiğinde, ders kitaplarını değerlendirmek amacıyla bu çatının kullanıldığı çalışmalara rastlanılmaktadır (Kanlı vd., 2004; Keleş, 2008).

Çalışma kapsamında Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki okullarda, MEB tarafından öğretmen ve öğrencilere ücretsiz dağıtılan ders kitabı seti incelenecektir. Kitabın bütünü yerine belli bir ünite üzerinde detaylı bir şekilde inceleme yapmanın, derinlemesine bilgiler elde etmek ve kitabın geneli hakkında fikir sahibi olmak açısından daha faydalı olacağı düşünüldüğünden 8. sınıf matematik ders kitabında "Örüntüler,

Cebirsel İfadeler, Denklemler ve Olasılık” isimli ünite incelenmek üzere seçilmiştir. Temel nitelikte konu başlıklarını içeren bu ünite ders kitabında dördüncü sırada yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenler söz konusu ders kitabını kullanarak bu ünite ile birlikte dört üniteyi tamamlamış olacağı için daha gerçekçi bir değerlendirme yapabileceklerdir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın temel problemi “8. sınıf matematik ders kitabının “örüntüler, cebirsel ifadeler, denklemler ve olasılık” ünitesinin eğitimsel tasarımına ilişkin matematik öğretmenleri ve matematik eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu genel problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

8. sınıf matematik ders kitabı setinde söz konusu ünite,
- a. Amaçların ortaya koyulmasına ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri nelerdir?
- b. Öğrenci fikirlerinin dikkate alınmasına ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri nelerdir?
- c. Matematiğe öğrencinin ilgisinin çekilmesine ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri nelerdir?
- d. Matematiksel fikirler geliştirmeye katkısına ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri nelerdir?
- e. Öğrencileri kavramlar ve olaylar hakkında fikir yürütmeye teşvik etmesine ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri nelerdir?
- f. Öğrencilerin matematiksel gelişimini değerlendirmesine ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Doğu Karadeniz Bölgesi’nde okutulan ilköğretim 8. sınıf matematik dersi kitap setinin (ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı) “örüntüler, cebirsel ifadeler, denklemler ve olasılık” ünitesinin eğitimsel tasarımına yönelik matematik öğretmenleri ve matematik eğitimcilerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma; incelenen durumla ilgili etraflıca ve derinlemesine bilgilere ulaşmayı amaçladığından, sınırlı bir alanda yürütülmüş bir özel durum çalışmasıdır. Bu yöntem araştırmalarda nicel ve nitel veri toplama metodlarının birlikte kullanılmasına imkân vermesi açısından avantaj sağlamaktadır (Çepni, 2009). Bu çalışmada da nitel ve nicel veri toplama metodları birbirini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Trabzon’da ilköğretim okullarında görev yapan gönüllülük esas alınarak rastgele seçilmiş 40 matematik öğretmeni (10’u il merkezinden, 11’i ilçe

merkezlerinden ve 19'u köylerden) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde matematik eğitimi alanında uzman 3 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Tablo 2'de çalışma grubunu oluşturan matematik öğretmenleri ve uzmanlara ait bazı özellikler özetlenmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubunun özellikleri

Katılımcılar	Mesleki deneyim			Cinsiyet		Toplam
	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	Bay	Bayan	
	f	f	f	f	f	
Matematik Öğretmenleri	28	9	3	21	19	40
Öğretim Üyeleri	0	1	2	1	2	3

Veri Toplama Araçları

Eğitimsel tasarımı değerlendirme anketi: Araştırmaya konu olan ders kitabı setini incelemek için Proje 2061 kapsamında geliştirilen, Türkçe'ye çevrildikten sonra geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Keleş (2008) tarafından yapılan "Matematik Ders Kitaplarını Eğitimsel Tasarımı Yönünden Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Anketin, Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı $\alpha=0,88$ olarak hesaplanmıştır. Bu anket Tablo 1'de belirtilen yedi ana kategori doğrultusunda geliştirilmiş, 25 sorudan oluşan beşli likert tipinde bir formdur. Anket, 40 ilköğretim matematik öğretmenine "Örüntüler, Cebirsel İfadeler, Denklemler ve Olasılık" ünitesinin bitimini takiben uygulanmıştır.

Mülakatlar: İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabı setini eğitimsel tasarımı açısından daha detaylı bir şekilde incelemek için yarı yapılandırılmış mülakat metodu kullanılmıştır. Anketin uygulandığı 40 matematik öğretmeni arasından rastgele seçilen 5 öğretmen ve ayrıca 3 uzman ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Mülakat soruları, ankette yer alan temel kategoriler doğrultusunda hazırlanmış 10 sorudan oluşmaktadır. Tablo 3'de her bir kategori için hazırlanan mülakat soruları yer almaktadır.

Tablo 3. Mülakat soruları

Kategoriler	Mülakat soruları
Amaçları ortaya koyma	1. Ünite kazanımlarının açık bir şekilde ortaya konması ve içeriğinin sunumunda takip edilen sıralamanın uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz? 2. Ünite, öğrencileri motive edecek (güdüleyip ilgisini çekecek) etkinlikler içermekte midir? Örneklendirebilir misiniz?
Öğrenci fikirlerini dikkate alma	3. Öğrencilerin konu ile ilişkili sahip olabileceği kavram yanlışlarından sizi haberdar etmeye yönelik her hangi bir açıklama öğretmen kılavuz kitabında yer almakta mıdır? Örneklendirebilir misiniz? 4. Ders kitabı öğrencilerin konu ile ilişkili ön bilgilerini, sahip olabileceği kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaya yönelik herhangi bir etkinlik içermekte midir? konuda ders kitabında neler yapılmıştır? Örneklendirebilir misiniz?
Matematiğe öğrencinin ilgisini çekme	5. Ders ve çalışma kitabı öğrencilerin ünite boyunca öğrendikleri kavram ve konuları günlük hayatla ilişkilendirme adına ne çeşit uygulamalara yer vermektedir?
Matematiksel fikirleri geliştirme	6. Üniteye yer alan kavramlar, işlemler, ilişkiler doğru ve anlaşılabilir şekilde sunulmakta mıdır? (Eğer varsa) Size göre var olan hata ve eksikler nelerdir?
Öğrencileri kavramlar ve olaylar hakkında fikir yürütmeye teşvik etme	7. Ders ve öğrenci çalışma kitabı, öğrencilerin ileri düzey düşünme becerilerini (muhakeme etme, çıkarımda bulunma,...) geliştirmeye yönelik neler içermektedir? Örneklendirerek açıklayınız.
Öğrencilerin matematiksel gelişimini değerlendirme	8. Ünitenin değerlendirmesine yönelik olarak ders ve çalışma kitabında yer alan alıştırma ve problemlerin hem nicelikleri hem de nitelikleri ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?
Matematik öğrenme ortamını geliştirme	9. Ders kitabını /öğretmen kılavuz kitabını ünite ile ilgili olarak sizin matematik alt yapınızın gelişimine katkı sağlayacak bilgi veya bu bilgilere ulaşabileceğiniz kaynakları içermesi açısından nasıl değerlendirirsiniz? 10. Ders kitabını /öğretmen kılavuz kitabını size; ilgi çekici, öğrencilere matematik bilgilerini kavratmaya, keşfetmeye, soru sormaya, tartışmaya cesaretlendiren bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardım etmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretmenler ve uzmanlarla yapılan birebir mülakatlar boyunca, 8. sınıfa ait matematik ders ve çalışma kitabı ile öğretmen kılavuz kitabında söz konusu ünite sayfa sayfa incelenmiş ve üzerinde konuşulmuştur.

Verilerin Analizi

Anketten elde edilen verilerin analizinde ilk olarak, öğretmenlerin her bir maddeye verdikleri cevaplar frekans ve yüzdelere ifade edilmiştir. Sonrasında her bir maddeye verilen cevapların aritmetik ortalaması hesaplanmış ve elde edilen sayısal değerler Tablo 4'deki aralıklara göre yorumlanmıştır. Ayrıca bu sayısal verilerden yararlanarak her bir ana kategoriye ait genel aritmetik ortalamalar da bulunmuştur.

Tablo 4. Ankette görüşlere ait aralıklar

Aralık	Görüş
1,00 – 1,79	Hiç Katılmıyorum
1,80 – 2,59	Katılmıyorum
2,60 – 3,39	OrtaDüzeyde Katılıyorum
3,40 – 4,19	Katılıyorum
4,20 – 5,00	Kesinlikle Katılıyorum

Yarı yapılandırılmış mülakatlarda ses kayıt cihazı ile ses dosyaları şeklinde elde edilen ham veriler, ilk olarak bilgisayara aktararak yazılı hale dönüştürülmüştür. Mülakatlar ayrı ayrı birçok kez okunarak veri indirilmesi yapılmış ve kişilere özel kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar tekrar gözden geçirilip indirgenerek yeni kodlar belirlenmiş ve her bir katılımcıya ait eski ve yeni kodları içeren tablolar meydana getirilmiştir. Tablolarda yer alan ikincil kodlamalar bir bütün haline getirilip birleştirilerek anketteki yedi ana kategoriye göre sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmalar sonucu, öğretmen ve uzman görüşleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Bulgular

Bulgular araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak yedi alt başlıkta sunulmuştur. Her başlık altında sırasıyla anketten elde edilen nicel bulgular ile öğretmen ve uzmanlarla yapılan mülakatlardan elde edilen nitel bulgular sunulacaktır. Araştırmanın etiği çerçevesinde katılımcı öğretmenlerin isimleri M1, M2, M3, M4 ve M5; uzmanların isimleri ise U1, U2 ve U3 şeklinde kodlanmıştır.

Amaçları ortaya koyma: Anketin uygulandığı 40 matematik öğretmenin bu kategoride yer alan maddelere ilişkin görüşleri Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5. Amaçları ortaya koyma kategorisine ilişkin veriler

Kategori	Madde İçerikleri	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Amaçları Ortaya Koyma	Ö.K.K ve D.K öğrencileri motive etmek için nitenin amaçlarını açık bir şekilde ifade etmektedir.	0	0	7	17,5	21	52,5	10	25	2	5	3,18
	Ö.K.K, etkinliğin amacını ve bunların diğer etkinliklerle olan ilişkilerini öğrencilere bildirmek için öğretmene destek olmaktadır.	2	5	10	25	19	47,5	7	17,5	2	5	2,93
	D.K ve Ç.K’ da konu ve etkinlikler mantıksal ve stratejik bir sırada sunulmaktadır.	0	0	8	20	15	37,5	14	35	3	7,5	3,30
Genel Ortalama											3,13	

Bu kategoriye ilişkin 3 madde ve bunların ortalamalarına bakıldığında birbirine yakın değerler aldıkları anlaşılmaktadır. Ancak Ö.K.K'nın etkinliğinin amacını ve bunun diğer etkinliklerle olan ilişkilerini ortaya koymada öğretmene destek olma açısından, diğer maddelere kıyasla, daha zayıf kaldığı görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşlerini yansıtan genel ortalama 3,13 olarak hesaplanmıştır. Bu ise öğretmenlerin ders kitap setinin amaçları ortaya koyma ilgili yeterliliğine orta düzeyde katıldıkları anlamına gelmektedir. Amaçları ortaya koyma kategorisine ilişkin öğretmen ve uzmanlarla yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular ise Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Amaçları ortaya koymaya ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	Uzmanlar
Kazanımlar açık bir şekilde ortaya konmuş	M1, M4, M5	U1, U2, U3
İçeriğin sunumunda takip edilen sıra uygun değil	M1, M2, M3, M4	U1, U2, U3
Motive edici ve ilgi çekici kısımlar mevcut	M1, M2, M3	U1, U2, U3
Ünite kapsamı uygun belirlenmemiş	M1, M2, M3, M4	U2

Ders kitap setinde; ünite kazanımlarının açık bir şekilde ortaya konduğu genel itibari ile öğretmen ve uzmanlar tarafından paylaşılan bir görüş olmuştur. M2 ve M3 ile kodlanan öğretmenler ise bu görüşe katılmamaktadır. M3 öğretmeni kazanımların açık uçlu olduğunu, neyin ne kadar öğretileceğinin belli olmadığını belirtmiştir. *“Kazanımlarda özdeşlikleri modellerle açıklar diye belirtiyor, fakat pozitif ifadelerin nasıl yapılacağını gösterirken negatif ifadelerin ne şekilde yapılacağını söylemiyor”* açıklaması ile M3 öğretmeni $x^2 - 5x + 6$ şeklindeki bir özdeşliği modellemeleri gerekip gerekmediğini ve bunu nasıl modelleyecekleri konusunda yeterli açıklamanın olmadığını ifade etmektedir.

Ünitenin öğrencileri motive edici, onların ilgisini çekecek kısımlara sahip olduğu, ancak bunların yeterli olmadığı öğretmen ve uzmanların genel anlamda fikir birliğine vardığı bir diğer konudur. Örneklendirmek gerekirse U3 ders kitabında üniteye proje ile başlanmasının öğrenciyi motive edici olduğunu belirtmiş, bunun yanında U2 ve U3 konu başlarında *“öğrenelim”* kısmının yerine *“neler öğreneceğiz, öğrenilenleri nerelerde kullanacağız”* gibi kısımlarında konulması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmen ve uzmanların genel anlamda ortak görüşe sahip oldukları bir diğer nokta; ünitenin içeriğinin sunumunda takip edilen sıranın uygun olmadığı ve yeniden gözden geçirilmesi gerektiğidir. M4 öğretmeni bu konudaki düşüncelerini *“... bazı yerlerde anahtar bilgi bölümleri verilerek ardından sorular sorulmuş, bazı kısımlarda da önce istenileni buldurmaya çalışmış, sonra buldurmaya çalıştığı ifadeyi kendisi vermiştir. Öğrenciye lazım olan formül kısmı, yani sonuçtur, bundan sonrasına dikkat etmez. ... Bu gibi sonuç ve formül kısımları çıkarılmalıdır.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken etkinliklerin hemen ardından verilen sonuçların öğrencilerin etkinlikleri yapma isteğini ortadan kaldırdığını vurgulamıştır.

Ünite kapsamı konusunda ise öğretmen ve uzmanların görüşleri farklılaşmıştır. Dört öğretmen örüntüler, cebirsel ifadeler ve denklemler konularının bir arada olmasının uygun olduğunu, fakat olasılık konusunun bu bütünlüğü bozduğunu ve ayrı bir ünite olarak işlenmesi gerektiğini belirtirken, yalnızca bir uzman (U2) bu görüşe katılmaktadır. Bu görüşü benimsemeyen uzmanlardan biri olan U3 kitapta

ünitelerin genel sıralamasına dikkati çekerek aynı konudan farklı ünitelerin farklı kısımlarında bahsedilmesinin sarmal bir yapı oluşturacağı, böylece öğrencinin bu konu ile sene boyunca karşılaşmasının sağlanabileceğini belirtmiştir.

Öğrenci fikirlerini dikkate alma:

Tablo 7. Öğrenci fikirlerini dikkate alma kategorisine ilişkin veriler

Kategori	Madde İçerikleri	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama \bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma	Ö.K.K ve D.K, konunun öğrenilmesi için gerekli ön şart niteliğindeki temel bilgi ve becerileri içermektedir.	2	5	10	25	13	32,5	13	32,5	2	5	3,08
	Ö.K.K, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışları konusunda öğretmeni uyarmaktadır.	15	37,5	17	42,5	5	12,5	0	0	3	7,5	1,98
	Ö.K.K ve D.K, konuya geçmeden önce, öğrencileri düşünmeye itecek yönergeler ve öğretmenin öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarmak için kullanacağı soru ve etkinlikler içermektedir.	2	5	6	15	19	47,5	12	30	1	2,5	3,10
	Ö.K.K ve D.K, öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermeye yönelik etkinliklere yer vermektedir.	16	40	15	37,5	5	12,5	4	10	0	0	1,93
	D.K ve Ç.K, öğrencilerin konu ile ilgili sahip oldukları ön bilgileri ortaya çıkaracak nitelikte hazırlık soruları içermektedir.	1	2,5	9	22,5	18	45	11	27,5	1	2,5	3,05
Genel Ortalama											2,63	

Tablo 7 incelendiğinde, ders kitap seti öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışları konusunda öğretmeni uyarma ve bu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik etkinlikler içermesi bakımından oldukça yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenci fikirlerini dikkate alma kategorisi hakkındaki görüşlerini yansıtan genel ortalama 2,63'dür. Tablo 4'e göre, bu değer öğretmenlerin ders kitap setinin öğrenci fikirlerini dikkate alma konusundaki yeterliliğine orta düzeyde katıldıklarını göstermekle birlikte, 2,59 olan "katılmıyorum" sınırına çok yakın bir değerdir. Yani ders kitap seti, öğrenci fikirlerini dikkate alma konusunda yetersiz kalmaktadır denebilir. Tablo 8'de öğretmen ve uzmanlarla yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular özetlenmiştir.

Tablo 8. Öğrenci fikirlerini dikkate almaya ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	Uzmanlar
Öğretmen kavram yanlışları hakkında uyarılmamış	M1, M2, M3, M4, M5	U1, U2, U3
Kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaya/gidermeye yönelik etkinlik yok	M1, M2, M3, M4, M5	U1, U2, U3
Öğrenci ön bilgilerini ortaya çıkaracak kısımlar mevcut	M1, M2, M3, M4, M5	U1, U2, U3
Ön şart niteliğinde bilgi ve becerilerin hatırlatılması açısından yetersiz	M2, M4	U1, U2, U3

Yapılan mülakatlar sonucunda; tüm öğretmen ve uzmanların, konu ile ilgili öğrencilerin sahip olabileceği kavram yanlışlarından öğretmeni haberdar etmek ve bu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik etkinlik örnekleri sunmak açısından söz konusu kitap setini yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. U1 bu konudaki düşüncesini “*Ders ve çalışma kitaplarına bakarsak kavram yanlışlarını ortaya çıkaracak şekilde değil de, aksine kavram yanlışısına yöneltecek açıklamalar bulunmaktadır*” şeklinde açıklamıştır.

Tüm öğretmen ve uzmanların görüş birliğinde olduğu bir diğer noktada ders kitabı setinin öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkararak etkinliklere yer vermiş olduğudur. Ünite başlangıcında D.K’da “hatırlayalım”, Ç.K’da “neler hatırlıyorsunuz?”, Ö.K.K’ da ise “hazırlık” başlığı altında öğrencilerin ön bilgilerini ortaya koyma amaçlı etkinliklere yer verildiği öğretmen ve uzmanlarca ifade edilmiştir. Diğer taraftan M2 ve M4 kodlu öğretmenler ile uzmanlar, ders kitabı setini konunun öğretimi için ön şart niteliğinde bilgi ve becerilerin hatırlatılması açısından yetersiz bulmuştur.

Matematiğe öğrencinin ilgisini çekme:

Tablo 9. Matematiğe öğrencinin ilgisini çekme kategorisine ilişkin veriler

Kategori	Madde İçerikleri	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Matematiğe Öğrencinin İlgisini Çekme	D.K ve Ç.K’ da konuya girişte öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracak örnekler, hikâyelere, karikatürlere vb. yer verilmektedir.	1	2,5	12	30	19	47,5	6	15	2	5	2,90
	Ö.K.K, D.K ve Ç.K’ da öğrenmeyi desteklemek amacıyla günlük hayatla ilişkili çeşitli uygulamalar sunulmaktadır.	0	0	3	7,5	14	35	19	47,5	4	10	3,60
	D.K ve Ç.K, konularla ilgili olarak öğrencilerin okul dışında da yapabilecekleri aktiviteleri içermektedir.	3	7,5	16	40	15	37,5	6	15	0	0	2,60
	D.K ve Ç.K’ daki etkinlikler öğrencilerin kavramlar ya da becerileri anlamlı bir şekilde ilişkilendirmelerini sağlamaktadır.	0	0	10	25	25	62,5	5	12,5	0	0	2,88
Genel Ortalama											2,99	

Tablo 9 incelendiğinde, ders kitap setinin öğrenmeyi desteklemek amacıyla günlük hayatla ilişkili çeşitli uygulamalar sunduğu görüşüne, öğretmenlerin 3.60 ortalama ile katıldıkları anlaşılmaktadır. Diğer maddelere ise 2.60 ve 2.90 arasında değişen değerlerde orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu kategorinin genel ortalaması ise 2,99 olarak hesaplanmıştır. Mülakat yapılan öğretmen ve uzmanları bu konu ile ilgili görüşleri ise Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencinin ilgisini matematiğe çekmeye ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	Uzmanlar
Etkinlikler günlük hayatla ilişkilendirilmeye çalışılmış	M1, M3, M4,	U1, U2
Ölçme ve değerlendirmede günlük yaşamla ilişkili problem durumları kullanılmış	M1, M4, M5	U3

Matematiğe öğrenci ilgisini çekme boyutunda yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kodların tümü içeriğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ile ilgilidir. M1, M3 ve M4 öğretmenleri ve U1,U2 uzmanları, öğrencinin ilgisini çekmek amacıyla materyalde yer alan etkinliklerin günlük hayatla ilişkilendirilmeye çalışıldığını ifade etmiş, bunlara örnek olarak da “nohutlarla denklem kurma ve çözüme, cebir karoları ile çarpanlara ayırma işlemleri, hediye paketleri, renk karışımları ve tatil çekilişi” adlı etkinlikleri vermişlerdir. U3, öğretmen ve diğer uzmanların bu konudaki görüşlerinden farklı olarak ünitenin genel olarak günlük yaşamla ilişkilendirilemediğini, çok fazla ilgi çekici olmadığını, belki de bunun konunun doğasından kaynaklanabileceğini söylemiştir.

M1, M4 ve M5, ders kitabının ölçme ve değerlendirme kısımlarında günlük yaşama yönelik problemlerin kullanıldığı konusunda ortak görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden biri olan M1 düşüncelerini “*Sorularda simitçi, manav, bakkal, para birimi olan TL gibi günlük hayatla ilişkili ifadeler kullandığı için kısmen bir ilişkilendirme olduğu söylenebilir*” şeklinde ifade etmiştir. M5 ise olasılık ile ilgili verilen bazı problemlerin günlük hayatta karşılaşılabileceğini belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmede günlük yaşam problemlerinin kısmen de olsa kullanılmaya çalışıldığı görüşü U3 tarafından da ifade edilmiş olmakla birlikte, U1 ve U2 uzmanları bu yönde bir görüş bildirmemiştir.

Matematiksel fikirleri geliştirme:

Tablo 11. Matematiksel fikirleri geliştirme kategorisine ilişkin veriler

Kategori	Madde İçerikleri	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Matematiksel Fikirler Geliştirme	D.K ve Ç.K' daki matematiksel kavramlar, işlemler ve ilişkiler, öğrencilerde kavram yanılığını uyandırmayacak şekilde, doğru ve anlaşılabilir biçimde sunulmaktadır.	1	2,5	9	22,5	19	47,5	10	25	1	2,5	3,03
	Ö.K.K, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin kullanımı hakkında öğretmene rehber olmaktadır.	0	0	12	30	21	52,5	6	15	1	2,5	2,90
	Ö.K.K, D.K ve Ç.K' da çeşitli durumlarda edinilen bilginin kullanımı ve becerilerin uygulanması için öğrencilere ödevler/ problemler sunulmaktadır.	0	0	3	7,5	15	37,5	19	47,5	3	7,5	3,55
	D.K ve Ç.K' daki örnekler, açıklamalar ve ipuçları öğrenciler için matematiksel kavramları yapılandırma görevi yapmaktadır.	0	0	9	22,5	21	52,5	10	25	0	0	3,03
Genel Ortalama											3,13	

Tablo 11 incelendiğinde, ders kitabı setinin “öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin kullanımı hakkında öğretmene rehber olduğu” yönündeki ifade, bu gruptaki en düşük ortalama (2.90) sahiptir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen görüşlerini yansıtan genel ortalama 3,13 olarak hesaplanmıştır. Bu ise öğretmenlerin ders kitap setinin matematiksel fikirleri geliştirme ile ilgili yeterliliğine orta düzeyde katıldıkları anlamına gelmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen ve uzmanlarla yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular ise Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12. Matematiksel fikirleri geliştirmeye ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	Uzmanlar
Ders kitabı seti öğrencilerin matematiksel kavramları yapılandırmasına yardımcı olma görevini yapamamış	M1, M3, M4, M5	U1, U2, U3
Bazı kavramlar, ilişkiler doğru ve anlaşılır bir biçimde sunulamamış	M1, M2, M3, M4, M5	U1, U2, U3
Etkinlikleri uygulamada ders süresi yetersiz	M4, M5	-

Öğretmenler ve uzmanlar, içeriğin öğrencilerin temel kavramları yapılandırmasına çokta yardımcı olmadığı yönünde ortak görüş bildirmiştir. Özellikle de D.K içinde yer alan ve konu ile ilgili formül ve özelliklerin verildiği “anahtar bilgi” kısmı hem öğretmen hem de uzmanlar tarafından sıklıkla eleştirilmiştir. M4 kodlu öğretmen bu konu ile ilgili olarak yaşadığı sıkıntıyı “Öğrenciye etkinlik yaptırarak konunun özünü anlatmak yerine konunun özü hemen altında var zaten. Ben söylemesem bile öğrenci bakıp bakıp gerekeni bana oradan kopya çekerek söylüyor” şeklinde dile getirmektedir. Uzmanlar ayrıca “etkinlik” kısmından sonra “anahtar bilgi”, “inceleyelim” ve “örnekler” kısmında D.K’nın her şeyi ayrıntılı olarak anlattığını, bunun ise müfredatın temelinde olması gereken öğrenci merkezci anlayışa ters düşüğünü belirtmiş-

lerdir. Bu konuyla ilgili U3'ün görüşlerini "Sanki etkinliğin hiçbir amacı yokmuş gibi tüm ayrıntılar diğer kısımlarda verilmiş, etkinliği buraya koymasının tek amacı var, o da müfredat etkinlik istiyor. Her şey düz anlatım yoluyla anlatılmış..." şeklinde açıklamıştır.

Tüm öğretmen ve uzmanların fikir birliğinde olduğu bir diğer nokta ise bazı kavram ve ilişkilerin anlaşılabilir ve doğru bir şekilde sunulmamış olmasıdır. Örneklendirmek gerekirse; M1 kodlu öğretmen, öğrencilerinin D.K 99. sayfasında yer alan modellerle çarpanlara ayırma kısmını anlayamadığını, onlara çok karışık geldiğini belirtmiştir.

Modellerle çarpanlara ayırma konusu ile ilgili olarak U2, öğrencilerin negatif cebirsel ifadeleri modellerle çarpanlara ayırmada sıkıntı yaşayabileceğini ifade etmiştir. Gerçekten de M1, M3, M4 ve M5 kodlu öğretmenler cebir karolarıyla çarpanlara ayırma konusunda ders kitabının pozitif cebirsel ifadeleri çarpanlara ayırmaya yönelik örnekler içerdiğini, ölçme ve değerlendirme kısmında ise negatif cebirsel ifadeler ile ilgili sorular sorulduğunu, bu nedenle kendilerinin dahi bu soruları cevaplandırma zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Diğer taraftan ders kitabı seti içerisinde zaman zaman yanlış ifadelerle rastlanmaktadır. Örneğin, U3 uzmanı Ö.K.K 132. sayfada ünite kullanıma yöntem ve teknikler kısmında yer alan "kuralı bulma" ifadesinin ne bir yöntem ne de bir teknik olduğunu, bu açıdan yanlış bir bilgilendirme yapıldığını söylemiştir.

Öğrencileri fikir yürütmeye teşvik etme:

Tablo 13. Öğrencileri fikir yürütmeye teşvik etme kategorisine ilişkin veriler

Kategori	Madde İçerikleri	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
		\bar{X}										
Öğrenciyi Fikir Yürütmeye Teşvik Etme	D.K ve Ç.K, her bir öğrenciyi fikirlerini ifade etme, açıklama, doğrulama ve sergilemeleri için teşvik etmektedir.	0	0	15	37,5	15	37,5	8	20	2	5	2,93
	Ö.K.K, D.K ve Ç.K, öğrencilerin kavramlar, beceriler ve ilişkiler hakkında muhakeme ve yorum yapmalarını sağlayacak ödevler, problemler ve etkinlikler içermektedir.	2	5	12	30	15	37,5	10	25	1	2,5	2,90
Genel Ortalama											2,91	

Öğrencileri fikirlerini açıklamaya teşvik etmesi, muhakeme etme ve yorum yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirmesi bakımından, öğretmenlerin ders kitabı seti ile ilgili görüşlerine ait genel ortalama 2,91 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama, öğretmenlerin ders kitabı setinin söz konusu özelliklere sahip olduğu şeklindeki düşünceye orta düzeyde katıldıkları anlamına gelmektedir. Diğer taraftan Tablo 13'de görüldüğü gibi her iki madde içinde katılmıyorum yönünde görüş bildiren öğretmen sayısı, katılıyorum yönünde görüş bildiren öğretmen sayısından fazladır.

Tablo 14. Öğrencileri fikir yürütmeye teşvik etmeye ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	Uzmanlar
İleri düzey düşünme becerilerini geliştirmek açısından yeterli değil	M1, M2, M4	U1, U2, U3
Öğrenciye yorum yapma fırsatı vermemekte	M1, M2, M3, M4, M5	U1, U2, U3
D.K ve Ç.K, konuyla ilgili bilgileri içeriğinde hazır olarak bulundurmakta	M4, M5	U1, U2, U3

Tablo 14'e göre üç öğretmen ve uzmanların hepsi, ders kitabı setinde öğrencilerin muhakeme ve yorum yapma, çıkarımda bulunma gibi ileri düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kısımların bulunmadığını ifade etmiştir. U1, denklemlerle ilgili olarak 109. sayfadaki "inceleyelim" başlığı altında verilen "Zühal pazardan aldığı bir miktar elmaya buzdolabındaki 4 elmayı da ekleyince 5 kişilik ailesindeki her bir kişiye üçer elma düşüyor. Aşağıda Zühal'in pazardan aldığı elmaların sayısını bulmak için yapılan işlemleri inceleyelim: $\frac{(x+4)}{5} = 3$; $\frac{(x+4)}{5} - 3 = 0$; $x - 11 = 0$; $x = 11$ " örneği işaret ederek, öğrencilere verilen problem üzerinde düşünme fırsatı verilmediğini ifade etmiştir.

Öğretmen ve uzmanların tamamı D.K ve Ç.K'nın içeriğinde öğrencileri düşünmeye ve yorum yapmaya teşvik eden kısımların çok az ve yetersiz olduğunu belirtmiştir. M4 ve M5 öğretmenleri ile uzmanlar bu olumsuzlukların D.K.da her şeyin hazır olarak verilmesinden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin matematiksel gelişimini değerlendirme:

Tablo 15. Öğrencilerin matematiksel gelişimini değerlendirme kategorisine ilişkin veriler

Kategori	Madde İçerikleri	Hiç Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama		
		f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğrencilerin Matematiksel Gelişimini Değerlendirme	D.K ve Ç.K, alışıktır, bildik değerlendirme soruları dışında orijinal veya rutin olmayan içermektedir.	5	12,5	12	30	15	37,5	8	20	0	0	2,65
	D.K ve Ç.K, ilgili eğitim-öğretim faaliyetlerini amaçlarına uygun bir şekilde değerlendirmektedir.	0	0	5	12,5	18	45	16	40	1	2,5	3,33
Genel Ortalama											2,99	

Ders kitabı setinin orijinal veya rutin olmayan değerlendirme soruları/ödevler içerdiği şeklindeki görüşe 8 öğretmen katılıyorum yönünde görüş bildirirken, 17 öğretmen katılmıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Değerlendirmenin ünitenin amaçları doğrultusunda yapıldığı görüşüne ise öğretmenler 3,33 ortalama ile orta düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin genel ortalama 2.99 dur. Öğretmen ve uzmanlarla yapılan mülakatlara ilişkin veriler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin matematiksel gelişimini değerlendirmeye ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	Uzmanlar
D.K ve Ç.K'daki alıştırmalar ve problemler sayıca yeterli içerik ve alıştırmalar tam anlamıyla uyuşmuyor	M1, M2, M3, M4, M5	U1, U2, U3
Ölçme-değerlendirme program felsefesine uygun değil	M1, M3, M4	-
D.K ve Ç.K'da yer alan soru türleri yeterli çeşitlilikte	-	U1, U2, U3
	M2, M3, M5	U3

Tablo 16'ya göre öğretmen ve uzmanların hepsi D.K ve Ç.K'da ölçme ve değerlendirmeye yönelik soruları nicelik olarak yeterli bulmakla birlikte, soruların niteliği ile ilgili farklı görüşler dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu içerikle ölçme ve değerlendirme amacıyla hazırlanan kısımların tam olarak uyuşmadığını düşünmektedirler. M1 öğretmeni içerikle ölçme ve değerlendirme arasında ifade ettiği uyumsuzluğu "Konu içerisinde yapılan örneklerle konu sonlarında verilen alıştırmalar kısımlarını birbirleriyle örtüşmüyor. Ağır kaçıyor ve öğrenciler bu nedenle soruların çözümünde zorluk çekiyor" şeklinde açıklamıştır. M3 ve M4' de benzer açıklamalar yapmıştır. M3 kodlu öğretmen örnek olarak D.K 107. sayfada yer alan "sıra sizde" kısmını göstermiş ve öğrencilerin ünite içerisinde edindikleri bilgilerin bu soruları çözmek için yeterli olmadığını, bu soruların onlar için geçmekte zor sorular olduğunu söylemiştir. Bu kısım şu şekildedir: "Aşağıdaki işlemleri yapınız. İşlemlerin sonuçlarının en sade şeklini noktalı yerlere yazınız.

$$a. \frac{3x-6y}{x-2y} = \dots\dots$$

$$b. \frac{4x^2+20x+25}{18x^2+45x} = \dots\dots$$

$$c. \frac{2ax-5a-2bx+5b}{a^2-b^2} = \dots\dots"$$

Uzmanların hepsi ders kitabındaki ölçme-değerlendirme kısımlarının yeni müfredatın etkilendiği yaklaşımı yansıtmadığını düşünmektedir. Ölçme ve değerlendirme kısmında yer alan soruların daha çok "inceleyelim" ve "anahtar bilgi" kısımlarında verilen formüllerin uygulanmasına yönelik olduğunu ve kitapta yer alan örneklere paralel hazırlanmış alıştırmalar niteliğinde sorulardan oluştuğunu söylemişlerdir. U1, D.K 95. sayfada yer alan "sıra sizde" bölümüne ait soruları örnek olarak göstermiştir. Bu soruların öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmekten uzak olduğunu ifade etmiştir. Sıra sizde kısmına ait örnekler aşağıdaki gibidir:

1. Aşağıdaki sayı dizilerini inceleyiniz. Sayı dizilerinin yazılmayan terimlerini belirleyip noktalı yerlere yazınız.

$$a) 1, 4, \dots, 10, 13, \dots, 19 \quad b) 1, 3, 9, \dots, 81, 243, \dots, 2187 \quad c) 3, 12, 48, \dots, \dots, 3072$$

2. Birinci terimi 7, ortak farkı -3 olan aritmetik diziyi yazınız.

3. -5, -20, -80, -320, ... geometrik dizisinin ortak çarpanı kaçtır?

4. 1, 11, 21, 31, 41, ... aritmetik dizisinin ortak farkı kaçtır?

Uzmanların ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak paylaştıkları ve olumlu olarak değerlendirdikleri bir durum; Ç.K ve Ö.K.K'da değerlendirme formlarına (etkinlik değerlendirme formu, öğrenci gözlem formu, öğretmeni değerlendirme formu,.. gibi) yer verilmiş olmasıdır. Fakat bu formları öğretmenin nasıl ve ne şekilde kullanacağı, sonunda nasıl bir değerlendirme yapılacağına ilişkin yeterli olabilecek bir açıklamaya rastlamadıklarını da ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu (M2, M3, M5) ve U3 uzmanı D.K ve Ç.K'daki soru türlerinin (eşleştirme, boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli,..gibi) yeterli çeşitlilikte olduğunu ifade etmiştir.

Matematik öğrenme ortamını geliştirme:

Tablo 17. Matematik öğrenme ortamını geliştirme kategorisine ilişkin veriler

Kategori	Madde İçerikleri	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme	Ö.K.K, içeriğin öğretimi ile ilgili olarak öğretmenin matematik anlamasını geliştirecek bilgi sağlamak ve yararlanabileceği kaynaklar önermektedir.	5	12,5	13	32,5	16	40	6	15	0	0	2,58
	Ö.K.K öğretmenin, D.K ve Ç.K.'daki sorular ile ilgili olarak çeşitli öğrenci yorumları ve cevaplarını anlaması için, yeterli şekilde detaylandırılmış açıklamalar sunmaktadır.	5	12,5	16	40	17	42,5	1	2,5	1	2,5	2,43
	D.K ve Ç.K, bilgisayar destekli etkinliklere yer vermektedir.	6	15	15	37,5	6	15	9	22,5	4	10	2,75
	Ö.K.K, D.K ve Ç.K öğretmenlere ilgi çekici, yaratıcı ve öğrencileri soru sormaya cesaretlendiren bir öğrenme ortamı sağlamaya yardımcı olmaktadır.	3	7,5	10	25	19	47,5	7	17,5	1	2,5	2,83
	Ö.K.K, ünitenin amaçları doğrultusunda öğrencilerin anlamalarının nasıl geliştirileceğine ilişkin öğretmene öneriler sunmakta ve rehberlik etmektedir.	0	0	15	37,5	19	47,5	4	10	2	5	2,83
Genel Ortalama											2,68	

Tablo 17 incelendiğinde, bu kategorideki her bir madde için katılmıyorum yönünde görüş bildiren öğretmen sayısı, katılıyorum yönünde görüş bildiren öğretmen sayısından belirgin bir şekilde fazladır. Bu farkın en fazla olduğu maddelerden biri "Ö.K.K öğretmenin, D.K ve Ç.K' deki sorular ile ilgili olarak çeşitli öğrenci yorumları ve cevaplarını anlaması için, yeterli şekilde detaylandırılmış açıklamalar sunmaktadır" dır. Bu maddeye 21 öğretmen katılmıyorum yönünde, yalnızca 2 öğretmen ise katılıyorum şeklinde görüş bildirmiştir. Bu kategoriye ilişkin genel ortalama da "katılmıyorum" sınırı olan 2,59'ya çok yakın bir değer olan 2,68 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen ve uzmanlarla yapılan mülakatlardan elde edilen veriler ise Tablo 18'de özetlenmiştir.

Tablo 18. Matematik öğrenme ortamını geliştirmeye ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri

Kodlar	Öğretmenler	Uzmanlar
Öğretmenlerin matematik alt yapısını geliştirmeye yönelik bilgiler veya bu bilgilere ulaşılabilecek kaynaklar kısmen de olsa verilmiş	M2, M3, M5	U1, U2, U3
Matematiksel bilgileri kavratmaya, keşfetmeye, tartışmaya yönlendiren bir öğrenme ortamı oluşturmada başarılı değil	M1, M3, M4, M5	U1, U2, U3
Öğrencilerin grup çalışması yapabileceği ortamların oluşmasında yetersiz kalması	-	U1, U2

M2, M3 ve M5 öğretmenleri, ders kitabı setinden kendi matematik bilgilerini geliştirme yönünde yararlandıkları durumlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Ö.K.K'da örüntülerin kuralını bulmaya yönelik verilen formüllerin ve dikdörtgen, kare gibi geometrik şekillerin alanlarından faydalanılarak cebirsel ifadelerin çarpanlarına ayrılmasının kendileri için yeni olduğunu belirtmişlerdir. M5 öğretmeni özel olarak kaynaklar kısmına vurgu yapmış, konunun öğretimine ilişkin özellikle bilgisayar destekli etkinliklere ulaşabilecekleri adreslerin zaman zaman verildiğini, bunun yerine bu etkinlikleri içeren bir CD'nin öğretmenlere ulaştırılmasının daha etkili olacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Uzmanlar da öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak; ders kitabı setinin öğretmenin konu alan bilgisini geliştirmesine kısmen de olsa katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde faydalanabilecekleri kaynakların verilmesini de olumlu bulmuşlardır.

Öğretmenlerin geneli ve uzmanların hepsi tarafından paylaşılan bir görüş, ders kitabı setinin öğrencileri keşfetmeye, düşüncelerini ifade etmeye, tartışmaya ve soru sormaya cesaretlendirecek öğrenme ortamları hazırlamada öğretmene yardımcı olmadığı şeklindedir. Ayrıca, ders kitabı setini bu amaçlara hizmet eden etkinlikler içermesi bakımından yetersiz bulunmuştur. U1, D.K'da genelde "yapınız", "inceleyiniz", "bulunuz" gibi yüklemlemlerle karşılaştığını, "tartışınız" şeklinde bir ifadeyle karşılaşmadığını, ayrıca etkinliklerde grup çalışmasına çok fazla yer verilmediği için tartışma ortamına alt yapı oluşturulmadığını belirtmiştir. Benzer görüşler U2 ve U3 tarafından da ifade edilmiştir.

Genel anlamda bir fikir sahibi olmak için; ders kitap seti hakkında öğretmen görüşlerini almak için uygulanan anketin her bir alt başlığı için katılımcı 40 matematik öğretmenin verdiği cevaplara ait ortalamalar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 19. Anketteki yedi kategoriye ait genel ortalamalar

Kategoriler	Genel Ortalamalar
Amaçları Ortaya Koyma	3,13
Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma	2,63
Matematiğe Öğrencinin İlgisini Çekme	2,99
Matematiksel Fikirler Geliştirme	3,13
Öğrencileri Fikir Yürütmeye Teşvik Etme	2,91
Öğrencilerin Matematiksel Gelişimini Değerlendirme	2,99
Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme	2,68

Tablo 19 incelendiğinde “öğrenci fikirlerini dikkate alma” ve “matematik öğrenme ortamını geliştirme” en düşük ortalamaya sahip iki kategori iken; “amaçları ortaya koyma” ve “matematiksel fikirleri geliştirme” nispeten daha yüksek ortalamaya sahip iki kategoridir.

Tartışma ve Sonuçlar

Ankette, her bir kategoriye ilişkin elde edilebilecek genel ortalamalar 1 ile 5 arasında değişebilirken, en düşük ortalama 2,63 ve en yüksek ortalama 3,13 olarak hesaplanmıştır. Bu ise matematik öğretmenlerinin ders kitabı setini (D.K, Ç.K ve Ö.K.K) eğitimsel tasarım açısından çok yeterli bulmadıkları anlamına gelmektedir.

Bilindiği gibi matematik dersi öğretim programı; matematik öğrenme ve öğretme konusunda öğretmenlerin alışageldikleri uygulamalardan çok daha farklı şeyler istemektedir (Çınar vd., 2006; Şaşan, 2002). Her ne kadar program ve akabinde düzenlenen hizmet içi kurslarla bu yansıtılmaya çalışılmış ise de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar hakkında daha fazla bilgi ve deneyime ihtiyacı olduğu bir gerçektir. Bu ise program ve sınıf içi uygulamalar arasında köprü vazifesi görmesi beklenen ve öğretmenin elindeki en temel kaynaklardan biri olan ders kitaplarına çok daha fazla görev yüklemektedir. Beklenen, öğretim programının benimsediği yaklaşıma göre “nasıl bir matematik öğrenme-öğretme ortamı geliştirmeliyim?”, “ürünleri nasıl değerlendirmeliyim?”, “öğrencinin merkezde olmasının anlamı nedir?” gibi temel sorulara cevap teşkil edecek örnekleri, öğretmenin ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabında bulabilmesidir. Ancak çalışma kapsamında yapılan inceleme ders kitabı setinin en fazla “öğrenci fikirlerini dikkate alma” ve “matematik öğrenme ortamını geliştirme” boyutlarında yetersiz olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

İncelenen ders kitabı setinin “öğrenci fikirlerini dikkate alma” kategorisinde ortaya çıkan en önemli eksiklerinden biri, içerikle ilgili kavram yanlışları ve bu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik çözüm önerilerine yer vermemiş olmasıdır. Kavram yanlışlarının bireyin sonraki öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyebileceği gerçeği göz önüne alındığında, ders kitabının bu yöndeki rolü daha da ön plana çıkmaktadır. (Yağbasan vd., 2003). Ayrıca öğrencilerde olabilecek kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması yardımcı olacak uygulamalara ders kitaplarında yer verilmesi kavram yanlışlarının tespit edilmesi adına etkili bir yol olacaktır.

Öğrencileri keşfetmeye, düşüncelerini ifade etmeye, tartışmaya ve soru sormaya cesaretlendirecek matematik öğrenme ortamları hazırlamada öğretmene yardımcı olma, ders kitabı setinin en yetersiz olduğu kategorilerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Her ne kadar katılımcılar; ders kitabı setinin öğretmenin alan bilgisini

geliştirmesine katkı sağlayabilmesi ve derslerde faydalanılabilecek kaynakları içermesini olumlu bulduklarını ifade etmiş olsalar da, ders kitabı setinin matematik öğrenme ortamı geliştirmeye katkısı açısından çok yeterli olmadığı tüm öğretmen ve uzmanlar tarafından paylaşılan bir görüş olmuştur. Diğer taraftan teknolojinin matematik öğrenmeyi, anlamayı ve araştırmayı kolaylaştırmadaki rolü düşünüldüğünde, matematik öğrenme ortamları oluşturmada teknolojiden etkin bir şekilde yararlanılmalıdır (Baki, 2002; Çelik,2011). İncelenen ders kitabı setinde hesap makinesi kullanımını gerektiren etkinliklere rastlanmakla birlikte, bilgisayar destekli öğretimi teşvik etmeye yönelik uygulamalara rastlanılmamıştır. Öğretmenleri bilgisayar veya hesap makinesi gibi teknolojik araçlar yardımıyla öğrenci merkezli matematik öğrenme ortamları oluşturmaya teşvik edecek örnek uygulamalara ders kitaplarında yer verilmelidir.

Ders kitabı setinin programın önerdiği sarmal yapıyı yansıtacak şekilde tasarlandığı görülmektedir. Sarmal yapıda; öğrenme alanlarındaki temel kavramlar her sınıf seviyesinde, kapsamı biraz daha genişletilerek yer almaktadır. Üst düzey düşünme süreçleri ancak böyle bir yapıda zaman içerisinde gelişebilmektedir (Berberoğlu vd., 2009). Bu anlayışla ders kitabında, olasılık konusu örüntüler, cebirsel ifadeler ve denklemler konularıyla birlikte verilmiştir. Ancak bu durum özellikle öğretmenler tarafından garipsenmiş ve olasılık konusunun ünite bütünlüğünü bozduğu şeklinde görüş bildirilmiştir. Bu görüş altında yatan temel sebebin, eski programın benimsediği ünite yaklaşımı olduğu ve öğretmenlerin buradan kalma bir alışkanlıkla bu şekilde görüş bildirdiği düşünülmektedir. Ünite yaklaşımında içerik ayrı üniteler halinde, her bir ünite içerisinde ise aynı konu başlığı ile ilgili kavramlara yer verilmektedir.

Öğretim sırasında bireylere sunulan öğrenme etkinlikleri, onların öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanabilmelerine olanak sağlamalıdır (Brooks vd., 1999). Öğretim programları da bu yönde öneriler içermektedir (MEB, 2009). Dolayısıyla ders kitapları öğrencinin öğrendiği bilgi ve beceriler ile nerelerde karşılaşacağı, ne gibi durumlarda kullanacağı ve ne işine yarayacağı hakkında uygulamalar içermelidir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, D.K ve Ç.K'nın etkinlikler ve ölçme-değerlendirme boyutlarında günlük yaşamla ilişkilendirme gayretinde olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bu girişimlerin uzmanlar tarafından yeterli bulunmadığı ise bir başka sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın temel sebebi çoğu öğretmenin; içeriğin günlük yaşamla ilişkilendirilmiş olmasını genel anlamda sorularda "simitçi, manav, bakkal, para birimi olarak TL" gibi ifadelerin kullanılması olarak değerlendirmesidir. Oysa burada kastedilen, günlük yaşamdan içerikle ilişkili daha gerçekçi problemler ile öğrencilerin karşılaştırılmasıdır.

Öğrenci merkezli yaklaşımların benimsendiği ders kitaplarında; kavramların doğrudan tanımlarının verilmesini yerine öğrencinin kavrama ilişkin bilgiyi kendisinin yapılandıracağı etkinliklerin yer alması esastır (Küçüközer vd., 2008). Öğrencinin matematiksel fikirler geliştirmesine destek olabilecek bu türden etkinliklere D.K ve Ç.K'da rastlanmaktadır. Ancak matematiksel fikirleri geliştirmedeki yeterliliği açısından ders kitabı seti hakkında öğretmen ve uzmanlar tarafından öne sürülen en önemli sorunlardan biri; bu etkinliklerin hemen arkasından içerikle ilişkili bilgi, formül ve özelliklerin öğrencilere hazır bir şekilde sunulmasıdır (inceleyelim ve anahtar bilgi kısımlarında). Bu, öğretmen ve uzmanlarca öğrencilerin etkinliklere katılma yönünde

isteksizliğe iten, motivasyonunu bozan bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle D.K veya Ç.K içerisindeki etkinliklere cevap oluşturabilecek kısımların Ö.K.K'ya taşınması şeklinde bir öneri öğretmen ve uzmanlarca ortaya atılmıştır. Öne sürülen diğer bir sorun ise D.K'da kavramların yapılandırılmasına, ilişki ve özelliklerin keşfine yardımcı olması için sunulan bazı etkinliklerin çok karmaşık olması, dolayısıyla sınıf içinde uygulanabilirliğin olmaması şeklindedir. İlişkili olarak öğrencileri fikir yürütmeye teşvik etmek, yani öğrencilere muhakeme etme, çıkarımda bulunma, yorum yapma ve ileri düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik fırsatlar sunmak açısından, ders kitabı seti çok yeterli bulunmamıştır. Yurt içinde farklı seviye veya farklı disiplinlerde yürütülen birçok çalışmada ders kitaplarının bu yönde ki yetersizliğine vurgu yapılmaktadır (Kanlı vd., 2004; Keleş, 2008). Bu fırsatların sağlanması adına D.K ve Ç.K'ya açık uçlu sorular ve tartışma kısımları konularak öğrenciler düşünmeye, yorum yapmaya yönlendirilmelidir.

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarında sonuç değerlendirme ile birlikte süreç değerlendirme de önem kazanmakta, bu ise süreci değerlendirmeye yönelik alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını kullanmayı gerektirmektedir (Küçüközer vd., 2008). Yapılan incelemede, ölçme ve değerlendirme amacıyla ağırlıklı olarak bildik alıştırma tipindeki soruların kullanıldığı uzmanlarca paylaşılan bir görüş olmuştur. Ders kitabı setinin, bu açıdan programın temele aldığı yaklaşımları yansıtmaktan uzak olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ders kitabı setinde çeşitli değerlendirme formlarının yer aldığı, fakat bu formların ne şekilde uygulanacağı ve nasıl analiz edileceğine ilişkin yeterli düzeyde açıklama yapılmadığı uzmanlar tarafından ortaya konan diğer durum olmuştur. Bütün bunlar hala geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin etkisinde kaldığının, diğer taraftan ise programın gereklerini yerine getirme çabasının bir göstergesi olabilir. Benzer şekilde Arslan ve Özpınar (2009a) 6. sınıf ders kitabının ölçme ve değerlendirme boyutunda irdelenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmalarında; geleneksel ölçme yöntemlerinin hâkimiyetini ortaya koymuşlardır.

Kaynakça

- ACAT, M. B. ve DEMİR, E. (2007). "İlköğretim Programlarındaki Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", **I. Ulusal İlköğretim Kongresi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Ankara.
- ALTUNDAĞ, R., YILDIZ, C., KÖÇCE, D. ve AYDIN, M. (2009). "Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programına Göre Hazırlanmış 8. Sınıf Matematik Ders Kitabı Hakkında Öğretmen Görüşleri", **Science Direct**, s.1-5.
- ANILAN, H. ve SARIER, Y. (2007). "Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri", **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s.128-141.
- ARSLAN, S. ve ÖZPINAR, İ. (2009a). "Yeni İlköğretim 6. sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.3(36), s.26-38.
- ARSLAN, S. ve ÖZPINAR, İ. (2009b). "İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.12, s.97-113.
- BAKİ, A. (2002). **Bilgisayar Destekli Matematik**. Ceren Yayın Dağıtım, İstanbul.
- BERBEROĞLU, G., ARIKAN, S., DEMİRTAŞLI, N., GÜZEL, Ç. İ. ve TUNCER, Ç. Ö. (2009). **İlköğretim 1.- 5. Sınıflar Arasındaki Öğretim Programlarının Kapsam ve Öğrenme Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi**, Cito Eğitim, Ankara.
- BROOKS, J. G. ve BROOKS, M. G. (1999). "The Courage to be Constructivist", **Educational Leadership**, S.57(3), s.18-24.
- CUNNINGHAM, D. J., DUFFY, T.M. ve KNUTH, R. A.(2000). **The Textbook of the Future**, Center for Research on Learning and Technology, Indiana University.
- ÇAKIR, İ. (2009). **İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- ÇAKMAK, M. (2005). İlköğretimde Matematik Öğretimi ve Öğretmenin Rolü, [/Default.asp?id=92](#), 11 Mayıs 2005.
- ÇELİK, D.(2011). **Matematik Eğitiminde Grafik Hesap Makineleri**. Erol Karakirik (Ed). **Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı**. Nobel yayınevi. Ankara.
- ÇEPNİ, S. (2009). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, (Geliştirilmiş 4. Baskı), Süzer Yayınevi, Trabzon.
- ÇINAR, O., TEYFUR, E. ve TEYFUR, M. (2006). "İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri", **Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.7(11), s.47-64.
- DANE, A., DOĞAR, Ç. ve BALIKI, N. (2004). "İlköğretim 7. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi", **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.6(2).
- ERSOY, Y. (2006). "İlköğretim Matematik Öğretim Programındaki Yenilikler-I: Amaç, İçerik ve Kazanımlar", **İlköğretim Online**, S.5(1), s.30-44.
- GÖKÇEK, T. (2008). **6. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına Uyum Sürecinin İncelenmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), Trabzon.
- GÖKÇEK, T.(2011). "6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Perspektifiyle Değerlendirilmesi", **Millî Eğitim Dergisi**, S. 190, s.293-308.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve BULUT, İ. (2007). "Yeni Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, S.7(1), s.41-94.
- GÖMLEKSİZ, M.N. ve KAN, A. Ü. (2007). "Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Tanıma Düzeylerine İlişkin Görüşleri", **I. Ulusal İlköğretim Kongresi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Ankara.

- GÜNEŞ, G. (2008). **Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), Trabzon.
- KANLI, U. ve YAĞBASAN, R. (2004). "Proje-2061'in Işığında Fizik Ders Kitaplarının Eğitimsel Tasarımına Eleştirel Bir Bakış", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.24(2), s.123-155.
- KELEŞ, T. (2008). **MEB 2005 Öğretim Programına Göre Hazırlanan 9. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), Trabzon.
- KÜÇÜKÖZER, H., BOSTAN, A., KENAR, Z., SEÇER, S. ve YAVUZ, S. (2008). "6. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Göre Değerlendirilmesi", **İlköğretim Online**, S.7(1), s.111-126.
- MEB, (1995). Ders Kitapları Yönetmeliği-Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi ile İlgili Esas ve Usuller, Milli Eğitim Bakanlığı, , 24 Temmuz 2009.
- MEB, (2005). "İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik", **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi**, S.68(2575), s.482-632.
- MEB, (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MUTU, B.B.(2008). **6. ve 7. Sınıf Matematik Ders Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşleri**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- NAR, O., BALOĞLU, N. ve YÜKSEL, S. (2007). "İlköğretim II. Kademe Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarını Uygulamak İstememe Nedenleri", **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- REYS, B., REYS, R. ve CHAVEZ, O. (2004). "Why Mathematics Textbooks Matter? A Guide for Principals", **Educational Leadership**, 61(5), 61-66.
- SIRMACI, N. ve GENÇDOĞAN, B. (2007). "İlköğretim Birinci Kademe Matematik Dersi Yeni Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **I. Ulusal İlköğretim Kongresi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Ankara.
- ŞAŞAN, H. H. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme", **Yaşadıkça Eğitim**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, S.74(75), s.49-52.
- ŞEKER, S. (2007). **Yeni İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Işığında Değerlendirilmesi (Gümüşhane İli Örneği)**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- URL-1, , "Yeni İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu", İlköğretim Genel Müdürlüğü, 23 Ağustos 2009.
- URL-2, , "2005-2006 Yılı 9, 10 ve 11. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabının Değerlendirilmesi", Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 24 Ağustos 2009.
- URL-3, <http://> "Textbook Evaluations, Middle Grades Mathematics Textbooks: A Benchmarks-Based Evaluation", American Association For The Advancement of Science, 20 Temmuz 2009.
- YAĞBASAN, R. ve GÜLÇİÇEK, Ç. (2003). "Fen Öğretiminde Kavram Yanılgılarının Karakteristiklerinin Tanınması", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.1(13), s.102-120.
- YAPICI, M. ve DEMİRDELEN, C. (2007). "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **İlköğretim Online**, S.6(2), s.204-212.
- YAPICI, M. ve LEBLEBİCİER, N. H. (2007). "Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri", **İlköğretim Online**, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, S.6(3), s.480-490.

TEACHER AND EXPERT VIEWS ON EDUCATIONAL DESIGN OF 8th GRADE MATHEMATICS TEXTBOOK

Derya ÇELİK*

Yasin CİNEMRE**

Abstract

The purpose of this study is to determine teachers and mathematics educators' views on the educational design of 8th grade mathematics textbook. Seven main categories for the educational design of the mathematics textbook based on the student-centered approaches is identified in literature. A survey that was developed based on these categories was applied 40 mathematics teachers in Trabzon. Also, the interviews were conducted with three mathematics educators and five teachers, randomly selected among the teachers, in order to determine the suitability of textbook to these categories in-depth. The findings of the study indicate that the textbook meets these categories at the intermediate level. However the categories of "taking into account students' ideas" and "enhancing the mathematics learning environment" are weaker than the others. It is concluded that although efforts were made to meet the requirements of curriculum in the textbook, the efforts squashed into between traditional and students-centered approaches. In some cases, the opinions of teachers and educators became different. These categories are used to improve or evaluate a textbook which reflects the student-centered approaches of the curriculum.

Key Words: Mathematics textbook, instructional design, the view of mathematics teachers, the view of mathematics educators

* Assistant Prof..Dr., Karadeniz Technical university Fatih faculty of Education

** Karadeniz Technical university Fatih faculty of Education Ph.D. Student

DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EŞİT İŞARETİNİ NASIL ALGILADIKLARININ İNCELENMESİ

Özlem DOĞAN TEMUR*

Gökhan SANCAK**

Özet

Eşit işaretinin bir kavram olarak matematiksel düşünme sürecinin oluşumu ve gelişiminde yeri önemlidir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eşit işaretiyle ilgili düşüncelerini konu alan bu araştırma nitel bir çalışmadır ve dördüncü sınıf öğrencilerinin verilen eşitlik ifadelerinde kullandıkları düşünme süreci ve stratejilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma Kütahya ilinde bir devlet okulundan beş dördüncü sınıf öğrencisiyle eşit işareti hakkındaki düşünme süreçlerini ortaya çıkarmak ve sınıf öğretmeninin öğrencilerinin düşünme süreçlerindeki keşif sürecini hızlandırmaktaki rollerini görmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eşitlik işaretinden sonra hemen sonucun geleceğini, bütün sayıların toplanacağını, eşittir işaretinden sonra sonucun yanında sıfırın bulunamayacağını, eşittir işaretinden önce toplama ve çıkarmanın aynı anda yapılamayacağını düşünceleri, işlem yaparken strateji kullanmakta güçlük yaşadıkları görülmektedir. İşlem sırasında sorulan *Neden? Nasıl? Daha farklı nasıl sonuca ulaşılabilir? Daha kolay bir yolu olabilir mi?* gibi soruların, öğrencilerin keşif sürecini hızlandırdığı, öğrencileri soruyu tekrar analiz etmek zorunda bıraktığı, çözüme dönük farklı stratejiler geliştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Soruların kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru, hiyerarşik bir sıra ile hazırlanmasının, soruların birbirini destekler nitelikte olmasının ve birbiriyle benzerlik göstermesinin öğrencilerin hata yapmalarını engellediği, farklı strateji ortaya koymayı desteklediği, öğrencileri cesaretlendirdiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi, ilköğretim, eşit işareti, dördüncü sınıf

Giriş

Çoğu ilköğretim öğrencisi eşit işaretini anlamakta ve eşit işaretinin iki eşit miktar arasındaki ilişki olduğunu kavramakta zorlanabilir. Eşit işaretinin öğrenilmesinde yaşanabilecek durumlar ve öğrencilerin eşit işareti algılarının oluşum süreci çocukların öğrenme yaşamlarının ilk dönemlerinde izlenmesi ve sürekli değerlendirilmesi gereken bir konudur. Öğrencilerin uygun eşitlik kavramını geliştirmesinde öğretmen üretici olmalı ve öğrenciyi zihinsel olarak mücadele etmeye ve çözüm stratejisi geliştirmeye yönelik durumlar içerisinde sürüklemelidir. Bu, eşit işaretinin taşıdığı farklı kavramları ortaya çıkararak başarılabilir. Birinci sınıf öğrencisi eşit kavramını öğrenmeyi başarabilir. Eşit kavramının öğrenilmesi hesaplama yapmayı bilme-

* Yrd.Doç.Dr.; Dumlupınar Üniversitesi

** Yüksek Lisans Öğrencisi Sınıf Öğretmeni

ye bağlı değildir. Hesaplama yapmayı yeni öğrenen bir çocuk da eşit işaretini ve anlamını öğrenebilir. Bu yüzden ilköğretim süresince eşit kavramının doğru şekilde verilmesi önemlidir (Carpenter, Franke, Levi, 2003). Hatta okulöncesinde de eşitlik işaretinin oluşumunu çocuklarda izleyebiliriz. Okulöncesinde eşit işaretinin oluşumu iki şekilde karşımıza çıkar. Birisi eşitliğin her iki tarafındaki setleri karşılaştırarak, diğeri eşitliğin her iki tarafındaki nesnelere sayıp birleştirme işlemi yaparak olacaktır. İlköğretim seviyesindeki öğrenciler eşit işaretini problem durumu ve problem durumuna ait cevabı ayıran bir sembol olarak görürler. Bu düşünce öğrencilerin ileri öğretim yaşantılarında da etkilerini gösterir. $2+3 = 4+1$ durumuyla karşılaşan çocuk iki ayrı cevap verebilir. Birinci cevap her iki tarafta aynıdır olabilirken ikinci cevap her iki taraf da 'aynı değere sahiptir olabilir. 'Aynı' ve 'Aynı değer' cevapları çocuğun ilişkisel anlamayı ne kadar gerçekleştirdiğini verecektir. Çünkü 'Aynı değer' cevabı ilişkisel anlamayı gösteren bir cevap olarak kabul edilebilir (Kieran, 1981). Yalnız bu öğrencilerin önceki öğrenmelerinin kontrol edilmemesi anlamına gelmez. Öğretmenler öğrencilerinin önceki bilgilerini nasıl öğrendiklerini ve ne öğrendiklerini gözden geçirmelerine fırsat vermelidirler. Öğretmenler öğrencilerinin sahip olduğu kavramların farkında olup bu kavramlar içerisinde bilgilerini yapılandırmaları için ve giderek karmaşıklaşan matematiksel yapıları kurmaları için uğraş vermelidirler. Bilgiyi yapılandırmak için kavramsal ve işlemsel bilgi arasındaki mesafenin altını çizmeye ihtiyaç vardır. Çünkü kavramsal bilgi zihin içerisindeki bilgi ağı içerisinde ilişki kurabilmektir (Lima ve Tall, 2008).

Öğrenciler eşit işaretini öğrenirken öncelikle kıyaslamalar yapmayı ve zıt farklı kavramları görmeyi isterler. Çünkü kavram oluşturma sürecinde açık anlamalar için öğrenciler *Niçin?* sorusunun cevabını merak ederler. Öğrenciler $a+b = c$ yapısından farklı yapılarla da karşılaşmalıdırlar. Örneğin $3+5 = 8$, $8 = 8$, $8 = 3+5$, $3+5 = 3+5$ gibi sayısal ifadeler eşitlik kavramının edinilmesine katkı sağlayacaktır. Öğrenci eşit işaretinin iki eşit sayı arasındaki işaret olduğunu düşündüğünde başarılı olacaktır. Bu beceriler edinildiğinde ise öğrenciler matematiksel açıklamalar ve kıyaslamalar yapabilir durumda olacaklardır (Carpenter, Franke, Levi, 2003). Matematiksel açıklamalar ve kıyaslamalar öğrencileri düşündüklerini tekrar gözden geçirme sürecine itecek ve öğrenci hem kendi hem de arkadaş ve öğretmen açıklamaları sayesinde kullandığı bilgileri ilişkilendirme ve somutlaştırma fırsatı bulabilecektir.

Somutlaştırma sürecindeki öğrenciye öğretmenler hazırlayacakları etkinlikler ve kullanacakları materyallerle destek olabilirler. Somutlaştırmanın önemini farkında olan öğretmenler şemalar kullanmak ve öğrencilerin karşılaştırma yapmalarına fırsat verebilmek için çaba harcarlar (Peled ve Segalis, 2005). Aritmetik problemlerini çözerken çoklu sunum sistemleri kullanılmalıdır. Örneğin, tablolar, grafikler değişkenleri değiştirilmiş ve görselleştirilmiş eşitlik ifadeleri gibi (Carraher, Schliemann, Brizuela, Earnest, 2006). Matematiksel tartışmalar matematik okuryazarlığının en önemli özelliğidir. Öğretmen bu tartışmalarda bir kolaylaştırıcı ya da yönetici rolü oynayabilir fakat bu rolü bilerek oynayan bir katılımcı özelliğini taşıyabilmeli ve bu tartışmalara sınıftaki her üyenin katılması sağlanabilmelidir. Bu tartışmalarda her üye kabul ettiğini, reddettiğini, keşfettiğini belirten ifadeler kullanır (Von Glasersfeld, 1991). Eşit işaretinin öğrenilmesinde sınıf tartışmalarının kullanılabilir. Sınıf tartışmaları sayesinde öğretmenler öğrencilerinin düşünme süreçleri ve eşit işareti hakkındaki zayıflıklarını görme fırsatı bulabilirler (Jacobs, Franke,

Carpenter, Levi ve Battey, 2007). Öğretmenler bu zayıflıkları ortadan kaldırmak ve cebirsel ifadeleri öğrenmeleri için her yıl tekrar tekrar aritmetik işlemler üzerine çalışmaktansa eşit işareti ve eşitlik kavramının öğrencilerin zihinlerinde oluşmasına zengin sunum şekilleriyle katkı sağlamalıdır. Öğrencileri cebirsel ifadelerle hazırlamak için de ilköğretimin birinci sınıfından itibaren etkinliklere başlamalıdır (McNeil, 2008). Öğrenciler hatalı bilgilere sahip olabilirler. Öğretmenler sadece öğrencilerin sahip olduğu hatalı bilgiye değil bu hatanın sebebine de odaklanmalıdırlar (Tirosh, 2000).

Çoğu ilköğretim öğrencisi eşit işaretini toplam ya da cevap olarak yorumlamaktadırlar. Eşit işaretini kavramsal olarak oluşturan çocuklar ise eşitlikle ilişkili bir sembol olarak vurgulayabilir. Öğrencilerin eşit işaretiyle ilgili yorumları bilgiyi edindikleri çerçeveye veya sunuma bağlıdır. $3+4+5=$ _ Öğrenciler bu tip bir durumu çözmek için eşit işaretini yorumlamaya ihtiyaç duymazlar. Bu yalnızca tipik toplama işlemi durumları değil diğer işlem durumlarında da farklı değildir. Öğrencilerin eşit işaretini yorumlamaya ihtiyaç hissedecekleri sunumlar önem taşımaktadır (McNeil ve Alibali 2005). Yaman, Toluk ve Olkun (2003) yaptıkları araştırmaya katılan öğrencilerden çoğunun eşit işaretini ilişki ifade eden bir sembol olarak değil, bir işlem sembolü olarak gördüklerini; sözel problemlerdeki eşitlik kavramıyla sorun yaşamayan öğrencilerin, eşitlik içeren sembolik ifadelerle karşılaştıklarında bazı kavram yanılgılarına sahip olduklarını; çoğu öğrencinin eşitliği "soldan sağa doğru yapılan bir işlem" olarak ve öğrencilerin eşit işaretini bir işlemin sonucu olarak gördüğünü belirtmektedirler.

Öğrenciler eşitlik problemlerinde ilişkisel bilgiye nadiren ihtiyaç duyarlar. Çoğu öğrenci önce açık kavramsal bilgiyi edinir ve ardından bu bilgiyi problemleri çözerken rehber olarak kullanır. Fakat bunun tersi de olabilir. Bu da öğrencinin deneyimine bağlı bir durumdur. Özellikle öğrenciler çözmeye ve kıyaslama stratejileri kullandıklarında ilişkisel bilgiye ihtiyaç duyabilirler. Öğrencinin hep aynı cevabı bulduğunda niçin sorusunu cevaplamasına, işlem yapmasına ve eşitliğin yapısındaki simetriyi görmesine işlemsel bilgi katkı sağlayacaktır. Eşittir işaretini anlama, eşitlik çözümlerini içeren problemleri çözmeye performansıyla yakından ilişkilidir (Alibali, Eric, Knuth, Hattikudur, McNeil ve Stephens, 2007). $8+4 =$ _ + 5 işleminde öğrenci ilk iki sayıyı toplayıp eşitliğin diğer tarafındaki sayıyı toplamdan çıkararak sonucu bulabilir. Fakat öğrenci 5 4'ten bir büyük öyleyse diğer sayı da 8'den bir küçük olmalı diyebiliyorsa ilişkisel anlama gerçekleşmiştir diyebiliriz. İlişkisel anlama ise temel aritmetik kavramları ve aritmetik işlem becerilerini de geliştirebilir (Carpenter, Levi, Franke, Zeringue, 2005). İyi problem çözen bireylere ilişkisel anlamayı gerçekleştirmişti diyebiliriz. Çünkü iyi problem çözen bireyler düzenli olarak düşünce süreçlerini takip ederler. Öğrencilerin problem çözmeye süreçlerini izlemelerini ve otomatik olarak kontrol etmelerini sağlamak için *Ne yapıyorsun? Niçin böyle düşünüyorsun?* sorularını kendi kendilerine ya da grup çalışması esnasında birbirlerine sormalarını sağlamanın faydaları olacaktır (Van De Walle, Karp ve Williams 2010). Öğretmenler öğrencilerinin düşünme süreçlerini görmek ve kendilerinin de farkına varmalarını sağlamak için *Ne? Niçin?* gibi soruları öğretme sürecine dahil edebilmelidirler. İlköğretim öğrencilerinin eşit işaretiyle ilgili kavramsal yapılarının oluşmasında ve ilişkisel anlamaların gerçekleşmesinde öğretmenlerin rolü yadsınmaz.

İlköğretim öğrencileri eşit işareti ile ilgili yapacakları her çalışmayla ileriki dönemlerde karşılaşacakları daha soyut anlam taşıyan eşitlik ifadelerine hazırlık yapabileceklerdir. Bu nedenle ilköğretimin birinci kademesinde öğrenim gören öğrencilerin eşitlik kavramı ile ilgili olarak öğrenme sürecine ait bileşenleri iyi analiz etmek gerekebilir. Analiz sürecinde öğretmen, öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yönlendirici ve keşif sürecini hızlandırabilecek olan soru ve yapılar önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmanın amacı eşit işareti ve eşitlik kavramıyla ilgili olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin sorulan sorulara verdikleri cevaplar ışığında düşünme süreçleri ve kullandıkları stratejileri araştırmaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Kütahya ilinde bir devlet okulunun bir dördüncü sınıfından 5 öğrenci bu araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Çalışma evrenini belirlemede sınıf öğretmeninin belirlediği başarı düzeyi birbirine yakın ve istekli öğrencilerle çalışmak esas alınmıştır. Araştırmanın verileri nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Sınıf öğretmeni, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından literatür incelemelerinin ardından sınıf düzeyine uygun olacak şekilde sekiz sorudan oluşan bir form hazırlanmış ve bu sorular her bir öğrenciye bireysel olarak sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır ve uygulamaların ses kaydı alınmıştır. Sınıf öğretmeni öncelikle eşitlik kavramı hakkında ardından bireysel görüşmelerin yapılmasında dikkat edilecek hususlar konusunda eğitilmiştir. Dokuz soruluk formun hazırlanmasında literatür taraması yapılmış ve Kieran, 1981; McNeil ve Alibali, 2005; Carpenter, Franke ve Levi, 2003 tarafından yapılan araştırmalarda kullanılan soru örnekleri temel alınarak eşit işareti ve eşitlik kavramı hakkında dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kavramsal yapılar incelenmiştir. Sorular kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru, hiyerarşik bir sıra ile hazırlanmış, öğrencilerin keşif sürecine etkisini görmek, strateji kullınmalarına olanak sağlamak amacıyla soruların birbirini destekler nitelikte olması ve birbiriyle benzerlik gösterecek şekilde sıralanmasına dikkat edilmiştir.

VERİ ANALİZİ

Analiz sürecinde bir alan uzmanı ve araştırmacı birlikte çalışmıştır. Araştırmanın verileri nitel araştırma analiz yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde çeşitli aşamalar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu aşamalar anlam içerisinde doğal birimler oluşturmak, bu birimler içerisinde sınıflamalar, kategoriler oluşturarak düzenlemeler yapma, içeriği tanımlamak için metni yapılandırmak ve verileri yorumlamaktır (Bilgin, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007). Bu araştırma sürecinde öğrencilerle yapılan görüşme kayıtları tekrar tekrar araştırmacı, sınıf öğretmeni ve bir alan uzmanı tarafından dinlenmiş ve metinler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan metinler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiş öğrencilerin konu dışındaki ifadeleri ayıklanarak asıl metin ortaya çıkarılmıştır. Verileri organize etmek amacıyla metinde her öğrencinin eşit işaretiyle ilgili düşünme süreci, verilen işlem durumlarında kullandıkları stratejiler ve öğrencilerin çözüm sürecinde yaşadıkları sıkıntıları gösteren ifadelerden tekrar bir metin oluşturulmuştur. Oluşturulan metinler her soru için ayrılmış ve tekrar her soru için analiz süreci tekrarlanmıştır. Her sorunun analizinde dikkati çeken durumlar bu kez soru metinleri halinde incelenmiştir. Sorulara ait analiz metinleri oluşturulduktan sonra ifadelerde-

ki ortak özellikler ve farklılıklar belirlenmiş veriler tekrar ayıklanmış, ilgilenilen veriler ve özellikle sıkıntı yaşanan durumları gösteren örnek ifadelerle desteklenerek analizin son adımı olan verilerin toparlanması işlemiyle analiz bitirilmiştir. Analizin son halinde soru ifadesi, soruya verilen öğrenci cevaplarından oluşan örnek ifadeler ve analiz paragrafından oluşan bir yapı oluşturulmuştur. Analiz paragrafında öğrencilerin soruyla ilgili düşünme süreçlerini, sıkıntı yaşadıkları ya da durakladıkları anları yansıtan ifadeler ile öğretmenin öğrenci iletişimine ait örnek konuşma cümleleri bulunmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde oluşturulan 8 soruluk formda bulunan her soru ifadesi için oluşturulan soru ifadeleri, sorulara verilen cevapları yansıtan örnek ifadeler ve genel olarak soruya verilen cevapların ortak özelliklerine ve farklılıklarına göre oluşturulmuş analiz paragrafları yer almaktadır.

1. SORU: Aşağıdaki işlemler doğru mudur?

Soru İfadeleri:

$$2+5 = 7$$

$$7 = 2+5$$

$$7 = 7$$

$$2+5 = 2+5$$

$$2+5 = 5+2$$

$$2+5 = 3+4$$

Örnek İfadeler:

Emirhan: $7 = 2+5$ işleminde " Tersten yapmışlar bunu. Çünkü 7 sayısı 5 ve 2'nin toplamına eşittir. Sonucu başa da yazabiliriz."

Tunahan: $7 = 2+5$ işleminde " Eşittir' in her iki tarafında da sonucun eşit olması gerekiyor."

Hüseyin: $7 = 7$ işleminde "7 sayısı 7 sayısına eşittir. İki sayı da aynıdır."

Genel olarak eşitliğin her iki tarafında doğru rakamlar verildiğinde öğrencilerin zorlanmadıkları görülmektedir. Yalnız "=" ifadesi işlemden önce, sonuçtan sonra ($7=2+5$) geldiğinde Sena önce " Yanlış. Çünkü: 7 sayısından sonra eşittir koymuş. En sonda koymalıydı. 1. sorudaki gibi olmalıydı. $2+5=7$ yazılmalıydı. Çünkü 5'le 2'nin toplamı 7 eder." ifadesiyle böyle bir örnekle daha önce hiç karşılaşmadığını ifade etmiştir. Öğrencilere $2+5=3+4$ işleminin doğruluğunu hiç işlem yapmadan daha pratik bir şekilde bulabilir misiniz?' sorusu yöneltildiğinde sadece Fatmanur biraz düşündükten sonra " Evet. Burada 2 var. Eşittir' den sonra 3 var. 3, 2'den 1 fazladır. 4 de 5'ten 1 eksiktir. Yani sonuç doğrudur." Şeklinde düşünce sürecini ortaya koymuştur.

2. SORU: Aşağıdaki işlemler doğru mudur?

Soru İfadeleri:

$$9+5 = 14$$

$$9+ 5 = 14+0$$

$$9+5 = 0+14$$

$$9+5 = 13+1$$

Örnek İfadeler:

Fatmanur: $9+5=14+0$ işleminde “ 9, 5 daha 14 eder. 14, 0 daha 14 eder. 0’ in toplamada değeri yoktur.

Emirhan: $9+5=13+1$ işleminde “ 9, 5 daha 14 eder. 13, 1 daha da 14 eder. Sonuçlar eşit olur.”

$9 + 5 = 14$ işleminde öğretmen bu işlem doğru mudur? Diye sorduğunda tüm öğrenciler işlemin doğru olduğunu söylemişlerdir. Fakat $9 + 5 = 14+0$ örneği verildiğinde Tunahan isimli öğrenci önce doğru, sonra “ 0 nereden geldi ya. Yanlış.” Neden yanlış diye sorulduğunda “Çünkü 9, 5 daha 14 eder. Burada 0 yazılmaz.” Şeklinde cevap vermiştir. Peki neden yazılmaz sorusuna ise “ Çünkü iki sayıyı topladıktan sonra sonuç yazılır, 0 yazılmaz” cevabını vermiştir. Öğretmen $2 + 5 = 2 + 5$ örneğini tekrar göstererek burada eşittir’ den sonra sonucu yani 7’ yi yazmadığını, o zaman yanlış mı yazdığını sorduğunda ise “ Hayır burada aynı sayıları yazdınız. 9, 5 daha 14 eder. 14, 0 daha 14 eder. Doğruymuşşş” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Aynı soruda Emirhan önce 0’ ı burada anlayamadığını daha sonra 0’ in toplamada değeri olmadığını hatırlayarak işlemin doğru olduğunu belirtmiştir. Yine Sena bu işleme önce yanlış demiştir. Neden yanlış olduğu sorulduğunda ise işlemi yapma gereği hissederek “ 9 ile 5’ i toplarsak 14 eder. 14, 0 daha da 14 eder. Doğruuu.’ Cevabını vermiştir.

3. SORU: Aşağıdaki işlemlerin doğru olabilmesi için boş kutulara hangi sayılar yazılmalıdır?

Soru İfadeleri:

$$2 + 5 = _$$

$$7 = 2 + _$$

$$2 + 5 = _ + 5$$

$$2 + 5 = _ + 2$$

$$2 + _ = 7$$

$$_ = 2+5$$

Örnek İfadeler:

Hüseyin: $2+5= _ + 5$ işleminde “ 2’ gelmelidir. Çünkü Eşittir var. O zaman sayılar aynı olmalıdır. Solda 5 var, sağda da 5 var ama sol tarafta 2 var ama sağ tarafta yok. O yüzden 2 gelmelidir.”

Tunahan: $_ = 2+5$ işleminde “ 7 yazılmalıdır. Çünkü 5, 2 daha 7 eder. (Kutuyu ve eşittirden sonraki $2+5$ ’i göstererek) Bununla bu eşit olacak.”

$2+5= _$ işleminde öğrenciler zorlanmamışlardır. $7= 2+ _$ işleminde yalnız Sena, “ 9 gelmelidir. 7 ile 2’nin toplamı 9’dur.” Öğretmenin 9 yazıldığı zaman işlem doğru olur mu sence sorusunu yöneltmesi üzerine, “ Dur doğru. Orada “=” var. 2 ile 5’ i toplayacaksın ki 7 etsin. 5 yazılması gerekir.” Burada “=” ifadesinin, anlamı sorguladığı ortaya çıkmaktadır. Yine Fatmanur isimli öğrenci $2+5= _ + 5$ işleminde “ 2 yazılmalıdır. 5, 2 daha 7 eder. 5’le 2’yi toplarsak 7 eder. Ayrıca “=” in bu tarafında 5 var. Öteki tarafında da 5 var. “=” in bu tarafında 2 var ama öteki tarafta yok. O halde eşit olabilmesi için 2 yazılmalıdır.” İfadesiyle kullandığı stratejiyi belirtmek istemiştir.

4. SORU: Aşağıdaki işlemin doğru olabilmesi için boş kutuya hangi sayı yazılmalıdır?

Soru İfadesi:

$$9 + 6 = _ + 8$$

Örnek İfadeler:

Sena: " 7 yazılmalıdır. Çünkü 9 ile 6'nın toplamı 15 eder. 8 ile 7'yi toplarsak 15 olur."

Bu soruda Tunahan = 15 demiştir. Öğretmen neden 15 olur? Sorusunu yöneltince "Çünkü 9, 6 daha 15 eder. = varmış. 7 olmalı çünkü 9 ile 6 = 15 eder. 8 ile de 7'nin toplamı 15 eder. Eşit oldu şimdi." şeklinde cevap vermiştir. Çünkü cevabını sorgulamak zorunda kalmış ve doğru cevaba bu şekilde ulaşmıştır. Fatmanur ise cevabı bulurken strateji kullanmıştır. " 9'dan 1 azalmış 8 yazmış. Eşit olması için 6'ya 1 eklemeliyiz. Yani 7 yazılmalıdır." Şeklinde düşünce sürecini ortaya koymuştur.

5. SORU: Aşağıdaki işlemin doğru olabilmesi için boş kutuya hangi sayı yazılmalıdır?

Soru İfadesi:

$$45 + 24 = _ + 44$$

Örnek İfadeler:

Emirhan: "45 ile 24' ün toplamı 69 eder. 44 ile hangi sayının toplamı 69 eder? 25' dir."

Fatmanur: " 25 yazılmalıdır. Çünkü 45'den 1 azalmış 44 yazmış. İkisinin eşit olması için 24' e 1 eklemeliyiz. Yani 25 yazılmalıdır.

Öğrencilerden 3 tanesi aynı stratejiyi kullanmıştır. Örneğin Hüseyin, " 25 yazılmalıdır. Çünkü 45' i 1 eksiltmiş 44 yazmış. Eşit olması için 24'e 1 eklemeliyiz. Bu yüzden kutu yerine 25 yazılmalıdır." Emirhan ve Sena ise toplama işlemi yapmayı tercih etmişlerdir. Sena' nın "45 ile 24' ü toplarsak 69 eder. 69' dan 44' ü çıkartırız. 25 çıkar." İşlemin çözüm sürecinde; Öğretmenin bu yolun biraz uzun olduğunu, bu işlemin daha kolay bir yolu olabilir mi sayılara şöyle bir bak bakalım demesi üzerine, Sena: "Vardır da ben bulamıyorum öğretmeniiiiimmm." Öğretmenin sayılara biraz daha bakmasını istemesi üzerine Sena: "Buldum sanırım. Burada 45 var, = den sonra ise 44 var 1 azalmış. "=" in solunda 24 var o zaman kutuyu da 1 artırırız. 25 buluruz." Öğretmenin 4. soruyu gösterip $(9+6= _ + 8)$ burada da aynı stratejiyi uygulayabilir misin? Sorusunu yöneltmesi üzerine ise Sena: " Hayır. Çünkü bu 1 basamaklı öteki 2 basamaklı." Öğretmenin basamak sayısı fark eder mi sorusu üzerine Sena, sayılara iyice bakarak " 9, 8 var ayyı aynı öğretmeninim. 9, 1 azalmış. O zaman 6' da 1 artmalı yani 7 olmalı." İfadesiyle stratejiyi nasıl keşfettiği görülmektedir. Burada öğretmenin " daha kolay bir yol olabilir mi?" sorusunu sormasıyla Sena' nın keşif sürecini hızlandırdığı dikkati çekmektedir.

6. SORU: Aşağıdaki işlem doğru mudur?

Soru İfadesi:

$$25 + 46 - 46 = 25$$

Örnek İfadeler:

Hüseyin: “ Doğru. Çünkü 25’ e 46 eklemiş sonra tekrar 46 çıkarmış. Sayı aynen kalmış. Bir sayıya aynı sayıyı ekleyip aynı sayıyı çıkardığımızda sonuç değişmez.”

Tunahan: “ 25 ile 46’yı toplarım 71 olur. 71’ den 46 yı çıkartırım. 25 bulurum. Doğru.”

Bu soruda öğrencilerden 2 tanesi işlem yapmayı tercih etmişlerdir. Örneğin Emirhan: “25 ile 46’nın toplamı 71 eder. 71’ den de 46 çıkartırız. 25 kalır. Doğru.” Cevabını vermiştir. 2 öğrenci ise farklı bir strateji uygulamıştır. Örneğin Fatmanur: “ Doğru. Çünkü 25’le 46’yı toplamış sonra tekrar 46 çıkarmış. Burası 0 olur. Yani sayı aynen kalır. Bir sayıya aynı sayıyı ekleyip sonra aynı sayıyı çıkardığımızda sonuç değişmez ki.” Şeklinde işlemi gerçekleştirmiştir. Yine Sena: “ Öğretmenim aynı sayılar var. “ – ”işaretini göstererek “=” in burada olması gerek. Burada toplama yapmış sonra çıkarma yapmış yanlış.” Şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenin “=” işaretinden önce toplama ve çıkarmayı aynı anda kullanamaz mıyız sorusu ile Sena yine soruyu analiz etmek zorunda kalmıştır. Soruyu tekrar inceleyen Sena “25 ile 46’yı toplarız. 71 çıktı. 71’den de 46’yı çıkartırız 25 çıkar.” Sonucuna ulaşmıştır. Burada öğretmenin sorduğu soruyla Sena’yı işlemi analiz etmeye sevk etmesi, ona çözüm için yeterli zamanı tanınması ve Sena’ nun işlem yapmaya yönelmesi doğru sonuca ulaşmasında başlıca etkenlerdir.

7. SORU: Aşağıdaki işlem doğru mudur?

Soru İfadesi:

$$30 + 25 - 25 = 27$$

Örnek İfadeler:

Sena: “30 ile 25’ i toplarız 55 olur. 55’ten 25’i çıkartırız sonuç 30 çıktığı için yanlıştır.”

Fatmanur: “ Yanlış Çünkü 30’a 25 eklemiş sonra tekrar 25 çıkarmış. Sayı aynen kalmalıydı. Bir sayıya aynı sayıyı ekleyip aynı sayıyı çıkardığımızda sonuç değişmez. Sonuç 30 olmalıydı.”

Öğrencilerin hepsi de bu işlemin yanlış olduğunu, sonucun 30 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yalnız sorunun yanlış olduğunu 2 öğrenci hiç işlem yapmadan belirtmiştir. Örneğin Hüseyin: “ Yanlış. Çünkü burada 30 ve 25’ i toplamış. Sonra topladığı sayıyı yeniden çıkarmış. Bir sayıya aynı sayıyı ekleyip sonra yeniden aynı sayıyı çıkardığımızda sonuç değişmez. 27 değil 30 olmalıydı. Bu yüzden bu soru yanlıştır.” ifadesiyle düşünce sürecini ortaya koymuştur. Diğer üç öğrenci ise işlem yaparak yanlış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Örneğin Emirhan: “Çünkü 30’ a 25 eklemiş 55 olur. Sonra tekrar 25 çıkarmış. 30 olur. Yanlış bu sonuç 30 olmalıydı.” Şeklinde sorunun yanlışlığını işlem yaparak analiz etmiştir.

8. SORU: İşleminin doğru olabilmesi için a yerine hangi sayı yazılmalıdır?

Soru İfadesi:

$$13 + 8 = 11 + 7 + a$$

Örnek İfadeler:

Emirhan: “13, 8 daha 21 eder. 11, 7 daha 18 eder. Eşit olması için 21’ den 18 çıkartırız. 3 yazılmalıdır.”

Hüseyin: "13, 8 daha 21 eder. 11, 7 daha 18 eder. 18' den 21' e kadar sayarak da 3 olduğunu bulabiliriz."

Farklı bir strateji uygulayan olmamıştır. Örneğin, "“=” in solunda 13 var sağında ise 11 var. Sayı 2 azalmıştır. Yine “=” in solunda 8 var. Sağında ise 7 var sayı 1 azalmış. “=” in sağındaki sayılar toplam 3 azalmış. O halde “a” yerine 3 yazarsak her iki taraf da eşitlenir." 4 öğrenci de sorunun cevabına işlem yaparak ulaşmışlardır. Örneğin Tunahan: "13, 8 daha 21 eder. 11, 7 daha 18 eder. Eşit olması için 3 yazılmalıdır." Şeklinde işlemi gerçekleştirmiştir. Yine Sena: "13, 8 daha 21 eder. 11, 7 daha 18 eder. 21 ile de 18' i toplarız." Cevabını vermesi üzerine öğretmenin Neden toplarız, “=” ne anlama geliyor-du? sorularını yönelmesi üzerine Sena: " Her iki tarafın da eşit olması. Haa eşit olması için 18'den 21'e kadar sayarak 3 olduğunu bulabiliriz." cevabını vermiştir. İşlemin çözüm sürecinde Sena'nın “=” işaretinin her iki tarafın da eşit olması anlamına geldiğini hatırlamasıyla işlemin çözüm yolunu fark edebilmiştir. Öğretmenin neden toplarız, “=” ne anlama geliyordu? sorularını yöneltmesi ise Sena'nın “=” işaretinin anlamını hatırlamasına yardımcı olmuş ve Sena' yı “=” kavramı üzerinde yoğunlaştırıp, işlemin çözümünü gerçekleştirmesini hızlandırdığı dikkati çekmektedir.

9. SORU: İşleminin doğru olabilmesi için a yerine hangi sayı yazılmalıdır?

Soru İfadesi:

$$347 + 248 + a = 372 + 246$$

Örnek İfadeler:

Sena: 347 ile 248' i toplarız 595 olur. 372 ile de 246'yı toplarız 618 olur. 618' den 595' i çıkartırız. 23 buluruz.

Tunahan: " 347 ile 248'i toplarız. 372'nin üstüne de 246'yı ekleriz. 2. topladığımız sayıdan 1. topladığımız sayıyı çıkartarak “a”yı buluruz. Sonuç 23'tür."

Bu soruda öğrencilerin hepsi de işlemin doğru olabilmesi için “a” yerine yazılacak sayıyı işlem yaparak 23 doğru cevabına ulaşmışlardır. Örneğin Fatmanur "347 ile 248' i toplarız. 372 ile de 246' yı toplarız. 2. topladığımız sayıdan 1. topladığımız sayıyı çıkartarak a' yı buluruz. Sonuç 23' tür." Şeklinde sorunun doğru cevabına ulaşmıştır. Yalnız, Hüseyin işlemi farklı bir strateji kullanarak doğru sonuca ulaşmıştır. "300 ile 200 ü toplarız 500 olur. 40 ile 40 ı toplarız 80 olur. 7 ile 8 i toplarız 15 olur. Hepsi 595 eder. Sonra 300 ile 200 toplarız 500 eder. 70 ile 40 ı toplarız 110 eder. 500 ile 110 u toplarız 610 eder 2 ile 6 da 8 eder sonuç 618 olur. 618' den 595 çıkarırız 23 buluruz." şeklinde düşünce sürecini ortaya koymuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin eşitlik kavramı ile ilgili işlem yapma becerilerini, bu işlemlerin çözümünde kullanılan stratejiler hakkındaki düşünce süreçlerini ortaya koymaktır.

Birinci soruda öğrencilerin genellikle işlem yapmayı tercih etmeleri, kavramsal bilginin gelişmediği sonucunu doğurmuştur. En önemli kavram yanlışlığı işlemin sonucu başta verildiğinde öğrencilerin işlemin yanlış olduğunu belirterek eşittir işaretinden sonra sonuç yazılacağını belirtmeleridir. Matematik öğretiminde hem kav-

ramsal bilginin hem de işlemsel bilginin önemli bir yeri vardır. Ancak öğrencilerin $7=3+4$ işlemiyle daha önce hiç karşılaşmadıklarını belirtmeleri ve bu işlemin yanlış olduğunu ifade etmelerinden matematik öğretim süreçlerinde daha çok işlemsel bilgi üzerinde durulduğu, kavramsal bilginin göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada $2+5=3+4$ işleminin doğruluğunu hiç işlem yapmadan daha pratik bir şekilde bulabilir misiniz? sorusu öğrencilerin farklı bir strateji uygulamasında etken olmuştur.

İkinci soruda yine öğrencilerin işlemsel bilgiyi kullandıkları görülmüştür. $9+5 = 14+0$ örneğinde öğrencilerin 0 sayısının işlemdeki değerinin farkına varılmasında zorlandığı ve işlemden sonra sonuç yazılması gerektiğini belirtmeleri daha önce böyle bir örnekle karşılaşmadıklarının göstergesidir. *Neden 0 yazılmaması gerektiği sorusu ise öğrencilerin soruyu tekrar analiz edip, işlemsel bilgiyi kullanarak 0 sayısının toplama işleminde sonuca herhangi bir etkisinin olmadığını saptamalarında ve işlemin doğruluğunu kabul etmelerinde en önemli etken olduğu görülmüştür.*

Üçüncü soruda öğrencilerin zorlanmadıkları görülmüştür. Ancak yine $7=2+ _$ işleminde öğrencilerin kavram yanlışlığına düştükleri ve 9 sayısının yazılması gerektiğini belirtmeleri öğrencilerde kavramsal bilginin gelişmediğinin bir göstergesidir. Yine Öğretmenin 9 yazıldığı zaman işlem doğru olur mu sence sorusu öğrencilerin soruyu tekrar analiz etmelerinde ve eşittir işaretini fark etmelerinde ve keşif sürecini hızlandırılarak kavramsal bilgiye ulaşılmasındaki rolü kayda değerdir.

Dördüncü soruda bazı öğrencilerin “ 9’dan 1 azalmış 8 yazmış. Eşit olması için 6’ya 1 eklemeliyiz. Yani 7 yazılmalıdır.” şeklindeki ifadeleri eşittir işaretinin, eylemden ziyade işlemsel bir ilişkiyi ifade ettiği bilgisini kazandıklarının bir sonucudur. Bazı öğrencilerde ise kavram yanlışlarının devam ettiği görülmüştür. $9+6 = _ + 8$ işleminde öğrencilerin 15 cevabını vermeleri eşittir işaretinin, eylemden ziyade işlemsel bir ilişkiyi ifade ettiğinin farkına varamamalarının bir sonucu olabilir. Yine, 15 yazdığımızda işlem doğru oldu mu sence sorusu öğrencilerin soruyu tekrar analiz edip, eşittir işaretinin işlemdeki görevini fark etmelerinde ve işlemsel becerilerini geliştirmelerinde etkin bir rol oynamıştır.

Beşinci soruda çoğu öğrencinin eşitlik işaretinin eylem belirten bir ifade değil de, işlemler arasındaki ilişkiyi ifade ettiği düşüncesinin geliştiği $45+24 = _ + 44$ sorusunda öğrencilerin “ 25 yazılmalıdır. Çünkü 45’ i 1 eksiltmiş 44 yazmış. Eşit olması için 24’e 1 eklemeliyiz. Bu yüzden kutu yerine 25 yazılmalıdır.” ifadesinden anlaşılmaktadır. Ancak bazı öğrenciler işlemsel bilgiyi kullanmada ısrarcı davranmaktadırlar. *Öğretmenin bu yolun biraz uzun olduğunu, bu işlemin daha kolay bir yolu olabilir mi sayılara şöyle bir bak bakalım demesi yine öğrencilerin farklı bir strateji uygulamalarında ve eşittir işaretinin işlemler arasındaki ilişkiyi ifade ettiğinin farkına varılmasında etken bir rol oynamıştır.*

Altıncı soruda ($25+ 46- 46=25$) öğrencilerin işlemsel bilgiyi kullanarak işlemin doğruluğunu kabul ettikleri saptanmıştır. Sena’nın (-) işareti yerinde (=) işaretinin olması gerektiği düşüncesinin ise daha önce böyle bir soru ifadesiyle karşılaşmadığını ve bu soru ifadesinin kendisinde kavramsal bir kargaşaya sebep olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenin “=” işaretinden önce toplama ve çıkarmayı aynı anda kullanamaz mıyız? sorusu öğrencilerin soru üzerinde tekrar düşünüp işlemsel bilgiyi

kullanarak işlemin doğruluğunu kabul etmelerinde, keşfetme süreçlerinin hızlanmasında etken bir rol oynamaktadır. Yedinci soruda verilen benzer ifadede ($30+25-25 = 27$) öğrencilerin sonucun 30 olması gerektiğini, işlemin yanlış olduğunu belirtmelerinde ise bir önceki soruyla benzerliğin, öğrencilerin daha rahat bir çözüm süreci yaşamalarında etkili olduğu sonucunu düşündürebilir.

Sekizinci soruda ($13+8 = 11+7+a$) öğrencilerin işlemsel bilgi yoluyla doğru sonuca ulaştıkları görülmüştür. Ancak yine bazı öğrencilerin işlemdeki bütün sayıları toplayıp sonuç olarak belirtmeleri kavram yanlışlarının devam ettiğinin bir göstergesidir. Yine öğretmenin *neden toplarız, "=" ne anlama geliyordu?* sorusu öğrencilerin eşittir işaretinin işlemsel bir ilişkiyi ifade ettiğini hatırlayarak doğru sonuca ulaşmalarında etken bir rol üstlenmektedir. Son soruda öğrencilere benzer bir soru ifadesi verilmiş ($347+248+a = 372+246$) ve öğrencilerin çözüm sürecinde strateji kullanarak işlemsel bilgiyi etkin olarak kullandıkları dikkati çekmektedir.

Özetle öğrencilerin eşitlik işaretinden sonra hemen sonucun geleceğini, bütün sayıların toplanacağını, eşittir işaretinden sonra sonucun yanında sıfırın bulunamayacağı, eşittir işaretinden önce toplama ve çıkarmanın aynı anda yapılamayacağını düşünmeleri, işlem yaparken strateji kullanmakta güçlük yaşadıklarını görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, öğrencilerin eşit işaretini, ilişkisel bir kavram değil de sonuç belirten bir kavram olarak algıladıklarını ortaya çıkarmaktadır. Eşittir işaretine yönelik kavram yanlışlarının nedeni olarak; öğrencilerin daha çok işlemsel bilgiye dönük eğitim aldıkları ve işlemsel bilgi gerektiren sorularla karşılaştıkları söylenebilir. En önemli nedeni ise öğrencilerin işlemsel bilgi ile kavramsal bilgiyi ilişkilendirememeleri olarak düşünülmektedir. İşlem sırasında sorulan *Neden? Nasıl? Daha farklı nasıl sonuca ulaşılabilir? Daha kolay bir yolu olabilir mi? gibi* soruların, öğrencilerin keşif sürecini hızlandırdığı, öğrencileri soruyu tekrar analiz etmek zorunda bıraktığı, çözüme dönük farklı stratejiler geliştirmelerinde en önemli etken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca soruların kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru, hiyerarşik bir sıra ile hazırlanması, soruların birbirini destekler nitelikte olması ve birbiriyle benzerlik göstermesi öğrencilerin hata yapmalarını engellemede, farklı strateji ortaya koymayı desteklemede, öğrencileri cesaretlendirmede ve eşittir kavramının bir eylemden öte işlemler arasındaki ilişkiyi ifade ettiğini kavramalarında oldukça önemli olduğu sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin eşitlik kavramıyla ilgili yanlışları ilköğretimin 1. kademesinde tespit edilmeli ve bu yanlışları ortadan kaldıracı tedbirler alınmalıdır. Tedbir alınmadığı takdirde öğrencilerin cebir konularına geçişte güçlük yaşamaları, matematikteki akademik başarılarının düşmesi ve matematiğe karşı olumsuz tavır sergilemelerinin kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir. Kavram yanlışlarını önlemek için matematik öğretiminde işlemsel beceri ile ilgili çalışmaların yanı sıra kavramsal becerileri ortaya çıkarma ve artırma amaçlı etkinliklerin düzenlenmesi, bu konudaki sıkıntıları gidermede faydalar sağlayabilecektir. Ayrıca konu ile ilgili hazırlanan etkinliklerin kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru, hiyerarşik bir sıra ile hazırlanması, soruların birbirini destekler nitelikte olması ve birbiriyle benzerlik göstermesi öğrencilerin hata yapmalarını engellemede, farklı strateji ortaya koymayı desteklemede, öğrencileri cesaretlendirmede ve eşittir kavramının bir eylemden öte işlemler arasındaki ilişkiyi ifade ettiğini kavramalarında fayda sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Alibali M. W., Eric J. Knuth E.J., Hattikudur S., McNeil N.M., Stephens A.C. (2007). Longitudinal Examination of Middle School Students' Understanding of the Equal Sign and Equivalent Equations. *Mathematical Thinking And Learning*, 9(3), 221-247
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Carpenter T.P., Franke M.L., Levi L. (2003). *Thinking Mathematically: Integrating Arithmetic & Algebra*. Heineman. USA
- Carpenter T.P., Levi L., Franke M.L., Zeringue J.K. (2005). Algebra in Elementary School: Developing Relational Thinking. *ZDM*. Vol. 37 (1), 53-59
- Carraher D.W., Schliemann A.D., Brizuela B.M., Earnest D. (2006). Arithmetic and Algebra In Early Mathematic Education. *Journal for Research in Mathematic Education*, 37(2), 87 -115
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research Methods In Education*. Routledge. Newyork: USA
- Peled I. and Segalis B. (2005). It's Not Too Late to Conceptualize: Constructing a Generalized Subtraction Schema by Abstracting and Connecting Procedures. *Mathematical Thinking And Learning*, 7(3), 207-230
- Jacobs V. R., Franke M.L., Carpenter T.P., Levi L., Battay D. (2007). Professional Development Focused on Children Algebraic Reasoning in Elementary School. *Journal For Reasoning in Mathematic in Elementary School*, 38(3), 258 - 288
- Kieran, C. (1981). Concepts associated with the equality symbol. . , 317-326
- Lima R.N. and Tall D. (2008). Procedural Embodiment and magic in linear equations. *Educational Studies In Mathematics*, 67, 3-18
- McNeil N.M. (2008). Limitations To Teaching Children $2+2=4$: Typical Arithmetic Problems Can Hinder Learning Of Mathematical Equivalence. *Child Development*, 79(5).
- McNeil N.M. and Alibali M.W. (2005). Knowledge Change as a Function of Mathematics Experience: All Contexts are Not Created Equal *Journal Of Cognition And Development*, 6(2), 285-306.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: The case for division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5-25.
- Van de Walle, J., Karp, K. S., Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics; Teaching developmentally*, (7th ed.). Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- Von Glaserfeld E. (1991). *Richard John Mathematical Discussion Radical Constructivism in Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers: Netherlands. 31
- Yaman H. Toluk Z. Olkun Z. (2003) İlköğretim Öğrencileri Eşit İşaretini Nasıl Algılamaktadırlar?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 : 142-151

AN INVESTIGATION OF HOW FOURTH GRADE STUDENTS PERCEIVE EQUAL SIGN

Özlem DOĞAN TEMUR*

Gökhan SANCAK**

Abstract

As a concept equal sign has an important role in the formation and development of mathematical thinking. This qualitative research investigates fourth grade students' ideas about equal sign and aims to study the thinking processes and strategies used by these students as they work on the given equations. Research has been done in a public school with the participation of five students and content analysis method has been used to analyze the obtained data. At the end of the study, students' beliefs, that immediately after equal sign a result will follow; all the numbers before the equal sign will be added, after equal sign there cannot be a zero next to the result, before equal sign addition and subtraction cannot be done at the same time, shows that students experience difficulties using strategies while doing operations. It has been observed that questions like *"Why? How? How can the result be reach from a different way? Is there an easier way?"* asked during operations accelerate student's exploration process, force students to reevaluate the questions and encourage them to develop different strategies towards the solution. It also has been observed that organizing the questions hierarchically from easy to difficult; simple to complex and formulating them with supportive properties and similar trades with each other prevents students from making mistakes and aid students to utilize different strategies and encourage them.

Key Word: Mathematic Teaching, elementary, equal sign, fourth grade

* Yrd.Doç.Dr.; Dumlupınar University

** Primary School Teacher

9. SINIF YENİ TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Semih AKTEKİN**

Derya CEYLAN***

Özet

Bu çalışma 2007 yılında kabul edilen 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı'nın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili tarih öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma Giresun il merkezi ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 50 tarih öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 50 tarih öğretmenine anket uygulanmış bunlardan 10 tanesiyle de ayrıca mülakat yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri tablolar halinde gösterilerek analizleri yapılmıştır. Araştırmaya göre tarih öğretmenlerinin çoğunun 2007 yılı 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı'nı teorik olarak olumlu değerlendirdikleri fakat programla ilgili bir takım tereddütlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Tarih öğretmenleri tarafından okulların fiziki koşulları, ders süresinin yetersizliği ve hizmet içi eğitim seminerlerinin eksikliği programın uygulanması konusunda problem olarak görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yeni tarih programları, Türkiye'de tarih öğretimi, tarih eğitimi

Giriş

21. Yüzyıl pek çok değişimin hızla yaşandığı bir çağ olarak görünmektedir. Bireylerin bu değişime uyumlu olabilecek beceri ve değerlerle donanımlı olabilmeleri de her çağda olduğu gibi bu çağda da eğitimin öncelikli sorumluluğu olarak düşünülmektedir. Eleştiren, yaratıcı düşünen, bilgiyi bulan ve kullanan, araştırmacı bireylerin yetişebilmesi yine bu özellikleri destekleyici nitelikteki eğitim programları ve programlara uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla olanaklı hale getirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından çağımızdaki değişim ve gelişmelere uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlamak amacıyla ilk ve ortaöğretim programlarının yenilenmesi kapsamında 2007 yılında 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı da yeniden düzenlenmiş ve 2008-2009 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren

* Bu makale danışmanlığını Yrd. Doç. Dr. Semih AKTEKİN'in yaptığı KTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsünde 2009 yılında Derya CEYLAN tarafından hazırlanan '9. Sınıf Yeni Tarih Öğretim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşleri' isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fak., Tarih Eğitimi ABD, Trabzon

*** Araş. Gör.; Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Giresun

çeşitli dönemlerde ihtiyaçlar doğrultusunda program değişikliklerine gidilmiştir. Tarih öğretiminde de pek çok kez yeni programlar hazırlanarak mevcut programların eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalarda tarih öğretiminin sorunları ve eksikliklerinden yola çıkılmıştır. Tarih nedir, tarih öğretiminin sorunları nelerdir ve bu sorunlarla ilgili çözüm önerileri neler olabilir gibi sorular bu alandaki program geliştirme çalışmalarının da temelini oluşturmuştur (Özbaran, 1992). Tarih öğretiminin çağın yeniliklerine ayak uydurabilmesi amacıyla tarih programlarında değişiklikler yapılmış, buna bağlı olarak ders kitapları da değiştirilmiştir ve ihtiyaç duyulduğunda da değiştirilmektedir (Safran, 2006). Tarih dersi öğretim programlarının gelişimi incelendiğinde Çapa (2005,43), 1924 programının Türk tarihinden ziyade, Genel tarih ve Avrupa tarihine öncelik veren Avrupa merkezli bir tarih öğretimini içerdiğini, bu programın öncekinden farklı olarak İslam tarih ve medeniyetine yer vermemiş olduğunu, ortaokul ve liselerde uygulanan bu programın 1927’de bazı değişikliklere uğradığını fakat asıl değişikliğin 1930’ dan sonra tarih tezine göre yapıldığını belirtmektedir. Aynı döneme ilişkin değerlendirmesinde Yücel (1946) 1927 yılında tarih programlarında radikal bir değişiklik yapıldığını, bu değişimin amacının da Türk tarihini mihver yaparak öğretimde bulunmak olduğunu belirtmiştir (Yücel, 1946, s. 286, Akt. Ata, 2002, 29). 1929 yılında açılan Millet mekteplerinde tarih dersleri daha çok tarihi menkıbe ve tarihi muhasebe anlatma şeklinde yapılmaktaydı (Ata, 2002). 1938 Ortaokul programında tarih dersinin sadece öğretim programı verilmiş olup ayrıca öğretmenin izleyeceği yöntem kısmı yoktu (Ata, 2002). 1952 ve 1973 Lise müfredat programlarında ise sadece sınıflara göre konu dağılımına yer verilmiş, öğretim yöntem ve tekniklerinden bahsedilmemiştir (MEB, 1952 ve 1973’ten Akt. Ata, 2002, 34). 1975 yılında Felsefe Kurumu tarafından gerçekleştirilen seminerde Tunçay (1975, 282) o zamanki tarih öğretim programını, “Lise 1 tarihinin konusunu İlkçağ, Lise 2 tarihinin konusunu Ortaçağ ve Lise 3 tarihinin konusunu Yeni ve Yakınçağ oluşturmaktadır; Edebiyat şubelerinin son sınıflarında 3 saat diğerlerinde 2 saat tarih dersi okutulmaktadır; Lise 2 Edebiyat şubelerinde Genel Türk Tarihi dersi ile Lise 2 Fen ve Edebiyat şubeleri için ortak olan Türk ve İslam Sanat Tarihi dersi vardır; ayrıca bütün sınıflarda iki haftada 1 saat Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılap Tarihi dersine ayrılmaktadır” şeklinde belirtmektedir. 1981 yılında Türk İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi programlarında değişiklik yapılmış (MEB, 1981), 1982 yılında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Dersinin adı Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük olarak değiştirilmiştir (MEB,1982). 1983 yılında Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı kabul edilmiştir (MEB, 1983). Köstüklü (1998, 186) Lise I, II ve III. Sınıflarda uygulanan 1983 tarihli tarih öğretim programına ilişkin değerlendirmesinde lise tarih müfredatının ilköğretim tarih müfredatının biraz daha genişletilmiş ve derinleştirilmiş bir tekrarı olduğunu, Yakınçağ, Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürk İlkeleri konularının biraz daha yoğun olduğunu dile getirmiş ve müfredatta dikkat çeken sorunlardan birinin konuların çoğunlukla askeri ve siyasi olaylara ayrılması olduğunu belirtmiştir. 1991 yılında lise ve dengi okulların II. ve III. Sınıflarına ait Sanat Tarihi Dersi öğretim programı kabul edilmiş (MEB, 1991), 1992 yılında Osmanlı Tarihi 1-2, Genel Türk Tarihi 1-2-3 ve Tarih 1-2 dersleri kabul edilmiştir (MEB, 1992). 1993 yılında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği’ni uygulayan ortaöğretim kurumlarının ortak dersleri arasında yer alan Tarih 1-2 programları kabul edilmiştir (MEB, 1993). 1998’de Ders Geçme ve Kredi Sistemine göre dönemler esas alın-

rak hazırlanan ve Sınıf Geçme Sistemi'nde uygulanmakta olan program, 2455 ve 2470 sayılı Tebliğler Dergisi'ndeki açıklamalar doğrultusunda sınıflar esas alınarak düzenlenmiş ve uygulama bu doğrultuda gerçekleştirilmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 27.4.1998/64 sayılı Kurul Kararı). Son olarak 2007 yılında tarih öğretim programlarıyla ilgili değişiklik yapılmış ve ilk olarak 2008-2009 öğretim yılında 9. Sınıflarda yeni tarih öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programın temel yaklaşımında da belirtildiği üzere sürekli değişim ve gelişim halinde olan dünyada, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri; çağın getirdiği yenilikler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişiklikleri gerekli kılmaktadır. 2007 programında 'öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkan sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.' (MEB,2007). 1998 tarih öğretim programı ve 2007 tarih öğretim programı birlikte değerlendirildiğinde 1998 tarih öğretim programının davranışçı yaklaşıma dayalı oluşturulduğunu, 2007 tarih öğretim programının ise öğrenciyi aktif kılan, yapılandırmacı yaklaşımlar esas alınarak oluşturulduğunu söylemek mümkündür (Safran, 2010).

Araştırmanın Önemi

İlgili literatürde Tarih öğretmenlerinin yeni programlarla ilgili görüşlerini yansıtan yeterli çalışmalara rastlanılmaması nedeniyle bu araştırma, 2008 yılında uygulanmaya başlanan Tarih Dersi Öğretim Programı'yla karşılaştırılması ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeni programa ilişkin görüşlerinin alınması yoluyla programın getirdiği yenilik ve değişimlerin belirlenmesinde, yeni programın tarih öğretimine katkılarının değerlendirilmesinde, varsa programla ilgili eksiklik veya uygulamadaki aksaklıkların belirlenmesinde, daha nitelikli programların geliştirilmesinde, tarih öğretimi ve program geliştirme ile ilgili yapılan araştırmalara katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Ayrıca 2008 yılında uygulanmaya başlanan Tarih dersi öğretim programıyla ilgili daha önce yapılmış bir değerlendirmeye ulaşılamaması ve bu araştırmanın yeni tarih programıyla ilgili yapılan ilk çalışmalardan birisi olması nedeniyle çalışmanın programın değerlendirilmesine ışık tutması beklenmektedir.

Amaç ve problem

Bu araştırmanın temel amacı, 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarih Dersi Öğretim Programı Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilen ve bakanlıkça kabul edilen "Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı"nı öğretmen görüşlerine yönelik olarak değerlendirmektir. 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı 2008-2009 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Şüphesiz bir öğretim programının etkililiği uygulama alanında anlaşılır. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler teoride hazırlanmış bir eğitim programının uygulamadaki sınırlılıklarını ve olumlu yanlarını en iyi değerlendirebilecek kişilerdir. Bu nedenle araştırmanın temel problemini değişen tarih programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu temel problem dışında araştırmanın alt problemleri şöyle sıralandırılabilir:

- Tarih öğretmenlerinin 2007 yılı 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı'nın genel özelliklerine ilişkin görüşleri?
- Tarih öğretmenlerinin 2007 yılı 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı'nın kazanım ifadelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Tarih öğretmenlerinin 2007 yılı 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı'nın içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Tarih öğretmenlerinin 2007 yılı 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Tarih öğretmenlerinin 2007 yılı 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı'nın ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- Giresun ili ortaöğretim okullarında tarih öğretmenliği yapmakta olan 9. sınıf tarih öğretmenlerinin görüşleriyle,
- 2008–2009 öğretim yılıyla,
- Araştırmada yer alan veri toplama araçlarındaki sorularla,
- Araştırmada ulaşılan yerli ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

Yöntem

Bu çalışmada tarih öğretim programı ile ilgili var olan durum incelenmeye çalışıldığından, araştırma betimsel araştırma yöntemine uygun olarak yapılandırılmıştır. Betimsel yöntem genellikle bir durumu açıklamak, değerlendirmek ve olaylar arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla gerçekleştirilir. Neredeyiz, mevcut durum nedir, hangi yöne gitmeliyiz sorularına cevap arar (Çepni, 2007, 34).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Giresun İli merkezi ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında çalışan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Giresun il merkezi ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında çalışan 14'ü bayan, 36'sı erkek toplam 50 tarih öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve mülakat kullanılmıştır. Anket formundaki sorular üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm örnekleme dahil olan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve eğitim durumlarını belirlemeye yönelik soruları içermektedir. İkinci bölümde, yeni programın genel özellikleri, programda yer alan kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin sorular yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise, öğretmenlerden programla ilgili eklemek istedikleri hususları belirtmeleri istenmiştir. Mülakat ise yarı yapılandırılmış olup 12 sorudan oluşmuştur.

2008–2009 eğitim-öğretim yılında 9. Sınıflarda uygulanmaya başlanan yeni tarih öğretimi programının genel özellikleri, programda yer alan kazanımlar, programın içeriği, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşlerini araştırmaya yönelik hazırlanan anket ile toplanan veriler, SPSS for Windows 15, 0 paket programı ile çözümlemeye tabi tutulmuştur. Verilerin

çözümüne geçilmeden önce, anket ile toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri tablolar halinde gösterilerek analizleri yapılmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi, 05 olarak kabul edilmiştir.

Mülakat verilerinin analizinde kaydedilen notlar tek tek okunarak benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayrılmıştır. Mülakatlardan elde edilen verilerin anket sonuçlarıyla karşılaştırılması yapılmıştır. Alınan sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür ve anket analizlerinin değerlendirilmesinde de bu cevaplardan yararlanılmıştır. Mülakatlarda yer alan önemli cümleler ise anket analizi sırasında ilgili bölümlerde doğrudan alıntı olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, 2007 Yılı 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı ile ilgili tarih öğretmenlerinden anket vasıtasıyla toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Yeni tarih programı tarih dersleri ile ilgili daha önceden var olan problemleri ortadan kaldırmaktadır.	f	1	22	5	21	1
	%	2,0	44,0	10,0	42,0	2,0
Yeni programda dersler daha zevkli hale gelmiştir.	f	0	11	4	30	5
	%	0,0	22,0	8,0	60,0	10,0
Yeni programda dersler daha faydalı hale gelmiştir.	f	0	11	3	32	4
	%	0,0	22,0	6,0	64,0	8,0
Yeni programda dersler daha anlaşılır hale gelmiştir.	f	0	11	6	9	6
	%	0,0	22,0	12,0	58,0	12,0
Yeni programda derslerde kazanılan bilgi ve beceriler daha kalıcı hale gelmiştir.	f	0	9	14	21	6
	%	0,0	18,0	28,0	42,0	12,0
Yeni programla öğrencilere tarih dersini sevdirerek öğretmek mümkündür.	f	0	8	13	23	6
	%	0,0	16,0	26,0	46,0	12,0
Yeni programla öğrenciler derste daha aktif hale gelmiştir.	f	0	11	5	28	6
	%	0,0	22,0	10,0	56,0	12,0
Yeni programı uygulama konusunda yeterli bilgiye sahibim.	f	2	7	9	30	2
	%	4,0	14,0	18,0	60,0	4,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi “Yeni tarih programı tarih dersleri ile ilgili daha önceden var olan problemleri ortadan kaldırmaktadır” maddesine öğretmenlerin % 44’ü katılmıyorum, % 2’si kesinlikle katılmıyorum, % 42’si katılıyorum, % 2’si kesinlikle katılıyorum, % 10’unun kararsızım şeklinde cevap vermişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak katılıyorum ve katılmıyorum ifadelerinin oranlarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplam % 46’sı yeni tarih programının tarih dersleri ile ilgili daha önceden var olan problemleri ortadan kaldırdığını düşünmediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de, öğretmenler kendilerine yöneltilen “sizce yeni tarih programı tarih dersi ile ilgili daha önceden var olan problemleri ortadan kaldırmakta mıdır?” sorusuna verdikleri cevaplarda yeni programın problemleri kısmen ortadan kaldırdığını, özellikle önceden var olan aşırı yoğunluk problemini ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir. Bu konuda Öğretmen A: “Özellikle müfredatın ağırlığını biraz ortadan kaldırdı. Etkinliklere de daha fazla süre ayrılırsa ancak amacına ulaşabilir” demektedir.

Bu bölümde yer alan “Yeni programda dersler daha zevkli hale gelmiştir” maddesine öğretmenlerin % 60’ı katılıyorum, % 10’u kesinlikle katılıyorum, % 22’si katılmıyorum, % 8’i kararsızım şeklinde cevap vermişlerdir. “Yeni programda dersler daha faydalı hale gelmiştir” yargısına öğretmenlerin % 64’ü katılıyorum, % 8’i kesinlikle katılıyorum, % 22’si katılmıyorum, % 6’sı kararsızım şeklinde cevap vermişler, öğretmenlerin hiçbiri bu ifadeyi kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamamıştır. Bu bölümde yer alan “Yeni programda dersler daha anlaşılır hale gelmiştir” yargısına öğretmenlerin % 58’i katılıyorum, % 8’i kesinlikle katılıyorum, % 22’si katılmıyorum, % 12’si kararsızım şeklinde değerlendirirken öğretmenlerin hiçbiri bu ifadeye kesinlikle katılmıyorum şeklinde değerlendirmemiştir. “Yeni programda derslerde kazanılan bilgi ve beceriler daha kalıcı hale gelmiştir” yargısına öğretmenlerin % 42’si katılıyorum, % 12’si kesinlikle katılıyorum, % 18’i katılmıyorum, % 18’i kararsızım şeklinde cevaplandırırken öğretmenlerden hiçbiri kesinlikle katılmıyorum ifadesinde bulunmamıştır. “Yeni programla öğrencilere tarih dersini sevdirecek öğretmek mümkündür” ifadesine öğretmenlerin % 46’sı katılıyorum, % 12’si kesinlikle katılıyorum, % 26’si kararsızım, % 16’sı katılmıyorum derken kesinlikle katılmayanların oranı % 0’dır. “Yeni programla öğrenciler daha aktif hale gelmişlerdir” ifadesini ise öğretmenlerin % 56’sı katılıyorum, % 12’si kesinlikle katılıyorum, % 22’si katılmıyorum, % 10’u kararsızım şeklinde cevaplamışlardır. Bu oranlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin bu bölümdeki birinci ifade dışında diğer maddelere çoğunlukla katıldıklarını ve programlar hakkında olumlu düşündükleri görülmektedir.

“Yeni programın uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahibim” ifadesini öğretmenlerin % 60’ı katılıyorum, % 4’ü kesinlikle katılıyorum, % 18’i kararsızım, % 14’ü katılmıyorum, % 4’ü kesinlikle katılmıyorum şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu maddeden alınan sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programı uygulama konusunda kendilerini yeterli gördüklerini söylemek mümkündür. Yapılan görüşmelerde de “yeni programı genel olarak derslerinize yansıtılabildiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu genel olarak yansıttıkları cevabını vermişlerdir. Mülaakat yapıldığında programların ilk yılının olması nedeniyle öğretmenler bu konuda bazı acemilikleri olduğunu, deneyerek öğrenmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Bunun yanında tam olarak uygulayamadığını söyleyen öğretmenler programa başlamadan bir hizmet içi eğitim semineri verilmiş olsa daha iyi olacağını düşündüklerini söylerken, birkaç dönem içerisinde daha iyi uygulayabileceklerini düşündüklerini dile

getirmişlerdir. Öğretmen B bu konudaki görüşlerini: “Öğretmenlere bir rehber kitap dağıtılmasını isterim. Bu yıl acemilikler yaşandı, programın uygulanması konusunda yeterli bilgi alınmadık, birkaç saatlik seminer aldık, o da yeterli değildi”, şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin, Programda Yer Alan Kazanımlara İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Programda yer alan kazanımlar tam olarak anlaşılır niteliktedir.	f	0	13	9	26	2
	%	0,0	26,0	18,0	52,0	4,0
Programın kazanımlarının tam olarak işlenebilmesi için derslere ayrılan süre yeterlidir.	f	9	25	2	12	2
	%	18,0	50,0	4,0	24,0	4,0
Programda yer alan kazanım ifadeleri içeriğe uygun yazılmıştır.	f	1	4	10	34	1
	%	2,0	8,0	20,0	68,0	2,0
Programdaki kazanım ifadeleri tarih dersinin genel amaçları ile uyumludur.	f	0	2	8	38	2
	%	0,0	4,0	16,0	76,0	4,0
Programda geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağlantı kurmayı sağlayacak kazanımlara yer verilmiştir.	f	0	6	9	35	0
	%	0,0	12,0	18,0	70,0	0,0

“Programda yer alan kazanımlar tam olarak anlaşılır niteliktedir” ifadesine öğretmenlerin toplam % 56’sı katılmakta, % 26’sı katılmamakta, % 18’i ise kararsız kaldığını belirtmektedir. Öğretmenlerden hiç biri kesinlikle katılmıyorum ifadesini kullanmamışlardır. “Programın kazanımlarının tam olarak işlenebilmesi için derslere ayrılan süre yeterlidir” ifadesine öğretmenlerin toplam % 68’i katılmıyorum, % 28’i katılıyorum; % 4’ü de kararsızım şeklinde cevap vermişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin % 68’inin süreyi yetersiz bulduklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerle gerçekleştirilen mülakatlarda da kendilerine “programın uygulanabilmesi için derslere ayrılan süreyi yeterli buluyor musunuz” sorusu yöneltilmiştir. Ve bu konuda süreyi yeterli bulan 2 öğretmen dışında görüşülen diğer öğretmenlerin hepsi süreyi yetersiz bulduklarını ve zaman zaman vaktin yetmediğini dile getirmişlerdir. Öğretmen C: “Ne kadar çok zaman olursa benim için daha iyi, ne kadar çok örneklerle ayrıntıya girersem öğrencilerin kavraması o kadar kolay. Ünite yetiştirmek kaygısında kalırsak yüzeysel geçiyor. Hareket sahamız geniş olacak, örnekleri arttırabildiğimiz sürece iyi” diyerek bu konudaki fikrini dile getirmiştir. “Programda yer alan kazanım ifadeleri içeriğe uygun yazılmıştır” ifadesini değerlendiren öğretmenlerin % 70’i katılıyorum, % 10’u katılmıyorum, % 20’si kararsızım demektir. Böylece öğretmenlerin % 70’ini oluşturan büyük çoğunluk bu maddeyi olumlu değerlendirerek kazanımlar ve içeriği uyumlu bulmaktadırlar. Öğretmenlerin % 80’inin katılıyorum, % 4’ünün katılmıyorum, % 16’sının kararsızım şeklinde değerlendirdikleri “Programdaki kazanım ifadeleri tarih dersinin genel amaçları ile uyumludur” ifade-

sine bakarak öğretmenlerin çok büyük oranda kazanım ifadelerini tarih dersinin genel amaçları ile uyumlu bulduklarını söylemek mümkündür. “Programda geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağlantı kurmayı sağlayacak kazanımlara yer verilmiştir” ifadesine öğretmenlerin % 70’i katılıyorum, % 12’si katılmıyorum, % 18’i ise kararsızım şeklinde cevap vermişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenler yeni programda kazanımlar açısından yapılan değişiklikleri olumlu bulmaktadırlar sonucuna varabiliriz. Öğretmenler yapılan mülakatlarda da kazanımları büyük oranda eski programdakine kıyasla daha iyi bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu eskiye göre öğrenciye ulaşmanın daha kolay olduğunu, aktif, öğrenci için öğrenmeyi kalıcı kılan etkinliklerin ön planda tutulduğunu, kazanımların somut olduğunu, tarih programının genel amaçlarına uygun olduğunu söylemektedirler. Öğretmen G: “ Yeni programda kazanımlar çok daha somut, ünite sonlarında bu kazanımlara ulaştığımızı söyleyebilirim” demektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Programın İçeriğine İlişkin Görüşler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İçerikte yer alan konuların sunuluş sırası uygun biçimde düzenlenmiştir.	f	0	6	2	36	6
	%	0,0	12,0	4,0	72,0	12,0
Yeni programda ünitelere verilen ağırlığın oranından memnunuz.	f	0	9	5	27	9
	%	0,0	18,0	10,0	54,0	18,0
Yeni programda her bir ünite için belirlenen ders saatleri yeterlidir.	f	4	13	10	18	5
	%	8,0	26,0	20,0	36,0	10,0
Yeni programda üniteler için belirlenen kazanımlar yeterlidir.	f	0	6	12	28	4
	%	0,0	12,0	24,0	56,0	8,0
Yeni programın içeriği öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik eder niteliktedir.	f	0	8	8	27	7
	%	0,0	16,0	16,0	54,0	14,0
Yeni programın içeriği öğrencilerin tarihi olay ve nesnelere hakkında farklı bakış açılarına sahip olmalarını sağlamaktadır.	f	0	6	9	30	5
	%	0,0	12,0	18,0	60,0	10,0
Ders kitaplarında yer alan metinler öğrenciler tarafından anlaşılır niteliktedir.	f	0	7	3	35	5
	%	0,0	14,0	6,0	70,0	10,0
Yeni programda ünitelerin içeriğiyle ilgili değişimden memnunuz.	f	1	8	7	28	6
	%	2,0	16,0	14,0	56,0	12,0
Tarih biliminin diğer bilimlerle ilişkisi ilgili ünitelerde vurgulanmaktadır.	f	1	4	11	30	4
	%	2,0	8,0	22,0	60,0	8,0

Öğretmenlerin % 72'si katılıyorum, % 12'si kesinlikle katılıyorum diyerek % 84'lük bir çoğunlukla "içerikte yer alan konuların sunulmuş sırasını uygun" bulmaktadırlar. Öğretmenlerin % 54'ü katılıyorum, % 18'i kesinlikle katılıyorum diyerek "ünitelere verilen ağırlığın oranından memnun olduklarını" belirtmişlerdir. "Yeni programda her bir ünite için ayrılan ders süresi yeterlidir" ifadesine öğretmenlerin % 46'sı katılıyorum, % 34'ü katılmıyorum, % 20'si kararsızım şeklinde cevap vermişlerdir. Burada öğretmenlerin % 46'sının süreyi yeterli bulduklarını söylemek mümkündür. Kazanımların tam olarak işlenebilmesi için süreyi yeterli bulmayan öğretmenler ünitelere ayrılan süreyi büyük ölçüde yeterli görmekteyiz. Öğretmenlerin % 64'ü "üniteler için belirlenen kazanımları yeterli görmekte", % 68'i "programın içeriğinin öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik eder nitelikte" olduğunu ifade etmekte, % 70'i "içeriğin öğrencilere tarihi olay ve nesnelere hakkında farklı bakış açısı sağladığını"; % 80'i "ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir nitelikte" olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin % 68'i "ünitelerin içeriğiyle ilgili değişimden memnun olduğunu" ifade ederken % 18'i bu ifadeye katılmadığını, % 14'ü ise kararsız olduğunu söylemektedir. "Tarih biliminin diğer bilimlerle ilişkisi ilgili ünitelerde vurgulanmaktadır" ifadesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 68'dir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin yeni programın içeriğiyle ilgili büyük ölçüde olumlu görüş belirttiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerle yapılan mülakatlarda da görüşülen öğretmenlerin hepsi içerikteki değişimi olumlu bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen B: "Geçen programda gereksiz konular vardı. Özellikle Türk Dünyası Ünitesinde, öğrencinin hiç dikkatini çekmeyen ve pratikte hiç işine yaramayan konular vardı, konuların sadeleştiğini görüyoruz, bu da öğrencinin lehine bir durum" derken Öğretmen A: "Tarihte bazen fazla bilgi de işe yaramıyordu. Orta Asya Türk Tarihinde çok ayrıntılı bilgi veriyorduk. Konuların kronolojik sıraya konması iyi olur, önce Bizans-Osmanlı ilişkisi veriyor, sonra Fatih döneminde tekrar dönüyor. Konulara göre değil, kronolojik olarak verilmesi gerek. 9. sınıfta bu sorun ortadan kalktı" demektedir.

Tablo 4'de görüldüğü üzere öğretmenlerin % 66'sı "programın öğrencileri tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma yapmaya teşvik eder nitelikte", % 66'sı "öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışmalar yapmalarını sağlayacak nitelikte", % 64'ü "öğrencilerin iletişim kurma becerilerini arttırmalarını sağlayacak nitelikte", % 60'ı "öğrencilere sorun analizi ve karar verme becerilerini kazandıracak nitelikte", % 68'i "öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi kazanmalarını sağlayacak nitelikte", % 72'si "öğrencilerin analiz ve yorum yapma becerilerini geliştirecek nitelikte" olduğunu belirtmişlerdir. "Sınıflar ve okuldaki fiziki ortam programın uygulanabilmesi için yeterlidir" ifadesine öğretmenlerin % 56'sı katılmıyorum, % 34'ü katılıyorum, % 10'u kararsızım şeklinde cevap vermişlerdir. "Programın uygulanabilmesi için okulumuzda yeterli araç-gereç mevcuttur" ifadesini öğretmenlerden % 44'ü katılmıyorum, % 16'sı ise kesinlikle katılmıyorum şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu ifadeye katılanların toplam oranı % 26'dır. Öğretmenlerin bu son iki maddeye katılım oranları değerlendirildiğinde okullardaki fiziki ortam ve araç-gereç konusunda problemler yaşadıkları sonucuna varmak mümkündür.

Tablo 4. Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Programın Öğrenme-Öğretme Boyutuna İlişkin Görüşler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Program öğrencileri tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma yapmaya teşvik eder niteliktedir.	f	0	5	12	30	3
	%	0,0	10,0	24,0	60,0	6,0
Program öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışmalar yapmalarını sağlayacak niteliktedir.	f	0	3	14	31	2
	%	0,0	6,0	28,0	62,0	4,0
Program öğrencilerin iletişim kurma becerilerini arttırmalarını sağlayacak niteliktedir.	f	1	6	11	29	3
	%	2,0	12,0	22,0	58,0	6,0
Program öğrencilere sorun analizi ve karar verme becerilerini kazandıracak niteliktedir.	f	1	4	15	27	3
	%	2,0	8,0	30,0	54,0	6,0
Program öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi kazanmalarını sağlayacak niteliktedir.	f	0	3	13	32	2
	%	0,0	6,0	26,0	64,0	4,0
Program öğrencilerin analiz ve yorum yapma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	f	0	4	10	33	3
	%	0,0	8,0	20,0	66,0	6,0
Sınıflar ve okuldaki fiziki ortam programın uygulanabilmesi için yeterlidir.	f	12	16	5	15	2
	%	24,0	32,0	10,0	30,0	4,0
Programın uygulanabilmesi için okulumuzda yeterli araç-gereç mevcuttur.	f	8	22	7	8	5
	%	16,0	44,0	14,0	16,0	10,0

Öğretmenler mülakatlarda da fiziki yapı ile ilgili sorunlardan, tam donanımlı tarih sınıflarının olmamasından, bilgisayar, projektör gibi teknolojik eksikliklerden bahsetmişlerdir. Bu konuda Öğretmen D: "Program genel olarak iyi fakat verimli olarak uygulanabilmesi için tarih sınıfı gerekiyor" derken Öğretmen C: "Her okulda bütün materyallerin toplandığı özel sınıflar oluşturulabilse yararlı olur" demektedir. Görüşme yapılan öğretmenler yeni tarih programının öğrenme-öğretme sürecinin genel bir değerlendirmesini yaptıklarında ise eskiye göre çok daha iyi olduğunu ifade etmektedirler. Eski programa göre daha etkili, daha somut, görselliğin daha fazla olduğunu ve öğrenciyi aktif hale getirdiğini dile getirmektedirler. Bu konuda Öğretmen A: "Özellikle araştırmacı öğrenciler için çok iyi bir program olduğunu, öğrenme-öğretme sürecinin çok daha zevkli geçtiğini söyleyebiliriz" derken, Öğretmen C: "Eskiyeye göre öğrenci ön planda, öğrencinin düşünme becerisi, ilgi bağı kurma, kronolojik beceri ve kavramları daha rahat öğrenmesi açısından olumlu görüyorum, öğrencinin kavrayışı bu programda daha hızlı" demektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Programın Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Programda yer alan ölçme-değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterli niteliktedir.	f	3	12	7	28	0
	%	6,0	24,0	14,0	54,0	0,0
Programda yer alan ölçme-değerlendirme örnekleri yeterli niteliktedir.	f	4	13	6	27	0
	%	8,0	26,0	12,0	54,0	0,0
Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	f	0	4	15	31	0
	%	0,0	8,0	30,0	62,0	0,0
Program öğrencideki öğrenme ürününü ve öğrenme sürecini değerlendirmeye yardımcı olmaktadır.	f	0	5	13	31	1
	%	0,0	10,0	26,0	62,0	2,0
Programda yer alan ölçme-değerlendirme araçları öğrencilerdeki gelişim farklılıklarını ortaya çıkarır niteliktedir.	f	0	8	15	27	0
	%	0,0	16,0	30,0	54,0	0,0
Programda yer alan ölçme-değerlendirme araçları öğrenme eksikliklerini belirlemede faydalıdır.	f	0	6	11	33	0
	%	0,0	12,0	22,0	66,0	0,0

Tablo 5’de görüldüğü üzere “programda yer alan açıklamalar yeterli niteliktedir” ifadesine öğretmenlerin % 56’sı katılıyorum derken, toplam % 30’u katılmadıklarını belirtmişler, % 14’ü ise kararsızım şeklinde cevap vermişlerdir. “Programda yer alan ölçme-değerlendirme örnekleri yeterlidir” ifadesini öğretmenlerin % 54’ü katılıyorum, % 34’ü katılmıyorum, % 12’si kararsızım şeklinde cevaplamışlardır. Öğretmenlerin % 62’si “programda yer alan kazanımları ölçülebilir nitelikte” bulmakta, % 64’ü “programın öğrencideki öğrenme ürününü ve öğrenme sürecini değerlendirmeye yardımcı olduğunu” düşünmektedir. Öğretmenlerden % 54’ü “programda yer alan ölçme-değerlendirme araçları öğrencilerdeki gelişim farklılıklarını ortaya çıkarır niteliktedir” ifadesine katılmaktadır. Son olarak öğretmenlerin % 66’sı “programda yer alan ölçme-değerlendirme araçları öğrenme eksikliklerini belirlemede faydalıdır” ifadesine katılmakta, % 22’si ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmektedir. Bu tablodaki sonuçlara göre öğretmenlerin yeni programın ölçme-değerlendirme boyutunu genel anlamda olumlu değerlendirmektedirler. Fakat kararsızların oranının katılıyorum ifadesine yakın olması nedeniyle öğretmenlerin bir kısmının ölçme-değerlendirme konusunda henüz net bir fikre sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Mülakatlarda da öğretmenlerin yarısından fazlası ölçme-değerlendirme konusunda eski programa göre olumlu bir değişiklik olduğunu dile getirirken, öğretmenlerden biri bu konuda fazla bilgilendirilmediklerini, bir diğeri ise sınıf geçme yönetmeliğinde gerekli düzenlemeler yapılmadığı sürece ölçme-değerlendirme konusunda fazla değişiklik şanslarının olmadığını ifade etmektedir. Ölçme-değerlendirme konusunda Öğretmen C: “*Kitapta örneği olduğu gibi klasik, test, doğru-yanlış, boşluk doldurma teknik-*

leri uyguluyorum. Bunun klasik metotlara göre daha öğretici ve daha objektif bir ölçme metodu olduğunu düşünüyorum. Yeni ölçme-değerlendirme sistemi geçen yıllara göre gayet başarılı sonuçlar doğuruyor. En azından kırık not olarak nitelendireceğimiz notları öğrenciler aşıyorlar. 60'lı, 70'li, 80'li notlar görebiliyoruz, en düşük notun yüksek olması da dersin sevilmesini etkiliyor tabi. Eskiden sınıfın kötü öğrencisi 35 aldığında ne kadar çalışırsam çalışayım tarih dersinde daha iyisini yapamıyorum diye düşünüyordu. Yeni sistemde aynı tip öğrenci 65 alıyor, aslında değişen bir şey yok yine sınıf ortalamasının altında kalıyor. Ancak derse bakışı değişiyor, bu da öğretmeni güçlendiriyor” demektedir.

Sonuçlar ve tartışma

Uygulanan anket ve mülakat sonuçlarına bakıldığında tarih öğretmenlerinin 2007 yılı 9. sınıf tarih öğretim programı hakkında olumlu bir tutuma sahip olmakla birlikte, eski programın uygulanması sırasında yaşanan sorunların tam olarak giderilmediğini düşünerek programla ilgili birtakım tereddütler yaşadıkları görülmektedir. Bu tereddütlerin öğretmenlerin programın uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmelerinden ve programın uygulandığı ilk sene olmasından kaynaklanması mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı programı uygulama konusunda kendini yeterli bulurken, bir kısmı da programı daha iyi bilenler tarafından meslek içi eğitimin verilmesi gerektiğini ayrıca programın uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere yardımcı kitapların dağıtılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programın uygulanması konusunda alt yapıdan kaynaklanan bazı eksiklikler yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Aşağıda anket ve mülakat çalışmalarından elde edilen bulgular araştırmanın konusuyla ilgili literatürde karşılaşılan bazı araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Bir dersin etkili öğretilmesinde öğretim programının içeriği, öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi ve beceriler, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci arasındaki ilişki çok önemlidir. Safran (2006, s. 26–30) tarih programlarının öğrencilere düşünme becerisi, gözlem, sorgu, değerlendirme, yargı ve haberleşme becerilerini kazandırması gerektiğini belirtmektedir. Yeni tarih öğretim programının kazanımlarını değerlendiren öğretmenler kazanımları büyük oranda eski programdakine kıyasla daha iyi bulduklarını dile getirmişlerdir. Eskiye göre öğrenciye ulaşmanın daha kolay olduğunu, aktif, öğrenci için öğrenmeyi kalıcı kılan etkinliklerin ön planda tutulduğunu, kazanımların somut olduğunu, tarih programının genel amaçlarına uygun olduğunu söylemektedirler. Özellikle programın kazanım ifadeleri ile dersin genel amaçları arasındaki uyumu olumlu değerlendiren öğretmenler programın kazanımlarının tam olarak işlenebilmesi için ayrılan süreyi yeterli bulmaktadırlar. Programda yapılan değişiklikler olumlu bulunsa da ders süresinin az olması öğretmenler için hala sorun teşkil etmektedir.

Kazanımların somut olması süreç sonunda değerlendirilmesini de kolaylaştırmaktadır. Ayrıca programda yer alan etkinlik örnekleri de kazanımların gerçekleştirilmesi konusunda yol gösterici olmaktadır. Güven ve Alp (2008) Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kazanımlarına yönelik öğretmen görüşlerini, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun, birlikte çalışma ve işbirliği yapmayı destekler, problem çözme becerisini geliştirir, yaratıcı ve çok yönlü düşünmeye sevk eder, vatandaşlık görev ve sorumluluklarını kavramaya yardımcı olur niteliktedir şeklinde özetlemişlerdir. Sosyal Bilgiler Dersi ve Tarih Dersi arasındaki bağlantı düşünüldüğünde 2007

Yılı Tarih Dersi Öğretim Programı da tarih öğretmenleri tarafından aynı kazanımları sağladığı şeklinde değerlendirilmiştir. Yıldırım vd.(2006) de yeni Fen Bilgisi Öğretim programının ezberci öğretimi engeller nitelikte olduğunu, öğrencileri inceleme ve araştırmaya sevk eder nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Yeni programların davranışçı yaklaşımı değil de öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini benimsemeleri genel olarak programların uygulanmasına olumlu biçimde yansımış ve öğrencilerin derslerde aktif hale gelmelerinde etkili olmuştur sonucuna ulaşmak mümkündür.

Programın içeriğiyle ilgili yapılan değişiklikleri olumlu değerlendiren öğretmenler özellikle öğrencinin ilgisini çekmeyen bazı detay konuların programdan çıkarılmış olmasından ve konuların sunuluş sırasından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat buna rağmen derslere ayrılan süreyi yeterli bulmayan öğretmenler, kazanımlar konusunda da belirttikleri gibi programın uygulanmasında bir süre sorunu olduğunu düşünmektedirler. Safran (2006) bir konu veya olay sınıfın ilgisini çekmediğinde programdan çıkarılmalıdır demektedir. İçerikle ilgili zaman zaman böyle değişikliklerin yapılması öğrencilerin derse olan ilgilerinde ve bakış açılarında da olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir. Yeni 9. Sınıf Tarih Öğretimi Programı ile ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler içerikteki değişikliklerden memnun olduklarını ifade etmektedirler. Fakat bununla birlikte öğretmenlerin “yeni programda her bir ünite için belirlenen ders saati yeterlidir” ifadesini değerlendirirken çoğunlukla kararsız kalmaları programda bir süre sorunu olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler programda yer alan temel beceriler ve tarihsel düşünme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye kazandırılması konusunda olumlu düşünmekte ve öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciyi aktif kıldığını belirtmektedirler. Programın öğrenme-öğretme boyutuna ilişkin teorik alt yapıyı olumlu değerlendiren öğretmenler, programın hayata geçirilmesi konusunda fiziksel olanakları yeterli bulmamaktadırlar. Okullarda gerekli materyallerle donatılmış tarih sınıflarının olmaması ve kalabalık sınıflar çözümlenememiş problemlerin başında gelmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde önemli olan bir nokta öğrencilerin farklı ilgileri ve farklı özelliklerinin de olduğunu göz önünde bulundurmak ve bu doğrultuda zengin içeriğe sahip etkinliklerle dersi çok boyutlu hale taşıyabilmektir. Bu da öğretmenlerin öğrencilerini tanımaları, onların kişisel özelliklerini, ilgi ve beceri alanlarını bilmeleleriyle mümkün olabilir. Öğretmenler tarih sınıflarının olmamasını ve araç-gereç eksikliklerini bu konuda problem olarak dile getirmişlerdir. Bu eksikliklerin tamamlanması ve tam donanımlı tarih sınıflarının oluşturulmasıyla bu sürecin çok daha etkili hale geleceğini düşünmektedirler.

Türkiye’deki yeni coğrafya öğretim programını öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendiren Demirci (2008) öğretmenlerin yeni programın uygulanışı konusundaki engellerin çoğunun programın kendisi ile değil, eğitim ve öğretimin genel problemleri ile ilgili olduğunu belirttiklerini dile getirerek aynı konuya vurgu yapmaktadır. Baltacıoğlu tarih derslerinde öğrencilerin kendi deneyimlerini oluşturabilmeleri için tarih belgelerinden oluşan bir tarih odası veya müzesi oluşturulmasını, bu mekanın harita, tarih kitapları, arkeolojik kalıntılar, grafikler, şekiller, projeksiyonlar, sandalye ve masalarıyla bütün fiziki ve sosyal şartları taşıması gerektiğini belirtmektedir (Baltacıoğlu, 1935 Akt. Ata, 2000, 596). Güven (2008) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin yeni ders programlarının uygulanması için ayrılan ders süresinin yetersiz-

liği; etkinliklerin uygulanması için gerekli araç-gereç ve yardımcı ders materyali eksikliği ve kalabalık sınıfların olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını saptamıştır. Aynı sorunlar yeni tarih programını değerlendiren öğretmenler tarafından da ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu da ölçme-değerlendirme konusunda eskiye göre olumlu bir gelişme yaşandığını ifade etmişleridir. Fakat bunların yanında öğretmenler en çok programın ölçme-değerlendirme kısmında tereddütler yaşamaktadırlar. Öğretmenler programın öğrencideki öğrenme ürünü ve sürecini değerlendirmeye yardımcı olduğunu, alternatif ölçme araçlarıyla farklı özelliklere sahip öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerin değerlendirilmesinin mümkün olduğunu düşünmekte fakat programda yer alan ölçme-değerlendirme örneklerini yeterli bulmamaktadırlar. Yapıcı ve Demirdelen (2007) in sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin araştırmalarında da programa uygun ölçme-değerlendirme yapabilmenin öğretmenlerin en büyük sıkıntılarında biri olduğu görülmüştür.

Öneriler

Çalışma sonuçlarından hareketle Yeni tarih öğretim programının daha etkili ve verimli uygulanabilmesi için aşağıdaki önerilerin göz önünde bulundurulmasında fayda bulunacağı söylenebilir:

Öğretmenlere yeni programın uygulanması konusunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmeli, hizmet içi eğitim programları teorik bilgilerle sınırlı kalmamalı, öğretmenlere programla ilgili uygulamalar ve örnekler gösterilmelidir. Yeni tarih kitaplarıyla ilgili MEB tarafından yazdırılan öğretmen kılavuz kitabının bir an önce bitirilerek okullara gönderilmesinin bu konuda katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okulların fiziki koşulları iyileştirilmeli; okullarda tarih dersi için gerekli materyallerin bir arada bulunduğu tarih derslikleri oluşturulmalıdır. Hazırlanan bu tarih sınıflarında bilgisayar, haritalar, projeksiyon cihazı, tarih dersi için gerekli görsel kaynaklar bulunmalıdır. Bu materyallerin her defasında farklı sınıflara taşınmasında oluşturulan tarih sınıflarında bulunması dersin işlenişi ve materyallerin uzun süreli korunabilmesi açısından da olumlu sonuçlar verebilir.

Programın daha verimli uygulanabilmesi ve yeterince etkinlik örneğine yer verilebilmesi için haftalık tarih ders saati sayısı artırılmalı veya programdaki ayrıntılı bazı konuların programdan çıkarılıp diğer konulara ayrılan zamanın artırılması sağlanmalıdır.

Tarih ders kitaplarında ve kaynaklarda daha fazla görselliğe yer verilmelidir. Tarih ders kitaplarında daha fazla resim, fotoğraf, karikatür, harita vs. kullanılmalı, var olan görsel materyalin ise kalitesi artırılmalıdır.

Yeni tarih öğretim programlarının proje ve performansa dayalı birçok etkinlik içermesi ve öğrenmenin sınıfla sınırlı kalmaması sebebiyle öğrenci velileri de yeni öğretim programları hakkında bilgilendirilmelidir.

Kaynakça

ATA, Bahri (2000) "İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Tarih Öğretimi", **Türk Kültürü**, Sayı: 450, (2000), ss. 590-601.

ATA, Bahri (2002). Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi; Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri", Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

ÇAPA, Mesut (2005). "Türkiye'de 1930 Öncesi Tarih Öğretimi", **Toplumsal Tarih Dergisi**, 129, ss. 80-87.

ÇEPNİ, Salih (2007). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (3.baskı)**, Celepler Matbaacılık, Trabzon.

DEMİRCİ, Ali (2008). "Türkiye'deki Yeni Coğrafya Öğretim Programının Öğretmenlerin Bakış Açısından Değerlendirilmesi", **Milli Eğitim Dergisi**, Bahar 2008, S. 178, ss. 105-121.

Felsefe Kurumu Seminerleri (1975). Türkiye'de Tarih Eğitimi, Ankara.

GÜVEN, Bülent ve ALP, Sibel (2008) "Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 177, Kış 2008, ss. 153-166.

GÜVEN, Semra (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 177, ss. 224-237.

KABAPINAR, Yücel (2008). Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları, **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, Salih Özbaran (Ed.), (2. baskı), İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

KÖSTÜKLÜ, Nuri (1998). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi (2. baskı)**, Kuzucular Ofset, Konya.

ÖZBARAN, Salih (1992). **Tarih ve Öğretimi**, Cem Yayınevi, İstanbul.

SAFRAN, Mustafa (2006). **Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler**, Gazi Kitapevi, Ankara.

SAFRAN, Mustafa (2010). Tarih Nasıl Öğretilir? Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.

YILDIRIM, Halil İbrahim, ŞENSOY Önder ve KARATEPE Ahmet (2006). "Fen Bilgisi Öğretim Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Yeni Programın Öğretme-Öğrenme Boyutunda Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 20, ss. 33- 41.

, 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı, 2007.

, Değişiklikler, 1981,1982,1983,1991,1992.

, "Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma", Ahmet DOĞANAY, Mediha SARI, Mayıs 2008.

, "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", Mehmet YAPICI, Ceren DEMİRDELEN, Mayıs 2007.

TEACHERS' VIEWS ON THE NEW (2007) NINTH GRADE HISTORY CURRICULUM IN TURKEY

Semih AKTEKİN*

Derya CEYLAN**

Abstract

This study aims to explore teachers' views on the new (2007) Turkish ninth grade history curriculum in terms of general features, content, acquisition, teaching-learning process and measurement and evaluation aspects of it. In this study descriptive research method has been used. The study was conducted in cooperation with fifty history teachers working at secondary schools in Giresun and districts in 2008-2009 academic year. A questionnaire was applied to fifty history teachers. Moreover, ten history teachers were also interviewed. The percentage and frequency of the data obtained as a result of the study were analysed and shown in the tables. According to the study most of the history teachers find the ninth grade 2007 History Curriculum positive in theory but expressed their uncertainty about implication of it. Inadequate facilities at schools and insufficient time period of lessons along with lack of in service training are seen as obstacles in practising the curriculum.

Key Words: New (2007) history curriculum in turkey, history education in turkey, history education

* Assist. Prof. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fak., Tarih Eğitimi ABD, Trabzon

** Research Assistant; Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Giresun

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 sağlamaktır.

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**'na 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 eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri 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,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- 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. Özet başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin 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 aralıklı 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 yapılmamalıdır.

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 aydınlar 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) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, sürelî 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 Yayınlar Dairesi Başkanlığına hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinaleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki 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.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- 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.

(Çepken 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.

(Tarakç, 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 Fiahıslar 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 Sazlık, 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.