

# Millî Eğitim

## National Education

güz/autumn 2010 • yıl/year 39 • sayı/number 188

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

Nimet ÇUBUKÇU

Yayın Yönetmeni/General Director

Aziz ZEREN

Yayımlar Dairesi Başkanı/Director Proxy of Publication Department

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Şube Müdürü/Department Manager

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

Macit BALIK

Dinçer EŞİTĞİN

Redaksiyon-Düzeltilme/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Macit BALIK

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 İşletmesi Müdürlüğü

Adres/Address

MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA

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

Tel/Phone: (0 312) 212 81 45 - 4154-4152 Fax: (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 4973

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 270

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.  
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 22/12/2005 and the number of 6089 of Publication Department Office of  
Ministry of National Education.

---

## Hakem Kurulu/Advisory Board

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

---

---

## Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet ÇİFTÇİ	Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN	Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY
Prof. Dr. Erdoğan BAŞAR	Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN	Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK
Prof. Dr. Sabri ÇAKLI	Yrd. Doç. Dr. Deniz Beste ÇEVİK
Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Elmaziye TEMİZ
Prof. Dr. Uğur ESER	Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ
Prof. Dr. Yaşera AKTAŞ ARNAS	Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Doç. Dr. Ali ÖZEL	Yrd. Doç. Dr. İbrahim UYSAL
Doç. Dr. Cansevil TEBİŞ	Yrd. Doç. Dr. M. Hilmi UÇAN
Doç. Dr. Hayri ERTAN	Yrd. Doç. Dr. M. Serdar TEREKLİ
Doç. Dr. İsa KORKMAZ	Yrd. Doç. Dr. Mehmet TURAN
Doç. Dr. Mehmet BAHAR	Yrd. Doç. Dr. Metin KAPIDERE
Doç. Dr. Mehmet DOĞRU	Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKIN
Doç. Dr. Ruhu SARP KAYA	Yrd. Doç. Dr. Mustafa Aydın BAŞAR
Doç. Dr. Semra GÜNAY	Yrd. Doç. Dr. Muzaffer ÇANDIR
Doç. Dr. Süleyman ÇELENK	Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN	Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Yrd. Doç. Dr. Ahmet NALÇACI	

---

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 İşletmesi 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 İşletmesi Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlu-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

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

## Editör'den ...

Değerli okurlarımız,

Geçmiş sayılarda olduğu gibi bu sayımızda da makalelerin ekser çoğunluğu eğitim ve öğretimin işleyişiyle ilgili konuları farklı yönleriyle ele alarak işliyor. Anketlere ve somut verilere dayalı bu araştırmaların eğitim ve öğretimimize katkı sağlayacağını ümit ediyoruz. Her zaman olduğu gibi bu sayımızda da konu bakımından birbirine yakın makaleleri peş peşe gelecek şekilde sıralamayı tercih ettik.

Teveccüh gösterip dergimize yazı gönderen bütün araştırmacılara teşekkürü borç addederiz. Ancak dergimize yayınlanması talebiyle çok sayıda makale gönderilmesi sebebiyle yığılma olduğundan elimizdeki kabul edilmiş makale stoğu eritilinceye kadar bize ulaşan yazılar aşağıda belirtilen kriterlere göre ön incelemeye tabi tutularak uygun bulunanlar işleme alınacak, bulunmayanlar ise yazarlarına iade edilecektir:

- Daha önce Ön İnceleme Kurulu, makaleleri sadece yazım kuralları, dipnot sistemi, özetlerin verilmesi gibi genellikle şekle ait unsurları gözetenek inceliyordu. Bundan böyle makaleler yayın ilkelerimizde belirtilen "... amaç ve konu" bakımından da değerlendirilerek uygun bulunmayanlar yazarına iade edilecektir.
- Yazılar, yine yayın ilkelerimizde belirtilen; "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." hükümleri doğrultusunda Ön İnceleme Kurulunca incelenecek ve uygun bulunmayanlar iade edilecektir.
- Yazı birikmesi eritilinceye kadar, yüksek lisans ve doktora tezlerinden üretilen makaleler ile sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler değerlendirilmeye alınmayacaktır.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

## Editorial

Dear readers;

As in our past issues the majority of the articles in this issue deal with different aspects of education and training. We hope that these researches based on questionnaires and data will contribute to our education and training. As always, in this issue we preferred to arrange the articles close to each other in terms sequentially.

We thank to all the researchers who send writings to our journal, but because of sending large number of articles we have a difficulty in responding for the demands. Till finishing our article stock, the articles will be subject to preliminary examination according to the following criteria, inappropriate studies will be returned to the authors.

- Previously Preliminary Examination Committee was reviewing the articles only formally like for spelling rules, footnotes system, issuance of a summary. From now on the articles will be evaluated according to the “goals and issues” as described in our publication policy.
- As described in our publication policy “educational and social sciences issues will be included in the Journal of National Education. The article will be based on research, will contribute to the field, blind implementation issues, examine new and different developments”. The articles will be reviewed by Preliminary Examination Committee and the unsuitable articles will be returned.
- Until finishing the accumulated writings the articles produced from master’s and doctoral theses and symposium or conference papers presented at scientific meetings will not be considered.

Hope to meet you in our next issue...

# İçindekiler / Table of Contents

İlköğretimde Fayda-Maliyet Analizi <b>Ahmet YILMAZ • 7</b>	<i>Cost Benefit Analysis At Primary School</i>
Evde Eğitim <b>S. Nihat ŞAD-Mustafa AKDAĞ • 19</b>	<i>Homeschooling</i>
Japon Eğitim Sisteminden Türk Eğitim Sistemine İyi Örnekler <b>Abdurrahman EKİNCİ • 32</b>	<i>Good Examples From Japan Education System To Turkish Education System</i>
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Tutumlarının İncelenmesi (Erzincan Örneği) <b>Hüseyin Hüsnü BAHAR-Hacı Hasan İÇLİ- Fikret GÜLAÇTI • 50</b>	<i>An Investigation Of The Computer And Internet Attitude O High School Teachers (Sample Of Erzincan)</i>
Probleme Dayalı Öğrenme: Yapılandırıcılığın Özü <b>Melih KOÇAKOĞLU • 68</b>	<i>Problem Based Learning: The Epitome Of Constructivism</i>
Öğretmen Adaylarının Alternatif Öğretim Materyalleri ile İlgili Görüşleri <b>Ramazan KAYA-Osman SAMANCI • 83</b>	<i>Opinions Of Prospective Teachers About Alternative Teaching Materials</i>
Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Düşünceleri <b>Sibel ALP-Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN • 99</b>	<i>Primary School Teachers' Views Of Using Reflective Thinking In Teaching-Learning Process</i>
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları <b>Hülya HAMURCU • 109</b>	<i>The Attitudes Of The Class Teacher Candidates Towards Creative Drama</i>
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki <b>Ahmet ŞAHİN • 125</b>	<i>The Relationship Between Interpersonal Communication Skills And Conflict Management Strategies Of Primary School Administrators</i>
Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Algıları <b>Adem Sultan TURANLI • 144</b>	<i>Relationship Between Classroom Management And Teachers' Perceptions Of Their Profession (Kayseri Province: A Case Study)</i>

- İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Yönelik Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi  
**Mürşide DEMİRKOL • 158**
- Amasya'daki "Eğitimde Drama" Kurslarının Değerlendirilmesi  
**Seher TEKİN • 174**
- Avrupa Birliği Oluşum Süreci ve Ortak Politikalar  
**Selda KIRAÇ-Buket İLHAN • 191**
- Grafiksel Düzenlemelerin Öğrencilerin Okuma-Anlama Düzeylerine Etkisi  
**H. Ömer BEYDOĞAN • 202**
- Anaokulu Çağı Çocukları Olan Anne-Babaların Karşılaştıkları Problemler  
**Hatice Zeynep İNAN • 218**
- İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon İzleme Profili (Çanakkale İli Örneği)  
**Salih Zeki GENÇ-Fatih GÜNER • 230**
- İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Atom Kavramı ve Konularının İncelenmesi  
**F. Gülay KIRBAŞLAR-Elif İNCE • 251**
- Türkiye'de Keman Eğitiminde Kullanılan Keman Etüdlerinin Yay Teknikleri ve Pozisyonlar Açısından Analizi  
**Meltem EROL DÜZBAŞILAR • 274**
- Üniversiteler Hentbol B Kategorisindeki Takımların Mevkilerine ve Demografik Özelliklerine Göre Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması  
**Gonca İNCE-Tuğba GÜRBÜZ-Kamil DİKİCİ • 282**
- İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programındaki Becerilerle İlgili Sınıf Öğretmenlerin Görüşleri  
**Veli TOPTAŞ • 297**
- Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 311**
- The Evaluation Of School-Based Inservice Activities For Teachers In Primary Schools*
- Evaluation Of "Drama In Education" Courses In Amasya*
- European Union Formation Process And Common Policy*
- The Effects Of Graphical Regulations On Students' Levels Of Reading-Comprehension*
- The Problems Of Preschoolers Faced By Parents*
- TV Viewing Profile Of Students Of Primary School Grade 7th And 8th (Sample: Canakkale Province)*
- Investigation Of Atom Concept And Issues At The Primary And Secondary School Text Books*
- The Analysis Of Violin Etudes Used In Violin Education In Turkey According To The Bow Technics And Positions*
- Comparison With The Problem-Solving Skills Of Different Positions And Demographic Characteristics Of Sport Of Teams At B Category Of Handball Of Universities*
- Classroom Teacher's Opinions About The Skills In Elementary School Mathematics Curriculum (1-5)*

# İLKÖĞRETİMDE FAYDA-MALİYET ANALİZİ

Ahmet YILMAZ\*

## Özet

Bu araştırmada, 6-14 yaşlarındaki kız ve erkek bütün yurttaşlar için anayasal olarak zorunlu olan ilköğretim okullarıyla ilgili 2001-2002 öğretim yılından, 2008-2009 öğretim yılına kadar 1. sınıftan 8. sınıfa kadar sekiz yıllık süreç içerisindeki brüt ve net öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak aynı grup öğrenci akışına dayalı olarak örnek bir fayda maliyet analizi yapılmıştır. Öğrenci sayıları e-okul kayıt sisteminden alınmıştır. Örneklemeye alınan ilköğretim okulundaki bir derslikte bulunan öğrenci sayısının Türkiye ortalamasına paralel olduğu tespit edilmiştir. Yapılan hesaplamada kişisel ve sosyal anlamda fayda-maliyet oranı 1.08 bulunmuştur. Hesaplamada, bir derslikte bulunması gereken otuz öğrenci yerine daha fazla sayıda öğrenci bulunmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, hesaplanan oranın ilköğretim okulunda ekonomik anlamda önemli fayda sağladığı ancak eğitim-öğretim açısından değerlendirildiğinde sınıftaki öğrenci fazlalığı nedeniyle olumsuz etkileyeceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle yeni ilköğretim okulu ve derslik yapılırken yıllara göre belli dönemlerdeki öğrenci akışı göz önünde bulundurularak mikro planlama yerine, makro planlama yapılması eğitimde verimliliği dolayısıyla faydayı arttıracaktır.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim okulu, öğrenci, fayda-maliyet analizi

## Giriş

Tarihi açıdan incelendiğinde fayda maliyet analizinin (cost-benefit analysis) kökeninin 19. yüzyıla kadar gittiği görülmektedir. Fayda maliyet analizi konusunda ilk katkıyı kamu yatırımlarının sosyal faydasını ölçmeyi amaçlamış olan Fransız mühendis ve iktisatçı J. Dupuit tarafından yapıldığı söylenebilir. Ancak teorik açıdan asıl gelişmenin 1958 ve sonrasında, günümüze kadar sürdüğü anlaşılmaktadır (Akalin, 1981, 114)

Fayda maliyet analizi uygulaması ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilir. Çünkü her ülkenin idari, yasal ve kültürel yapısı birbirinden farklıdır. Ancak, bu durum, fayda-maliyet analizi yapılmasına ilişkin ortak temel ilkelerin belirlenmesine engel değildir. OECD'ye üye ülkelerde yapılan gözden geçirmeler çerçevesinde, ülkelerin fayda-maliyet analizini yaparken uygulayacakları ortak ilkeler 1997 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (OECD, 2004).

Avrupa Birliği'nde bu çerçevede 2005 yılında fayda maliyet analizinin ne zaman ve hangi düzenlemeler için yapılacağı, fayda maliyet analizinin yürütülmesi sürecinde yapılması gereken işlerin neler olduğu ve nasıl ele alınması gerektiği adım adım açıklanmıştır. Avrupa Birliği tarafından yayımlanan ortak metodolojide üye

\* Dr.; Afyonkarahisar Millî Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişi

ülkelerde uygulanacak fayda-maliyet analizinin altı analitik adımda yapılması kararlaştırılmıştır (AB Komisyonu, 2005, 16):

1. Sorunun teşhis edilmesi,
2. Amaçların ortaya konulması,
3. Politika seçeneklerinin belirlenmesi,
4. Belirlenen politika seçeneklerinin analiz edilmesi,
5. Her bir politika seçeneğinin etkilerinin karşılaştırılması,
6. Değerlendirme.

Buna göre, çağımızda kıt kaynakların etkin kullanımı sorunu, her alanda olduğu gibi, kamu kesiminde de oldukça önem kazanmıştır. Kamu kesiminde kararlar alınırken, alternatiflerin belirlenmesine yarayan ölçütlerin geliştirilmesinde, sayısal analizlerin uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durum eğitim kurumları da etkilemekte ve eğitim sisteminde maliyet etkililiğinin nasıl artırılacağına ilişkin çabalar her geçen gün artmakta ve karar organlarının politikalarına yansımaktadır. Eğitim kurumlarındaki sınıf tekrarları, yüksek başarısızlık oranı ve okul terkleri, kurumun etkinlik standardının belirlenmesinde önemli ölçütleri oluşturmaktadır (Yıldız, 2000, 37).

Türk Milli Eğitim Sistemi içerisindeki ilköğretim okulları; 6-14 yaşlarındaki kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasız olup sekiz yıllık kesintisiz okullardan oluşur. Bu okulların sekizinci sınıfını bitirenlere ilköğretim diploması verilir (MEB, 2008). Tablo 1’de ülkemizde çeşitli seviyelerde bulunan öğretim kurumlarıyla ilgili olarak karşılaştırmalı net ve brüt okullaşma oranları verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Okullaşma Oranı

Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı	İlköğretim%	Ortaöğretim%	Yükseköğretim %
2001-2002	Brüt	100.93	60.97	22.25
	Net	95.28	43.95	12.27
2001-2002	Brüt	99.45	67.89	23.37
	Net	92.40	48.11	12.98
2002-2003	Brüt	96.49	80.76	27.12
	Net	90.98	50.57	14.65
2003-2004	Brüt	96.30	80.97	28.15
	Net	90.21	53.37	15.31
2004-2005	Brüt	95.74	80.80	30.61
	Net	89.66	54.87	16.60
2005-2006	Brüt	95.59	85.18	34.46
	Net	89.77	56.63	18.85
2006-2007	Brüt	96.34	86.64	36.59
	Net	90.13	56.51	20.14
2007-2008	Brüt	104.94	87.55	-
	Net	97.37	58.56	-

(MEB, 2007-2008 İstatistikleri, 1)



Tablo 1 incelendiğinde öğretim yıllarında faal olan okullarla ilgili brüt okullaşma oranı ile net okullaşma oranlarında tüm eğitim seviyelerinde fark olduğu görülmektedir. Ancak ilköğretim seviyesinde 2001-2002 ve 2007-2008 öğretim yıllarında brüt okullaşma oranının yüzde 100'ü aştığı görülmektedir. Fakat net okullaşmada ise yüzde 100'ü yakalayamadığı görülmektedir. Türkiye'de ilköğretimin zorunlu kapsamda olmasına rağmen ilköğretim okullarında önemli bir okullaşma sorunu olduğu görülmektedir. Aynı durumun diğer eğitim kademeleri için de kısmen geçerli olduğu söylenebilir. Eğitim kademelerinde ilköğretim okullarında öğrencinin teorik yaşı 6-14, ortaöğretimde teorik yaş 14-17, yükseköğretimde teorik yaş 17-21 olarak kabul edilebilir. Buna göre, Tablo 1'de okullaşma oranında yer alan "brüt okullaşma oranı" hesap edilirken ilgili öğrenim türündeki tüm öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilen veriler alınmıştır. Bu durum şöyle formüle edilebilir.

$$\text{Brüt okullaşma oranı} = \frac{\text{Toplam öğrenci sayısı}}{\text{Teorik yaş grubundaki toplam nüfus}}$$

Yine aynı tabloda yer alan "net okullaşma oranı" hesap edilirken ilgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilen veriler alınmıştır. Bu durum da şöyle formüle edilebilir.

$$\text{Net okullaşma oranı} = \frac{\text{Teorik yaş grubundaki öğrenci sayısı}}{\text{Öğrencilerin okulu bitirdiği yaşı}}$$

Tablo 2. Öğretim Yılına Göre İlköğretim Okulları İstatistikleri

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı
2001-2002	35 052	372 687	10 477 616	1 071 606
2002-2003	35 133	373 303	10 331 645	1 165 489
2003-2004	36 114	384 170	10 479 538	1 136 448
2004-2005	35 611	401 288	10 565 389	1 125 012
2005-2006	34 990	389 859	10 673 935	1 108 986
2006-2007	34 656	402 829	10 846 930	1 130 599
2007-2008	34 093	445 452	10 870 570	-

(MEB, 2007-2008 İstatistikleri, 3)

Tablo 2'de ise öğretim yıllarına göre Türkiye'de bulunan açık ilköğretim ve özel ilköğretim okullarının da sayıları dahil olmak üzere okul, öğretmen, öğrenci ve mezun sayıları verilmiştir. Bu tabloya göre, 2001-2002 öğretim yılında bir öğretmene düşen öğrenci sayısının yaklaşık olarak 28, 2004-2005 öğretim yılında 26, 2007-2008 öğretim yılında 24 ve geriye kalan diğer öğretim yıllarında ise 27 olduğu görülmektedir. Özellikle son öğretim yıllarına doğru sınıflardaki öğrenci sayılarının daha da azaldığı söylenebilir.

Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi verilerine dayanarak 2007-2008 öğretim yılında sadece Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarının (özel ve açık ilköğretim okulları hariç) okul, öğretmen, öğrenci ve derslik sayıları da Tablo 3'e verilmiştir.

Tablo 3. 2007-2008 Öğretim Yılı Resmi İlköğretim Okulları İstatistikleri

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı
İlköğretim	33 226	422 264	10 331 752	299 079

(MEB, 2007-2008 İstatistikleri, 168)

Tablo 3'e göre resmi ilköğretim okullarında bir derslik başına düşen öğrenci sayısının 34, bir öğretmene düşen öğrenci sayısının ise 24 olduğu görülmektedir.

### İlköğretimde Fayda-Maliyet Analizi

Fayda maliyet analizi tüm eğitim kurumlarında uygulanabilme özelliğine sahip olduğundan ilköğretim okullarında da rahatlıkla uygulanabilir. Çünkü fayda-maliyet analizi farklı yatırım projelerinin ekonomik açıdan karşılaştırılmasına olanak veren yöntemlerden biridir. Fayda maliyet analizi yapılırken öncelikli olarak yapılacak harcamaların ve elde edilecek faydaların günümüz değerine indirgenip bir fayda-maliyet oranının hesaplanması gerekir.

Fayda-maliyet analizi yöntemi güçlü bir araç olmasına rağmen bazı zorlukları da vardır. Başlıca zorluk tüm faydaları ve tüm maliyetleri parasal olarak ifade etmektir. Özellikle eğitim projelerinde bu zorluk daha da fazla hissedilir. Bu nedenle pek çok önemli fayda ya veri yetersizliğinden, ya da parasal olarak ifade edilemediğinden dolayı analize dahil edilememesi durumu önemli bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaytaş, 2005, 19). Ancak bu tür hesaplamalarda fayda ve maliyetlerin parasal bir şekilde saptanamadığı durumlar karşımıza çıktığında fayda maliyet analizi yerine, maliyet etkinlik analizi yapılması daha uygun olur (Şener, 1977, 42). İlköğretim okullarında öğrenci firesi, sınıf tekrarı ve başarısızlığın yanı sıra sağlık ve beslenme sorunları da eğitim maliyetlerini olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldız, 2000, 38).

Eğitim maliyeti kavramı tek başına pek anlam ifade etmemektedir. Kavram, eğitim sisteminin girdileri hedefleri ve çıktıları ile sistemin ne derecede etkin bir biçimde işlediğini ortaya çıkaran yararları arasında kritik bir bağ olarak görülür. Bu geniş bakış açısıyla maliyet analizleri ilköğretim okullarında eğitim sisteminin geleceğini planlama ve performansı geliştirmede güçlü bir araç haline gelir. Eğitimin girdileri öğretmen sayısı, çalışma saatleri, ders kitabı sayısı, okulun genişliği gibi fiziki birimle ölçüldüğünde kaynak maliyeti olarak ifade edilmiş olur. Cari maliyetler bir mali yıl içinde ilköğretim okulunda harcanan tüketim malzemeleri ve personel hizmetleridir. Yatırım maliyetleri ise bir yılı aşan ve yararlı hizmet sağlayan ilköğretim bina, araç gereçlerini ifade eder. Fırsat maliyeti ise bir toplumun belli bir zaman diliminde kullanabileceği sınırlı ekonomik kaynakların bir bölümünün belli bir eğitim için kullanılması, böylece aynı kaynağın başka bir şey için harcama fırsatından vaz-

geçilmesi anlamını taşır ve vazgeçme maliyeti olarak da ifade edilebilir (Tural, 1993, 100-102).

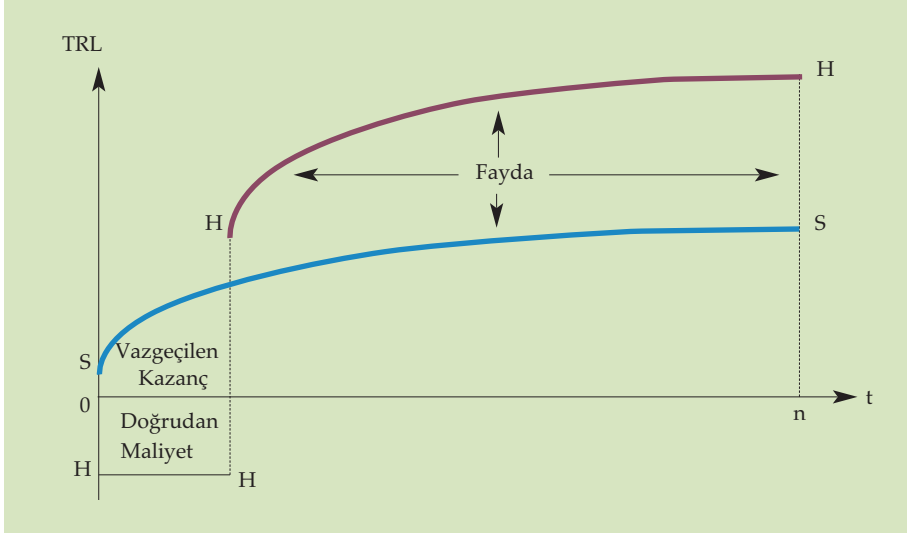
Fayda maliyet analizinin amacı, belli bir bütçe imkanı ile muhtelif kamu harcamalarından toplumun sağlayacağı faydayı maksimum yapan projeleri seçmek şeklinde ifade edilir. Bu nedenle, fayda maliyet analizi, kamu kesiminde rasyonelliği sağlamak için geliştirilmiş bulunan planlama, programlama ve bütçeleme sisteminin en önemli yöntemidir denilebilir (Şener, 1977, 42). Maliyet, bir mal veya hizmetin meydana getirilmesi, elde edilmesi amacıyla vazgeçmek zorunda kalınan bütün değerlerin toplamıdır. Ancak gerçek maliyetlere ulaşabilmek için, açıkça vazgeçilen değerlerin yanı sıra, doğrudan doğruya bir para ödemeyi gerektirmeyen ama maliyet rakamı içine girmesi gereken kalemleri de hesaba katmak gerekir (Türkay, 1997, 108).

Eğitim harcamaları gerek kişisel gerekse kamu harcamaları anlamında toplam eğitim maliyeti içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bunlar, kişilerin ve devlet kurumlarının eğitimin tüketimi veya üretimi için yaptıkları ödemelerdir. Kişisel harcamalar, kişilerin yatırım veya tüketim amacıyla eğitimle ilgili olarak yaptıkları ödemelerdir. Kitap ve diğer araç ve malzemeler, ulaşım giderleri, kurumlara yapılan öğrenci ödemeleri, eğitimi sürdürebilmek için sağlanan konut ve benzeri için yapılan ödemeler kişisel eğitim harcamalarıdır (Ünal, 1996, 238).

Eğitim kurumlarında fayda maliyet analizi yapılırken bir ülkenin demografik yapısı oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü eğitim kurumları bir yandan toplumların demografik yapılarını etkilerken diğer yandan demografik yapıdan etkilenir. Eğitim kurumlarını en çok etkileyen demografik özellik nüfus artış hızıdır. Nüfus artış hızının yüksek olduğu toplumlarda artışla orantılı olarak okul sayısının da artması gerekir. Aksi takdirde okullara düşen öğrenci sayısı giderek artacaktır. Türkiye’de de bu durumu gözlemek mümkündür. Türkiye’de eğitime ayrılan cari ve yatırım harcamaları bütçeler içinde sürekli olarak arttığı halde, okul sayısındaki artış öğrenci sayısındaki artış karşısında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle hem sınıf mevcutları atmış hem de ikili öğretime geçilmiştir. Bu durum kuşkusuz eğitimin kalitesini de olumsuz etkilemiştir (Fidan ve Erden, 1993, 97). Ayrıca göç olgusu da oldukça önemlidir. Çünkü bugün hızlı göçler nedeniyle kırsal kesimdeki öğrencilerin yükünü şehir okulları üzerine almış durumdadır. Bu durum okul, öğretmen araç-gereç sayısının yetersizliğine ve öğrencilerin eğitsel başarısızlığına da yol açmaktadır. Bu durum, eğitime giderek daha fazla kaynak ayrılmasını gerektirmiştir. Fakat kişi başına eğitim harcamalarında yeterli düzeye erişilememiştir (Tezcan, 2010).

Eğitim ekonomisi eğitimin ekonomik getirileri ile artan üretkenlik ve buna bağlı olarak artan kazanç arasında bir bağ kurar. Buna göre fayda maliyet analizinde eğitim ve okullaşma arasındaki ilişki “yap-kazanç profili” ile şöyle ifade edilebilir (Şekil 1).

Şekil. 1 Fayda-Maliyet İlişkisinde Yap-Kazanç Profili



(Kaytaç, 2005, 19)

Şekil 1’de t-ekseninin altındaki alan maliyetleri, üstündeki alan ise faydaları temsil etmektedir. Belli bir düzeyde eğitim alan bir kişinin okulu bitirip çalışmaya başlayacağı varsayılır. Eğitimine bağlı olarak üretkenliği ve maaşı belli bir düzeye kadar yükselir, bir süre için sabit kalır, daha sonra da azalma eğilimi gösterebilir. SS çizgisinin altındaki alan yaşam boyu gelirini, yani emekli olana dek elde edeceği geliri temsil etmektedir. HH ile SS çizgileri arasındaki alan daha yüksek verimliliğe bağlı olarak elde edeceği artı kazancı göstermektedir. Fayda-maliyet oranı ise bu artı kazancın toplam maliyete olan oranıdır. Bu analizdeki bir diğer nokta, maliyet ve faydaların günümüz değerlerine indirgenmesidir. Hem maliyetler, hem de faydalar belli bir zaman dilimine dağılmalıdır. Harcamalar okulda geçirilen dönemde yapılırken, faydalar iş hayatı dahilinde elde edilir. Bu değerleri günümüz değerlerine dönüştürmek için uygun bir iskonto oranı kullanılır (Kaytaç, 2005, 19).

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında kişisel ve sosyal anlamda fayda maliyet analizi yapılması suretiyle yıllara göre öğrenci akışının da (net-brüt) göz önünde bulundurularak özellikle eğitim yatırımlarında eğitim sisteminin geleceğinin verimli olarak planlanmasını sağlamaktır.

### Araştırma Problemi

Fayda maliyet analizine göre ilköğretim okullarında zorunlu sekiz yıllık öğretim sürecinde yıllara göre öğrencilerin net-brüt artışı arasındaki kişisel ve sosyal maliyet oranı nedir ? şeklinde ifade edilmiştir.

### Araştırmanın Önemi

İlköğretim okullarında kişisel ve sosyal anlamda maliyet fayda analizi yapılmak suretiyle ilköğretim okulu ya da derslik yapılırken yıllara göre öğrenci akışı da göz önünde bulundurularak mikro olarak sadece o günkü ihtiyaca değil gelecekteki öğrenci sayısı da göz önünde bulundurularak makro düzeyde planlama yapılmasının sağlanması ve yeni bir yapılanma içerisinde bulunan Türk Milli Eğitim Sistemine bu anlamda ışık tutması ve bu anlamda bir boşluğu doldurması bakımından önemlidir.

### Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar Hacı Ahmet Özsoy İlköğretim Okulunda bulunan öğrencilerle ile bu okulda görevli öğretmenler ve fayda maliyet analizinde parasal olarak ifade edilemeyen durumlarla (sağlık, beslenme) sınırlıdır.

### Yöntem

Bu araştırma fayda maliyet analizine göre ilköğretim okullarında zorunlu sekiz yıllık öğretim sürecinde yıllara göre öğrencilerin net-brüt artışı arasındaki oranı ortaya koymaya yönelik "tekil tarama modeli" kullanılmıştır. Bu modelde ilgilenilen olay, madde, birey, sınıf, kurum gibi durumlara ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır. Uygulama geçmiş ya da şimdiki zamanla sınırlı olabileceği gibi gelişimsel de olabilir (Karasar, 2004, 79).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar Hacı Ahmet Özsoy İlköğretim Okulunda halen 8. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşma imkanı olduğundan ayrıca örneklem alınmamış olup 8. sınıfta bulunan A şubesindeki 35 ve B şubesindeki 36 öğrenci olmak üzere toplam 71 öğrencinin tamamı gelişimsel olarak alınmıştır (2001-2002 öğretim yılında aynı sınıfın öğrenci sayısı A şubesinde 25 ve B şubesinde 27 olmak üzere toplam 52'dir). Aynı okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı (2 yönetici dahil) 24'tür. Araştırma için gerekli olan 2008-2009 eğitim öğretim yılında öğrenci (2001-2002 öğretim yılından 2008-2009 öğretim yılına kadar ki öğrenci akışı) ve öğretmen sayılarına ait bilgiler ilköğretim okulunun e-okul veri tabanından alınmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

İlköğretim okullarıyla ilgili hesaplanacak fayda-maliyet oranı en asgari düzeyleri belirten bir ön değerlendirme olarak görülmelidir. Gerçek yaşamda bu oranın önemli oranda daha yüksek olmasını beklemek hatalı olmaz. Buna göre çalışma evrenindeki H. Ahmet Özsoy İlköğretim Okulu ile ilgili kişisel ve sosyal maliyet anlamında fayda-maliyet analizi; öğrenim süresinin 6 yaşından başlamak üzere 8 yıl olduğu (6 yaşında ilköğretime başlayan bir öğrenci 14 yaşında mezun olduğu) kabul edilerek şu formüllerden faydalanılarak analiz edilmiştir (Ürer, 1983, 30-31; Yıldız, 2000, 37-40). Bu hesaplamalarda, sosyal vazgeçme maliyeti hesabında brüt gelir, ferdi vazgeçme maliyeti hesabında ise net gelir dikkate alınmış olup eğitimde gerçek maliyetlerin hesaplanması için de belli sürelerdeki öğrenci akışı dikkate alınmıştır.

Kişisel Anlamda Fayda-Maliyet Analizi:

$$\sum_{t=6}^{14} Ft = \sum_{t=6}^{14} (Vf + Dt)$$

$$\sum_{t=6}^{14} Ft = \text{İlköğretimin toplam kişisel maliyeti}$$

Vf = Dolaylı maliyet. Öğrencinin sekiz yıl süreyle çalışmamış olmasından dolayı gelir kaybı (vazgeçilen gelir)

Dt = Öğrencinin sekiz yıl süreyle yaptığı özel harcamalar

Sosyal Anlamda Fayda-Maliyet Analizi:

$$\sum_{t=6}^{14} Ct = \sum_{t=6}^{14} (Vs + Lt + Dt)$$

Ct = Eğitimin sosyal maliyeti

Lt = Devletin doğrudan harcamaları

Vs = Sosyal vazgeçme maliyeti

Dt = Öğrencinin doğrudan harcamaları

### Bulgular ve Yorum

Araştırmada kişisel ve sosyal anlamda fayda maliyet analizi yapmak üzere Afyonkarahisar H. Ahmet Özsoy İlköğretim Okulunun 1/ A sınıfındaki 25 öğrenci ve 1/B şubesindeki 27 öğrenci olmak üzere toplam 52 öğrencinin 2001-2002 öğretim yılından, 2008-2009 öğretim yılına kadarki e-okul sistemindeki veriler esas alınarak öğrenci akış modeli esas alınmıştır. Okulda 2008-2009 öğretim yılı eylül ayındaki toplam öğrenci sayısı 499, öğretmen sayısı ise 24'tür.

Tablo 4. H. Ahmet Özsoy İlköğretim Okulu Öğrenci Akış Modeli

Öğretim Yılı	Sınıflar							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
2001-2002	52(25,27)*							
2002-2003		58(27,31)*						
2003-2004			61(32,29)*					
2004-2005				66(32,34)*				
2005-2006					69(34,35)*			
2006-2007						71(35,36)*		
2007-2008							71(37,34)*	
2008-2009								71(36,35)*
Net Öğrenci Sayısı Toplam	52	58	61	66	69	71	71	71
Brüt Öğrenci Sayısı Toplam	60	60	60	60	60	60	60	60
Net-Brüt Farkı	-8	-2	1	6	9	11	11	11

\*Parantez içindeki sayılardan birincisi A şubesi, ikincisi de B şubesindeki öğrenci sayısını göstermektedir

Tablo 4'teki öğrenci akış modelinde ilköğretim okulunda e-okul sistemi kayıtlarına göre sınıfta kalan öğrencinin olmadığı anlaşılmaktadır. Yıllara göre artan öğrenci sayılarının nedenleri ise daha çok nakillerden ve göçlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca sekiz yıllık süre içinde öğrenci maliyeti değişmediği varsayılırsa, 71 öğrencinin sekiz yıllık kuramsal brüt maliyetinin  $60 \times 8 = 480$  öğrenci/yıl, kuramsal net maliyeti ise  $52+58+61+66+69+71+71+71=519$  öğrenci/yıl olarak hesap edilmiştir. Buna göre, ilköğretim okulunun sekiz yıl sonunda, son sınıfa gelmiş bir öğrencinin kuramsal net maliyetinin, kuramsal brüt maliyetine oranı  $519/480=1.08$  kat olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre;

C = bir öğrenci/yılın maliyeti olmak üzere,

$E_i = 1, 2, \dots, 8$  sınıflardaki öğrenci sayısı

$R_i = 1, 2, \dots, 8$  sınıflardaki sınıfta kalan toplam öğrenci sayısı olarak kabul edildiğinde, son sınıftaki öğrencilerin öğrenim maliyeti (F),

$$F = c \sum_{i=1}^n (E_i + R_i) \text{ olur.}$$

Buradan, son sınıfa gelmiş bir öğrencinin yetişme maliyeti (f) olursa,  $f = F/En$  olur.

Çalışmada, öğrenci/yılın maliyetini bulabilmek için kullanılan veriler, 2008-2009 öğretim yılına ilişkindir. Maliyetler, 2008 yılı eylül ayı verilerine göre, ilköğretim okulunun harcamaları, öğrencilerin sayısı ve sekiz yıllık öğretim süresi ve bu sürede bir öğrenci/yılın maliyetinin sabit kaldığı varsayılarak hesaplanmıştır.

Doğrudan sosyal maliyetler için, ilköğretim okulundaki harcamalar toplamının öğrenci sayısına bölünmesiyle doğrudan hesaplanmıştır. Buna göre yıllık olarak devletin ilköğretim okulundaki hesaplanabilir harcaması dikkate alındığında, okulda bulunan 24 öğretmenin ortalama kadro derecesinin 3. derecesinin 3. kademesi olduğu tespit edildiğinden, bu kadro derecesinde bulunan bir öğretmenin maaşının ortalama 1345 Türk Lirası (TL), ortalama ek ders ücretlerinin 343 TL, öğretim yılına hazırlık ödeneği de Milli Eğitim Bakanlığı'nca (2008 yılı eylül ayı) 475 TL olarak belirlendiğinden bu miktarda hesaplamaya dahil edilmiştir. Buna göre;  $24 \times 1345 = 32280$  TL aylık maaş ödemesi alınırsa yılda  $32280 \times 12 = 774720$  TL olur. Aylık ek ders,  $24 \times 343 = 8232$  TL olursa yılda,  $8232 \times 12 = 98784$  TL olur. Öğretime hazırlık ödeneği yılda bir kez verildiği için o da  $475 \times 24 = 11400$  TL olarak hesap edilir. Toplam  $774720 + 98784 + 11400 = 884904$  TL olduğu kabul edilebilir. Öğrenci başına  $884904/499 = 1773$  TL düşer.

$L_t = 1773$  TL (Devletin yıllık doğrudan harcaması)

Doğrudan kişisel maliyet hesaplamasında ise şöyle bir yol izlenmiştir. Burada bir öğrencinin bir günde harcadığı miktarın tespit edilmesi gerekir. Ancak bu tür tespit zor olduğundan hesaplamada devletin öğretmene verdiği öğretim yılına hazırlık ödeneği miktarı öğrencinin okulda harcayabileceği para olarak kabul edilmiştir. Buna göre; öğretim yılına hazırlık ödeneği, öğrenci sayısına bölündüğünde  $475/499 = 0.95$  TL'dir. Bu miktar yaklaşık 1 TL olarak alındığında, 1 ayda 20 gün okula geldiği varsayıldığında ayda  $1 \times 20 = 20$  TL, yılda ise  $20 \times 12 = 240$  TL olarak kabul edilirse,  $499 \times 240 = 119760$  TL olarak kabul edilebilir.

$Dt = 119760$  TL (Öğrencinin doğrudan harcamaları)

6-14 yaş grubunda olan ilköğretim okulu öğrencileri, kanunlara göre zorunlu öğretim yaşı çağında kabul edildiklerinden, çalışma yükümlüsü olmadıkları için kişisel ve sosyal vazgeçme maliyeti ilköğretim öğrencileri için sıfır olarak kabul edilebilir.

$Vs = 0$  (sosyal vazgeçme maliyeti)

$Vf = 0$  (kişisel vazgeçme maliyet)

Bir yıllık toplam kişisel maliyet tutarı =  $Dt + (Vf \times 12)$ dir. Örneğimizde ise,  $119760 + (0 \times 12) = 119760$  TL olarak hesap edilebilir (yaklaşık).

Bir yıllık toplam sosyal maliyet tutarı =  $Lt + Dt + (Vs \times 12)$ dir. Örneğimizde ise,  $1773 + 119760 + (0 \times 12) = 121533$  TL olarak hesap edilebilir (yaklaşık).

Sonuç olarak, bir öğrenci / yılın maliyeti 121533 TL olursa, örneğimizdeki son sınıfa gelmiş 519 net sayıdaki öğrencinin sekiz yıllık maliyeti,  $519 \times 121533 = 63075627$  TL olacaktır. Bir öğrencinin gerçek maliyeti de,  $63075627 / 71 = 888389$  TL olacaktır. Oysa ilköğretim 8. sınıfa gelmiş 480 brüt öğrencinin sekiz yıllık kuramsal maliyeti,  $121533 \times 480 = 58335840$  TL olur.

Bir öğrencinin kuramsal maliyeti hesaplandığında,  $58335840 / 71 = 821631$  TL çıkmaktadır. Bu duruma göre; ilköğretim okulunda sekiz yıl süresince eğitim gören net öğrenci sayısının (519) gerçek maliyeti olan 888389 TL'nin, aynı okuldaki brüt öğrenci sayısının (480) kuramsal maliyeti olan 821631 TL'ye oranı;  $888389 / 821631 = 1.08$  olarak ortaya çıkmaktadır. Yani 2001-2002 öğretim yılından 2008-2009 öğretim yılına kadar olan öğrenci akışına göre örnek hesaplaması yapılan ilköğretim okulunun A ve B şubesinde sekiz yıl süresince toplam  $30 + 30 = 60$  öğrenciden 480 öğrenci öğrenim görmesi gerekirken, aynı okulda 8 yılda toplam 519 öğrenci öğrenim gördüğünden dolayı, okulda yıl sonuna kadar % 0,8 oranında ekonomik anlamda fayda sağlandığı söylenebilir. Bu fayda ilköğretim okulundaki brüt-net öğrenci farkı dikkate alındığında 3. sınıftan itibaren sekiz yıllık süre içerisinde fazla durumda gözükten  $[49 + (-10)] = 39$  öğrenciden kaynaklandığı ifade edilebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de sadece resmi ilköğretim okullarındaki verilere dayanılarak yapılan hesaplamalar dikkate alındığında, bir derslik başına düşen öğrenci sayısının 34, bir öğretmene düşen öğrenci sayısının ise 24 olduğu görülmektedir. Hesaplamaya alınan ilköğretim okulundaki öğrenci akışına bakıldığında 2004-2005 öğretim yılından itibaren A ve B şubelerindeki öğrenci sayılarının (32-34, 34-35, 35-36, 37-34, 36-35), derslik başına düşen öğrenci sayısı itibarıyla, Türkiye ortalamasına uygun olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak bir derslikte bulunan öğrenci sayısının fazla olması ilk bakışta % 0,8 oranında ekonomik fayda sağlasa da, eğitim açısından değerlendirildiğinde olumsuz etki yapacağı unutulmamalıdır. Bu durum derslik ihtiyacının giderek arttığını gösterdiğinden, bu konuda tedbir alınmasını gerekli kılmaktadır. Yine köyden kente göç olgusu göz önünde bulundurulduğunda, göçlerin daha çok yerleşim birimlerinin kenarındaki bölgelere yapıldığı dikkate alınırsa özellikle bu bölgedeki ilköğretim okullarının kayıt bölgelerinin planlanmasında bu hususun göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Ayrıca bu durum köyden kente göç olgusunun günümüzde



de güncelliğini koruduğunu açıkça göstermektedir (Tezcan, 2010). Ayrıca adrese dayalı nüfus kayıt sisteminde geçici adres beyan imkanı verilmesi de (misafir olarak) okullara nakli kolaylaştırmaktadır. Tüm bunların yanı sıra örnekleme alınan ilköğretim okuluna ek derslik yapılması bu nedenlere dayalı öğrenci artışlarını doğrulamaktadır.

Öğrenci sayılarının sınıflarda 30 öğrenci olacak şekilde planlanmasında gerektiğinde yakın diğer bölge okullarına öğrenci nakilleri yapılması sağlanabilir. Yeni ilköğretim okulu ya da derslik yapılırken mikro olarak sadece o günkü ihtiyaca değil gelecekteki öğrenci akışı da göz önünde bulundurularak makro düzeyde yapılabilir. Aynı durum okul binası yapılacak yerin tespitinde de göz önünde bulundurulabilir. Bu durumun beraberinde öğretmen ihtiyacının da planlanmasını gerektirdiği unutulmamalıdır. Her vatandaşın ilköğretim görmesi TC. Anayasası'nca zorunlu olduğundan brüt okullaşma ile net okullaşma oranlarının eşit olması sağlanuncaya kadar gerek örgün ve yaygın eğitim kurumlarının gerekse tüm eğitimcilerce bu konuda çaba harcanabilir.

#### Kaynakça

- AB Komisyonu (2005). **Communication on Better Regulation for Growth and Jobs in the European Union**. Brussels, Commission of the European Communities.
- AKALIN, Güneri (1981). **Kamu Ekonomisi**. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Yayın No:486, Ankara.
- FİDAN, Nurettin ve Münire Erden (1993). **Eğitime Giriş**. Meteksan Matbaacılık, Ankara.
- KARASAR, Niyazi (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayınları, Ankara.
- KAYTAZ, Mehmet (2005). **Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi**. AÇEV Raporu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). **2007-2008 Milli Eğitim İstatistikleri**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). 00/4489 Sayılı Öğretim Yılına Hazırlık Ödeneği Resmi Yazısı. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- OECD (2004). **Regulatory Impact Analysis (RIA) Inventory**. Paris.
- ŞENER, Orhan (1977). **Kamusal Mallar Teorisi**. Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, Yayın No:15, Bursa.
- TURAL, Nejla (1993). **Eğitim Ekonomisi Ders Notları**. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- TÜRKAY, Orhan (1997). **İktisat Teorisine Giriş**. İmaj Yayınları, Ankara.
- ÜNAL, Işıl (1996). **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**. Torun Matbaası, Ankara.
- ÜRER, Fatih (1983). **Türkiye'de Yüksek Öğretim Harcamalarına Maliyet Fayda Analizinin Uygulanması**. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi), Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı, Ankara.
- YILDIZ, Zühra (2000). "Eğitim Sürecinde Ortaya Çıkan Kayıpların Gerçek Maliyetlerin Hesaplanmasındaki Önemi". **Milli Eğitim**, Temmuz, Ağustos, Eylül 2000, S. 147, ss. 37-40.
- <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5826.pdf>, "Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları", Mahmut TEZCAN, Erişim Tarihi: 22.04.2010

## COST BENEFIT ANALYSIS AT PRIMARY SCHOOL

**Ahmet YILMAZ\***

### Abstract

In this study, a sample cost-benefit analysis relying on the gross and the net student number in the following eight years was conducted by considering the eight year period in primary school which is a Constitutional obligation, including all citizens between 6 and 14 – both male and female- from education season 2001-2002 to 2008-2009, and within the eight year period from 1st to 8th grades. The number of the students has been taken from e-school registration. Within the modeling, it has been determined that the number of the students belonging the same class of a specific school is parallel to the Turkey's average. As a result of the calculation, the cost benefit rate was determined as 1.08. It can be claimed that in the calculation, the fact that there were more students than it should be affected the results. This result shows that the calculated rate is economically useful for the primary school but when it is evaluated in terms of education, it will be a negative effect. For this reason, it will provide more efficiency and therefore more benefit to consider the student flow according to specific periods, using macro plan instead of micro while constructing a new primary school and a class.

**Key Words:** Primary school, student, cost-benefit analysis

---

\* Ph. D.; Inspector of Primary Education.

# EVDE EĞİTİM

**S. Nihat ŞAD\***  
**Mustafa AKDAĞ\*\***

## Özet

Evde eğitim (Homeschooling) uygulaması, zorunlu örgün eğitim çağındaki çocukların eğitimlerinin bir bölümünün ya da tamamının ailesi ya da ailesinin tayin ettiği kişiler tarafından yürütülmesi olarak tanımlanabilir. Evde eğitim uygulaması günümüzde başta ABD, Kanada ve birçok Avrupa ülkesinde örgün eğitime alternatif olarak yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Bu ülkelerde aileler tarafından evde eğitimin tercih edilme nedenlerinin başında okul çevresi ve okulda verilen eğitimle ilgili kaygılar; öğrenciyi belirli bir dini, felsefi ya da ahlaki yaklaşım doğrultusunda eğitime isteği; çocuğun bireysel ihtiyaçları; finansal gerekçeler; ve gelişen uzaktan eğitim teknolojileri gelmektedir. Evde eğitim alan öğrencilerin akademik başarı durumlarının akranlarından daha iyi olduğu bildirilmektedir. Evde eğitilen çocukların sosyalleşmeleri konusunda ise farklı görüşler vardır. Bu uygulamaların en önemli sınırlılığı ise uygun eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasındaki zorluklardır. Ülkemizde, evde eğitime ilişkin yasal düzenlemeler yoktur. Ülkemiz koşulları açısından evde eğitim uygulamasının, öğretimin birliği ilkesiyle bağdaşmadığı düşünülmektedir. Ancak, gerekli düzenlemeler yapıldığında açık öğretim, uzaktan eğitim uygulamaları gibi örgün eğitimin yükünü hafifleten alternatif ve tamamlayıcı bir uygulama olarak kullanılması düşünülebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Evde eğitim, uzaktan eğitim, anne ve baba, veli

## Giriş

Evde eğitim kavramı Türkiye’de yaygın olarak bilinen ve uygulanan bir eğitim yöntemi olmamakla birlikte başta ABD olmak üzere Kanada, İngiltere, Almanya, Belçika, Fransa, Danimarka gibi ülkelerde oldukça köklü geçmişe sahip ve giderek artan bir uygulamadır (Basham, Merrifield ve Hepburn, 2007; Collom, 2005; Cooper ve Sureau, 2007; Crowson, 2000; Green ve Hoover-Dempsey, 2007; Ray, 2006). Evde eğitimin farklı modelleri ve farklı uygulamaları olduğu için literatürde çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır:

Waggoner (2005, 31), evde eğitim kavramını, “özellikle anne babalar tarafından geleneksel değerlerin ve aile kurumunu ayakta tutan özelliklerin gelecek nesillere aktarılması için çocukların evde eğitilmesine yönelik yüz yıllardır kullanılan bir eğitim yöntemi” olarak tanımlar.

ABD resmi kayıtlarında evde eğitim uygulaması “Okul çağındaki çocukların okul yerine evde eğitilmesi” şeklinde tanımlanır (Lines, 1993, 1’den aktaran Basham vd., 2007, 7).

Petrie, (1995, 265) evde eğitimi “çocukların kendi evlerinde ebeveynleri ya da onların tuttukları özel öğretmenler tarafından eğitilmeleri” şeklinde tanımlar.

\* Okt.; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

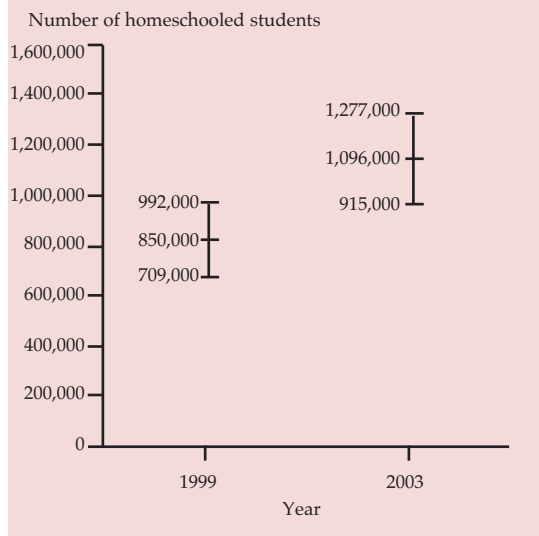
\*\* Yard. Doç. Dr.; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Anne babanın derslerinde çocuğuna yardımcı olması da yaygın bir evde eğitim uygulamasıdır. Ancak, bir çocuğun *evde eğitim* kapsamında değerlendirilebilmesi için ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerinin en azından bir bölümünü bir devlet okulunda ya da özel okulda değil de evde yürütme taleplerini resmi olarak yetkililere beyan etmiş olmaları ve çocuğun devlet ya da özel okullara devamının haftada 25 saati geçmemesi gerekmektedir (Princiotta, Bielick ve Chapman, 2004). Ayrıca geçici bazı rahatsızlıklardan ötürü eğitimine evde devam etmek zorunda kalan öğrenciler de evde eğitim kategorisine girmektedir.

### Evde Eğitimin Tarihçesi

Tarih boyunca toplumlar çocuklarına evde eğitim vermişlerdir. Aslında ister anne babalar tarafından verilsin, isterse de özel öğretmenler tarafından, evde eğitim kavramı sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan işbölümü ihtiyacının okullarda toplu eğitimi ve belirli alanlarda uzmanlaşmayı gerektirdiği 1870'li yıllara kadar Kuzey Amerika'da yaygın bir şekilde uygulanmıştır (Basham vd., 2007). Her ne kadar 1870'lerden sonra sınırlı düzeyde de olsa anne babalar evde çocuklarına eğitim vermeye devam etmişlerse de ebeveynler ve öğretmenler tarafından evde eğitimin popülaritesini yeniden kazanması ancak 1960'ları bulmuştur (Basham vd., 2007). ABD'de evde eğitim akımı ilk kez 1960'larda ve 1970'lerde başlamıştır (Green ve Hoover-Dempsey, 2007). Daha sonraki yıllarda aşağıda ayrıntılı olarak açıklanan gerekçelerden ötürü evde eğitim uygulaması hızlı bir şekilde yaygınlaşmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde yılda % 7 ile % 12 arasında bir artışla en hızlı gelişen eğitim yönteminin evde eğitim yöntemi olduğu tahmin edilmektedir (Ray, 2006). 1993'e geldiğinde evde eğitim toplam 50 eyalette yasal olarak tanınan bir uygulama haline gelmiştir.

**Grafik 1.** 1999 ve 2003 yılları arasında ABD'de 5-17 yaş arası (anaokulundan 12. sınıfa kadar) evde eğitim gören öğrencilerin tahmini sayıları (% 95 güven aralığında)<sup>1</sup>



Kaynak: Princiotta vd., 2004

1 Haftada 25 saatten fazla devlet ya da özel okula devam eden öğrenciler ile geçici hastalıklar yüzünden evde eğitim gören öğrenciler bu istatistiğe dahil edilmemiştir. Kalın harflerle yazılan sayılar ABD'de evde eğitim gören öğrencilerin tahmini sayılarıdır. Altında ve üstünde yer alan sayılar ise % 95 güven aralığını temsil etmektedir.

**Tablo 1.** 1999 ve 2003 yılları arasında ABD’de 5-17 yaş arası (anaokulundan 12. Sınıfa kadar) evde eğitim gören öğrencilerin tahmini sayıları ve oranları (% 95 güven aralığında)<sup>2</sup>

Okula kayıt durumu	Evde öğrenim gören öğrenciler			
	1999		2003	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Toplam	850,000	100.0	1,096,000	100.0
Sadece evde eğitim görenler	697,000	82.0	898,000	82.0
Kısmen okula da devam edenler	153,000	18.0	198,000	18.0
Haftada 9 saatten az okula devam edenler	107,000	12.6	137,000	12.5
Haftada 9-25 saat okula devam edenler	46,000	5.4	61,000	5.6

Kaynak: Princiotta vd., 2004.

Yukarıda verilen istatistikler ABD’de evde eğitim uygulamasının giderek arttığını göstermektedir. 2007 yılı itibariyle ABD’de yaklaşık 1.35 milyon çocuğun resmi olarak evlerinde eğitim gördükleri belirtilmektedir (Cooper ve Sureau, 2007). Bu sayının 1990 yılında 300 bin olduğu düşünülürse (akt. Collom, 2005), Amerikan toplumu için evde eğitimin giderek yaygınlaşan bir uygulama olduğu söylenebilir.

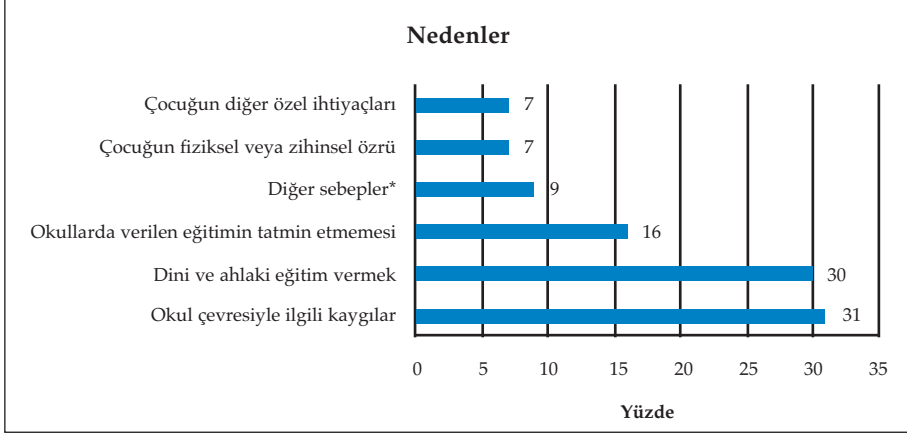
Benzer eğilimin dünya genelinde yaşandığı görülmektedir. Son yirmi yılda Birleşik Krallık, Almanya, Japonya, Kanada, Belçika, Danimarka, Fransa, İtalya, Lüksemburg, Norveç, Portekiz ve İsviçre gibi gelişmiş ülkelerde evde eğitim uygulamaları giderek artmaktadır. Yunanistan’da sadece özel ihtiyaçları olan öğrencilerin evde eğitimine izin verilmektedir (Basham vd., 2007; Petrie, 1995). Türkiye’de ise evde eğitim ile ilgili bir düzenlemeye rastlanmamaktadır.

### Evde Eğitimin Nedenleri

Evde eğitim hem eğitsel hem de sosyal bir harekettir (Apple, 2004 ). Çocuklarını okula göndermektense evde kendileri eğitmeyi tercih eden anne babaların çeşitli nedenleri vardır. Geçmişte anne babalar özellikle dini bir eğitim vermek amacıyla çocuklarını evde bizzat eğitmeyi tercih ederken bugün artık evde eğitim ideolojik bir tercih olmaktan çıkmıştır (Cooper ve Sureau, 2007; Petrie, 1995). Ayrıca anne babaların artık birden çok nedenden dolayı evde eğitimi tercih ettikleri görülmektedir (Ray, 2006). Aşağıdaki grafikte ABD Eğitim Bakanlığının yaptığı istatistik sonuçlarına göre ailelerin evde eğitim gerekçeleri görülmektedir. Bu nedenler ile birlikte grafikte yer verilmemiş diğer nedenler aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2 Haftada 25 saatten fazla devlet ya da özel okula devam eden öğrenciler ile geçici hastalıklar yüzünden evde eğitim gören öğrenciler bu istatistiğe dahil edilmemiştir. Kalın harflerle yazılan sayılar ABD’de evde eğitim gören öğrencilerin tahmini sayılarıdır. Altında ve üstünde yer alan sayılar ise % 95 güven aralığını temsil etmektedir.

**Grafik 2.** 2003 yılında 5-17 yaş arası (anaokulundan 12. Sınıfa kadar) evde eğitim gören öğrencilerin ailelerinin evde eğitimi seçmelerine ilişkin beyan ettikleri başlıca nedenler



\* Diğer sebepler arasında ailenin bir arada olması ve bireysel öğretim gibi nedenler vardır.

Kaynak: ABD Eğitim Bakanlığı istatistikleri (Princiotta vd. 2006)

### Okulda verilen eğitimin ve okul koşullarının aileleri tatmin etmemesi

Evde eğitimi tercih eden ailelerin gerekçeleri arasında en sık rastlanılanı, okulun kendisinden kaynaklanan nedenlerdir. Bunlar temelde okulda verilen eğitimin yetersiz olması ve okul içi ve dışındaki güvenlik koşullarının ailelerde endişe uyandırmamasıdır (Brainerd vd., 2002).

Bazı anne babalar okulun kötü koşulları (baskıcı disiplin anlayışı, çocuğa saygı duyulmaması, akran zorbalığı, uyuşturucu vb.) karşısında çocuklarını kendiler eğitmeyi tercih etmektedir (Petrie, 1995). Bu konudaki istatistikler de aslında aileleri haklı çıkarmaktadır. Amerika'da devlet okullarında okuyan her dört çocuktan biri okul civarında şiddet olaylarının mağduru olmakta, zaman zaman yaşanan öğrenci cinnetleri ve okulda silahlı saldırı olaylarında öğrenciler hayatlarını kaybetmektedir. Newsweek dergisi tarafından yapılan bir ankete göre ABD'deki yetişkinlerin % 63'ü bu tür şiddet olayların yaşanmasının mümkün olduğunu beyan etmiştir (Basham vd., 2007). Bu güncel istatistiklerin yanında velilerin geçmiş eğitim yaşantılarına ait olumsuz anılar da okullarla ilgili kararlarını etkilemektedir (akt Collom, 2005; akt. Green ve Hoover-Dempsey, 2007).

Diğer taraftan akademik gerekçelerin önemi giderek artmaktadır (Collom, 2005). Eğitsel açıdan aileler okullarda verilen eğitimin çocuklarının düzeylerinin altında kaldığını ve onları geliştirmeye yetmediğini ve kendilerinin eğitim konusunda daha başarılı olduklarını düşünmektedir (Brainerd vd., 2002; Green ve Hoover-Dempsey, 2007). Örneğin Marchant ve MacDonald çocuklarını evde eğiten Ohio lu velilerinin % 82'sinin evde verilen eğitimin okuldakinden daha iyi olduğunu düşündüğünü bulmuştur (akt. Collom, 2005). Özellikle çocuklarının eğitimi sürecinde aktif

rol oynayan bazı veliler, okulun yetersizliğinden ziyade, çocuklarına eksiksiz bir eğitim verebileceklerine dair güçlü bir yeterlik algısına sahip oldukları için evde eğitimi tercih etmektedir (akt. Green ve Hoover-Dempsey, 2007). Evde eğitim gören çocukların okula devam eden akranlarına göre daha başarılı olmaları da bu ailelerin tercihlerinde nispeten haklı olduklarını kanıtlamaktadır (Ray, 2006).

### **Dini eğitim**

Ailelerin çocuklarının belirli bir ideolojik inanca uygun eğitim alması yönündeki istekleri geçmişte evde eğitim uygulamalarının öncelikli nedeni olmuştur (Green ve Hoover-Dempsey, 2007). Özellikle ABD’de 1980’lerin ortasında dini nedenler evde eğitim uygulamalarının baskın bir nedeni haline gelmiştir (akt. Collom, 2005). Bu aileler çocuklarının okul ortamı içerisinde temel dini öğretileri tam olarak edinemeyecekleri kaygısıyla ya da okullardaki eğitim programlarının kendi dini inançlarıyla ters düştüğü iddiasıyla evde eğitimi tercih etmektedirler (Apple, 2004; Brainerd vd., 2002; Waggoner, 2005). Örneğin Morgan and Rodriguez 1988 yılında New Mexico’da yaptıkları araştırmada çocuklarını evde eğiten ailelerin, okuldaki bazı olay veya durumları kişisel ve dini inançlarına aykırı olarak gördüklerini aktarmıştır (akt. Collom, 2005). Marchant ve MacDonald ise araştırma yaptığı velilerin % 45’inin evde eğitimi tercih etme sebebinin dini kaynaklı olduğunu bulmuştur (akt. Collom, 2005). Bu dini inançların başında Hristiyan ve İslam inançları gelmektedir (Basham vd., 2007; Petrie, 1995). Ancak günümüzde bu neden yerini öğrenci ihtiyaçlarına dönük daha pedagojik nedenlere bırakmaktadır (Green ve Hoover-Dempsey, 2007). Ancak Collom (2005) geçmişte ideolojik nedenlerle evde eğitim almış anne babaların kendi çocuklarını da aynı nedenlerle evde eğitmeyi tercih ettiğini bulmuştur.

### **Anne babaların felsefi, ahlaki değerleri**

Ailelerin evde eğitim nedenlerinden bir diğeri de dini nedenlerden ziyade çocuklarını karakter ve ahlak açısından istedikleri özelliklerle donatılmış bir şekilde yetiştirmektir (Bauman, 2001). Green ve Hoover-Dempsey (2007) çocuklarını evde eğitmeyi tercih eden 136 Amerikalı ebeveynin çoğunun okulları karakter gelişimi konusunda yetersiz bulduklarını bulmuştur. Bu yüzden bazı aileler çocuklarına kendi ev ortamlarında belirli değer, inanç ve dünya görüşlerini öğretmeyi amaçlamaktadır (Ray, 2006).

### **Öğrencinin özel ihtiyaçları**

Ailelerden bazıları da çocuklarının özel ihtiyaçlarından dolayı okuldaki diğer öğrencilerle aynı sınıfta ders görmesinin uygun olmayacağını düşünmektedir. Bu özel ihtiyaçlardan bazıları farklı öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklardan kaynaklanırken bazıları da öğrencinin davranış sorunları, hastalıklar, sakatlıklar gibi bedensel ya da zihinsel sorunlarından kaynaklanmaktadır (Bauman, 2001). Bu tür aileler, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarının özel ilgi alanlarına, öğrenme hızlarına, öğrenme stillerine veya öğrenme güçlüklerine göre evde daha uygun eğitim verebileceklerini düşünmektedirler (Basham vd., 2007; Brainerd vd., 2002; Ensinger, 2000).

### **Finansal sebepler**

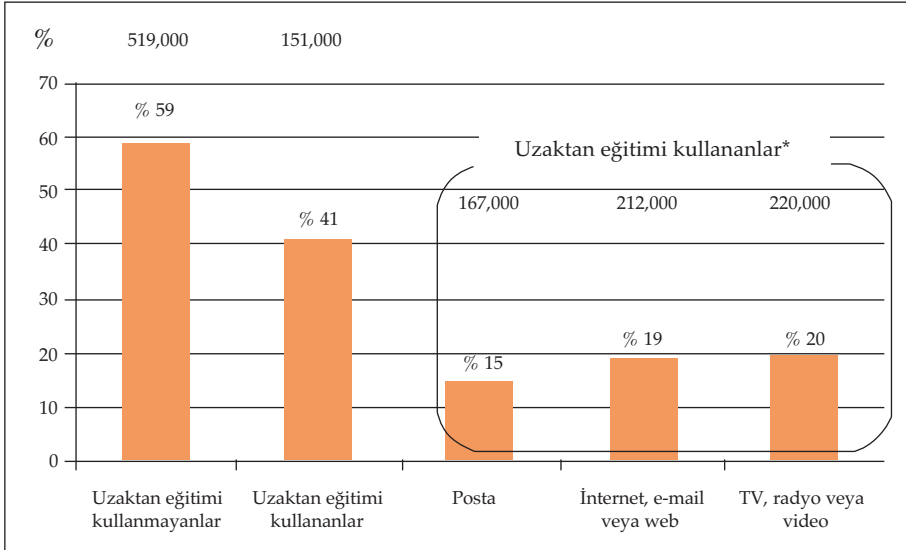
ABD’de evde eğitim uygulaması daha çok orta sınıf aileler tarafından tercih edilmektedir (akt. Green ve Hoover-Dempsey, 2007). Çocukları devlet okullarında dezavantajlı konumda olan düşük gelirli aileler de evde eğitimi avantajlı bir seçenek

olarak algılanmaktadır (Collom, 2005). ABD’de devlet okulunda okuyan bir çocuğun yıllık masrafları 9.644 dolar olarak hesaplanırken, evde eğitimi tercih eden anne babalar 4.000 dolardan daha az para harcadıklarını beyan etmektedirler (Basham vd., 2007). Bu maliyetlerin web tabanlı eğitim (WTE) teknolojileri sayesinde giderek daha da ucuzlayacağı düşünülmektedir (Stevenson, 2007). Bu şekilde evlerinde eğitim gören öğrenciler ve velileri yol, yemek gibi masraflardan kurtulmaktadır.

### Gelişen teknolojiler: Web tabanlı eğitim teknolojileri

Evde eğitim yönteminde, bilgisayar ve internet teknolojilerinden yaygın bir şekilde faydalanılmaktadır (Apple, 2004). Sanal eğitim ve e-okullar sayesinde öğrenciler en zor dersleri internet üzerinden ya da CD’lerde sunulan hazır programlardan takip edebilmektedir. Günümüzde artık okul binası denen fiziksel yapının duvarları yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır. Öğrenciler sanal okullarda, sanal sınıflarda derslere katılabilmektedirler. Dersler dünyanın en iyi programcıları ve alan uzmanları tarafından hazırlanarak web üzerinden dünyanın her yerine ulaştırılabilmektedir. Evde eğitimi tercih eden anne babalar giderek daha fazla sanal ortamı tercih etmekte ve elektronik materyal kullanılmaktadırlar (Stevenson, 2007). Son 20 yıl içerisinde evde eğitime olan talebin artışında bilgisayar ve internetin payı yadsınamaz. Kanada örneğinde olduğu gibi, ucuzlayan bilgisayarlar, yazılımlar, kolay internet erişimi, online ders materyallerin giderek artması, daha fazla anne babayı evde eğitime teşvik etmiş ve benzer durumdaki ebeveynlerin nette bir araya gelerek dayanışmalarına vesile olmuştur (Basham vd., 2007). ABD’de evde eğitim gören çocukların bilgiye uzaktan erişme durumlarıyla (bkz. Tablo 2) ve sanal olarak ders alabilecekleri kurumlar ve özellikleriyle ilgili (bkz. Tablo 3) tablolar aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 2.** 2003 yılında 5-17 yaş arası (anaokulundan 12. sınıfa kadar) evde eğitim gören öğrencilerin uzaktan öğrenme açısından istatistikleri



\* Aynı anda birden fazla uzaktan eğitim aracı kullanıldığı için toplam %41’den fazladır.

Kaynak: ABD Eğitim Bakanlığı (Princiotta vd., 2006).



Tablo 3. Amerika’da online dersler veren bazı kurumlar (2006–07)

Online Ders veren kurumlar	Başlangıç yılı	Kurucusu	Hizmet kapsamı	Verilen ders konuları	Ders sayısı	Toplam kayıtlı öğrenci sayısı (başlangıçtan itibaren)	Öğrenci başına ders ücreti (yaklaşık)
Colorado Online Learning	1998	14 bölgeden oluşan konsorsiyum	Eyalet geneli	AP*, Çift Kredi**, Onur***, Temel, Seçmeli	80	6,832	\$200
Florida Virtual School	1997	Eyalet hibe fonu ile yerel yönetim ortaklığı	Eyalet geneli, Ulusal, Uluslararası	AP, Onur, Temel, Seçmeli	80	200,000	Yarım-kredilik ders kaydı için \$440
Iowa Online Advanced Placement Academy	2001	BelinBlank Center	Eyalet geneli	AP	11	5,616	\$380 (AP sınavı ücreti hariç)
Johns Hopkins University—Center for Talented Youth	1994	John Hopkins Üniversitesi Üstün yetenekli gençler eğitim merkezi	Ulusal, uluslararası	AP, hızlandırılmış, Onur	60	53,000	Dense göre \$440 ile \$1,740 arası
Michigan Virtual High School	2000	Sanal Michigan Üniversitesi	Eyalet geneli	AP, Temel, Seçmeli	110	26,700	Dense göre dönemlik \$275-\$350 arası
Virtual High School	1996	Concord Konsorsiyum, Hudson Devlet Okulları	Ulusal, Uluslararası	AP, Uluslararası Bakalorya****, Onur, Temel, Seçmeli	216	40,028	Standart okul üyeliği kapsamında dönemlik ders ücreti \$130

\* Advanced Placement (İleri Kur: lisedeyken koleje hazırlık düzeyinde verilen kapsamlı dersler)

\*\* Liseye devam eden öğrenciler için kolej düzeyindeki dersleri kapsar. Bu dersleri alan öğrenci koleje kredi kazanır. Bu kredi koleje kredi kazanmış olur. Bunun için yakındaki bir üniversite ya da koleje birlikte çalışılır.

\*\*\* Onur derslerini alan öğrenciler dual creditteki gibi normalden zor ve kolej düzeyinde dersler alırlar. Ancak bu derslerin kredisi sadece koleje giriş başvuru formunda artı puan anlamına gelir.

\*\*\*\* Gemiş ölçüde uluslararası geçerliliği olan özellikle 16-19 yaş grubuna yönelik 2 yıllık bir program

Kaynak: U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement (2007)

### Evde Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları

Evde eğitimin giderek yaygınlaşmasının, temelde, sağladığı faydalardan kaynaklandığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle ailelerin çocuklarını evde eğitmeye karar vermelerinin nedenleri, bu uygulamanın getirdiği faydalarla örtüşmektedir. Ancak evde eğitim uygulamalarının faydasına ilişkin akla ilk gelen sorulardan birisi öğrencinin akademik başarısıyla ilgilidir.

Basham ve arkadaşları (2007) başta Kanada ve Amerika olmak üzere birçok ülkede yapılan çalışmalarda evde eğitilen çocukların gerek devlet okullarında gerekse özel okullarda eğitim gören akranlarından daha başarılı olduklarının bulunduğunu bildirmektedir. ABD’de 1999’da 20.000 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada evde eğitim gören 1-4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının akranlarına göre bir yıl ileride olduğu ve 5. sınıftan itibaren bu farkın giderek açıldığı bulunmuştur (akt. Hill, 2000).

Çocukların başarısında anne babanın eğitim düzeyi önemli bir etmendir. Buna göre daha eğitimli anne babalar tarafından evde eğitilen çocuklar, daha düşük eğitim düzeyine sahip anne babalar tarafından eğitilen çocuklardan daha başarılıdır (Basham vd., 2007; Collom, 2005). Ancak aynı eğitim düzeyine sahip veliler tarafından evde eğitilen ve okula gönderilen çocuklar arasında yapılan karşılaştırmada evde eğitim gören çocukların daha başarılı olduğu görülmüştür (Basham vd., 2007). Geçmişte evde eğitim görmüş Kanadalı ve Amerikalı yetişkinlerin meslek ve özel hayatlarında daha başarılı oldukları bildirilmiştir (Basham vd., 2007). Evde eğitim gören çocukların başarısının temel nedeninin - aslında okul başarısının artırılması için de önerilen - yüksek başarı beklentisi, bireyselleştirilmiş program ve birebir öğretim gibi unsurlar olduğu savunulmaktadır (Ray, 2000).

Bunlara ek olarak özellikle Amerika ve Kanada için evde eğitimin gerekçelerine de işaret eden çeşitli faydaları şöyle belirtilmektedir (Basham vd., 2007, 10-11):

1. Öğrencilere belirli değerleri ya da inançları kazandırma fırsatı,
2. Bire bir öğretim sayesinde daha yüksek akademik performans,
3. Daha yakın ve sağlam ebeveyn-çocuk ilişkisi geliştirme fırsatı,
4. Akranlarla ya da yetişkinlerle daha nitelikli etkileşim kurabilme fırsatı,
5. Devlet okullarında disiplinin olmamasının yarattığı olumsuzluklardan etkilenmeme,
6. Olumsuz akran davranışlarından (uyuşturucu, alkol, evlilik öncesi cinsel ilişki vb.) korunabilme,
7. Devlet ya da özel okulların mali külfetinin ortadan kalkması,
8. Daha güvenli bir fiziksel öğrenme ortamının olması.

Evde eğitimin faydalarıyla ilgili bir başka çalışmada Ray (2006) özetle şu faydalardan bahseder:

1. Evde eğitim gören öğrenciler standart akademik testlerde devlet okullarına giden akranlarından % 15-30 düzeyinde daha başarılı olmaktadır. Bu başarıda anne babaların eğitim düzeyi veya ailenin gelir düzeyi belirleyici bir etmen değildir.

2. Evde eğitim gören çocukların sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimleri daha iyidir. Bu açıdan incelenen tutum ve becerilerin arasında akranlararası iletişim, özbenlik algısı, liderlik becerileri, aile bağları, kamu hizmetlerine iştirak ve öz saygı yer almaktadır.
3. Evde eğitim gören çocuklar sosyal ve eğitsel etkinliklere düzenli olarak katılabilmektedir. Bu etkinlikler arasında saha gezileri, izcilik, toplum gönüllüleri etkinlikleri, sportif etkinlikler, siyasi toplantılar vb. yer almaktadır.
4. Çocuklarına evde eğitim veren aileler, çocuklarını okula göndermediklerinde çocuklarının eğitimi için devlete ödemeleri gereken yaklaşık toplam 16 milyon dolarlık maliyetten muaf tutulur. Evde verdikleri eğitimin maliyeti ise bunun çok altında kalmaktadır.

Evde eğitimin faydalarının yanında bazı sınırlılıklarından ya da zararlarından da bahsedilebilir. Petrie (1995) evde eğitimle ilgili iki temel kaygıdan bahsetmektedir. Bunlar, çocukların yetersiz sosyalleşmeleri ve ebeveynlerin öğretmenlik vasıflarının yetersizliğidir.

Özellikle sosyalleşmeyle ilgili farklı görüşler vardır. Evde eğitimin çocuğun sosyalleşmesini engellediğini öne sürenlere göre okul vazgeçilmez bir sosyalleşme ortamıdır (Petrie, 1995). Ancak Brainerd ve arkadaşları (2002) öğrencilerin okulda uzun zaman geçirmek zorunda kalmayıp kütüphaneye, parka ve benzeri mekan ve etkinliklere daha fazla iştirak etmek suretiyle, aksine daha fazla sosyalleşebileceklerini savunmaktadır. Basham ve arkadaşları (2007) da Kanada'da yapılan bir araştırmada evde eğitim gören öğrencilerin okuldaki akranlarına göre daha az televizyon seyrettiğini ve daha fazla sosyal etkinliğe katıldığını ve doğal oyun ortamlarında daha uyumlu sosyal davranışlar sergilediklerini aktarmıştır. Ancak evde eğitim hakkını suiistimal ederek çocuklarını bazı nedenlerden dolayı toplum içerisine çıkarmak istemeyen ya da onlara evde kötü muamele gösteren velilerin varlığı da göz ardı edilmemelidir (Cooper ve Sureau, 2007).

Evde eğitim ebeveynin zaman, enerji, para, bilgi ve beceri açısından muazzam bir kaynak yatırımı yapmasını gerektirecektir (Green ve Hoover-Dempsey, 2007). Öncelikle, hem annesi hem de babası çalışan çocuklar için evde eğitimin yorucu ve güç bir süreç olduğu vurgulamaktadır (Brainerd vd., 2002). Anne babaların zaman konusunda sıkıntısı olmasa bile evde eğitim oldukça sorumluluk gerektiren ciddi bir iştir. Her ebeveynin donanımlı birer pedagog ve alan uzmanı olmasını beklemek güçtür. Çocuğa evde verilen eğitimin belirli bir eğitim programı çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir. Eğitim programlarının amaçları, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarının anne babalar tarafından yazılmasını beklemek makul görülmemektedir (Vermont Eyaleti Eğitim Bakanlığı, 2005). Gerek piyasada gerekse internete hazır eğitim programları hem paralı hem de parasız olarak mevcut olsa da bunların içerisinden doğru olanı seçebilmek de kolay değildir (Brainerd vd., 2002). Ancak örneğin Kaliforniya'da uygulana Cemiyet Evde Edişim Programı (Community Home Education Program) çocuklarını evde eğiten anne babalara ders planı hazırlama, program tasarlama, değerlendirme gibi konularda yardımlar sunmaktadır (Cooper ve Sureau, 2007). Benzer şekilde evde eğitim uygulamasını savunanlar, ebeveynlerin çocuklarına örneğin trigonometri gibi bir dersi öğretmek amacıyla özel bir öğretmenden, arkadaştan veya akrabadan yardım alabileceğini, çocuğun sadece bu dersi almak için okula gönderilebileceğini ya da sanal eğitim olanaklarının kullanılabilirliğini vurgulamaktadırlar (Brainerd vd., 2002).

Evde eğitim olgusuna karşı olan siyasilerin temel gerekçelerinden biri özel okul kavramından çok farklı olan bu şekildeki bir özelleştirmenin evrensel kamusal eğitim anlayışına karşı bir saldırı olduğudur (Cooper ve Sureau, 2007). Bu siyasi direnç, evde eğitim hareketinin “kamu yararına” ve eğitimde eşitlik ve nitelik ilkelelerine ters düştüğünü savunmaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, başta ABD olmak üzere Kanada, İngiltere, Almanya, Belçika, Fransa, Danimarka gibi ülkelerde yaygın olarak uygulanan ancak ülkemizde henüz ilgili bir yasal düzenlemenin olmadığı evde eğitim (*homeschooling*) kavramı ele alınmıştır. İlk bakışta bu ülkelerde evde eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin çok uzun bir geçmişe sahip olmamakla birlikte günümüzde yürürlükte olduğu dikkati çekmektedir. Anne babaların çocuklarını evde eğitime tercihlerinin gerisinde okulda verilen eğitimin ve okul koşullarının aileleri yeterince tatmin etmemesi; ailenin çocuğunu belirli bir dini öğretme veya felsefi ve ahlaki değerler çerçevesinde bizzat yetiştirme isteği; öğrencinin öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları ya da fiziksel veya zihinsel bazı sorunları; evde eğitimin maddi açıdan daha makul bir tercih olarak görülmesi ve gelişen teknolojiyle birlikte bireysel öğrenmenin ve web tabanlı eğitim teknolojisinin yaygınlaşması gibi nedenlerin yattığı görülmektedir.

Evde eğitimin çocuklara yeterli sosyalleşme imkanı sunamayacağı görüşüne karşı, aslında bu yöntem sayesinde çocukların sosyalleşmek için daha fazla zaman ve imkan bulabileceklerini savunanlar da vardır. Kullanılacak eğitim programının seçimi veya geliştirilmesinin ailelere bırakılmasının yanlış olacağını savunanlara karşı, bu konuda ailelere destek olan kurum ve kuruluşların sayısının giderek artması bu eleştirileri bir ölçüde azaltmaktadır. Diğer yandan eğitim işinin asıl mesleği öğretmenlik olsun ya da olmasın anne babalara bırakılması da eleştirilmekte, ancak evde eğitim gören çocukların diğer akranlarına göre gerek akademik olarak gerekse sosyal hayatlarında daha başarılı olmaları ilginç bir ikilem doğurmaktadır.

Türkiye için evde eğitim potansiyelinin değerlendirmesi ve hayata geçirilmesi mevcut şartlarda güç görülmektedir. Zira evde eğitim olgusunun tercih edilmesinin en önemli sebeplerinden birisi ailelerin çocuklarını belirli bir dini inanca uygun olarak yetiştirmektir. Bu gerekçenin ise Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının temel ilkelerinden olan laiklik ilkesinin gerekleriyle çatışacağı açıktır. Laik eğitim, “din etkisinden kurtulmuş olan, bireyin dinsel inançlarına herhangi bir biçimde karışmayan” (Oğuzkan, 1981, s.102); “eğitim programlarının ve ders içeriklerinin bilimsel ilkelere dayandığı” (Karakütük, 2001, s. 66); “özgür düşünceli insan” yetiştirmeyi amaçlayan (Adem, 2005, s. 75) eğitimidir. Milli Eğitimin Genel amaçlarından ve Öğretimin Birliği ilkesinden sapılarak, eğitimi bu şekilde ailenin tekeline bırakmak öğrencilerin çeşitli siyasi veya etnik grupların amaçları doğrultusunda yetiştirilmesi gibi sakıncalı olabilecek sonuçlar doğurabilir.

Diğer yandan daha fazla kız çocuğunun okula gönderilmesi için kampanyaların düzenlendiği ülkemizde ailelere çocuklarını yasal olarak okula göndermeme hakkının verilmesinin yanlış bir politika olacağı düşünülmektedir. Tüm bu değerlendirmeler evde eğitim olgusunun günümüz şartlarında Türkiye bağlamı için uygun bir yöntem olmadığını göstermektedir.

Diğer taraftan okul-aile işbirliği çerçevesinde anne babalarının çocuklarının eğitimlerinde daha aktif rol almaları ve başta Web Tabanlı Eğitim olmak üzere gelişen teknolojilerin daha fazla işe koşulması açısından düşünüldüğünde evde eğitim kavramının okuldaki eğitimi destekleyici ve tamamlayıcı bireysel bir öğrenme yöntemi olarak ülkemizde yaygınlaştırılması gerektiği söylenebilir.

#### Kaynakça

- ADEM, M. (2005). **Laik Eğitim**. Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı, 7-9 Nisan 2005. Bildiri ve Tartışmalar. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası, s. 68-80.
- APPLE, M. (2004). "Are We Wasting Money on Computers in Schools?" **Educational Policy**. 18; 513. Online kaynak: 31.03.2008 tarihinde <http://epx.sagepub.com/cgi/reprint/18/3/513> adresinden indirilmiştir.
- BASHAM, P., MERRIFIELD, J. ve HEPBURN, C.R (2007). **Homeschooling from the extreme to the mainstream**. Canada: The Fraser Institute. Online kaynak: 03.04.2008 tarihinde <http://www.census.gov/population/www/documentation/twps0053.html> adresinden indirilmiştir.
- BAUMAN, K.J. (2001) **Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics**. Population Division, Working Paper Series No. 53. Online kaynak: 04.04.2008 tarihinde <http://www.census.gov/population/www/documentation/twps0053.html#impact> adresinden indirilmiştir.
- BRAINERD, L. W., SOBANSKI, J. ve WINEGARDNER, R. (2002) **Basic Skills for homeschooling**. New York: Learning Express. Online kaynak: 13.03.2008 tarihinde <http://www.learnatest.com/LearningExpressEBooks/download.cfm?b=1576853950&CFID=11332069&CFTOKEN=e85e76858482c2-E02C2DF7-BCDF-04A2-B71D21CCD13D388C> adresinden indirilmiştir.
- COLLOM, E. (2005). "The Ins and Outs of Homeschooling: The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement." **Education and Urban Society**. 37, 307-335.
- COOPER, B. S. ve SUREAU, J. (2007) "The Politics of Homeschooling New developments, new challenges". **Educational Policy**. 21(1) Online kaynak: 13.04.2008 tarihinde <http://epx.sagepub.com/cgi/reprint/21/1/110> adresinden indirilmiştir.
- CROWSON, R.L. (2000). "The Home Schooling Movement: A Few Concluding Observations". **Peabody Journal of Education**, 75(1/2), 294-300.
- ENSIGN, J. (2000). "Defying the stereotypes of special education: Home school students." **Peabody Journal of Education**, 75(1/2), 147-158.
- GREEN, C.L. ve HOOVER-DEMPSEY, K.V. (2007). "Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement." **Education and Urban Society**, 39, 264-285.
- HILL, P.T. (2000). "Home Schooling and the Future of Public Education." **Peabody Journal of Education**. 75(1/2), 20-31.
- KARAKÜTÜK, K. (2001). **Demokratik Laik Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- OĞUZKAN, F. (1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- PETRIE, A.J. (1995). "Home Educators and the Law within Europe". **International Review of Education**. 41(3/4), ss. 285-296. Online kaynak: 16.02.2008 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3445047.pdf> adresinden indirilmiştir.
- PRINCIOTTA, D., BIELICK, S. ve CHAPMAN, C. (2004) "1.1 Million Homeschooled Students in the United States in 2003", **Education Statistics Quarterly** Vol 6, Issue 3. Online kaynak: 16.02.2008 tarihinde [http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol\\_6/6\\_3/3\\_2.asp](http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_6/6_3/3_2.asp) adresinden indirilmiştir.

- PRINCIOTTA, D., BIELICK, S. ve CHAPMAN, C. (2006) **Homeschooling in the United States: 2003 Statistical Analysis Report**. Online kaynak: 16.02.2008 tarihinde <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006042.pdf> adresinden indirilmiştir.
- RAY, B. D. (2000). *"Home schooling for individuals' gain and society's common good"*. **Peabody Journal of Education**, 75(1/2), 272-293.
- RAY, B. D. (2006). *"Research Facts On Homeschooling"*. **Facts on Homeschooling**. Temmuz 2006. Online kaynak: 16.02.2008 tarihinde <http://www.nheri.org/content/view/199/> adresinden indirilmiştir.
- STEVENSON, K. R. (2007). *"Educational Trends Shaping School Planning and Design: 2007"*. **National Clearinghouse for Educational Facilities**. Online kaynak: 30.05.2008 tarihinde <http://www.edfacilities.org/pubs/trends2007.pdf> adresinden erişilmiştir.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION OFFICE OF INNOVATION AND IMPROVEMENT (2007). **Connecting Students to Advanced Courses Online Innovations in Education**. US: U.S. Department of Education. Online kaynak: 30.05.2008 tarihinde at: <http://www.edpubs.ed.gov> adresinden indirilmiştir
- VERMONT EYALETİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005) **Guidelines for Home Study in Vermont-2002**. Administrative Revisions: August 23, 2005. Vermont Department of Education Home Study & Independent Schools
- WAGGONER, C. (2005). *"A Hybrid Way Of Learning: Taught At Home And Taught At School"*. **The Rural Educator**, 26(3). Online kaynak: 22.04.2008 tarihinde [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa4126/is\\_/ai\\_n15354045](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4126/is_/ai_n15354045) adresinden indirilmiştir.

## HOMESCHOOLING

S. Nihat ŞAD\*

Mustafa AKDAĞ\*\*

### Abstract

Homeschooling can be defined as the practice of conducting partly or entirely the education of children at the age of compulsory formal education by their parents or the tutors assigned by these parents. Homeschooling is a common practice as an alternative to formal education in many countries including especially USA, Canada and several European countries. In these countries, parents usually prefer homeschool for their siblings because of such reasons as their concerns with the school environment and quality of instruction at school; a desire to educate the child on some religious, philosophical or moral basis; special needs of the child; financial reasons; and advancement of distance education technologies. It is reported that homeschooled children are academically more successful than their peers at school. However, there are opposing views about the socialization of the homeschooled children. Most important drawback of this practice is the difficulty of developing and applying the necessary curricula. In our country, current legislation does not include any regulations regarding homeschooling. Given the conditions in our country, homeschooling practice cannot be said to accord with the principle of unity of education. However, with the proper regulations, it can be considered as an alternative and complementary practice which can reduce the burden of open/distance education practices in Turkey.

**Key Words:** Homeschooling, distance education, mother and father, parents

\* Lecturer, İnönü University, Faculty of Education, Malatya.

\*\* Asst. Prof. Dr.; İnönü University, Faculty of Education, Malatya.

# JAPON EĞİTİM SİSTEMİNDEN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE İYİ ÖRNEKLER\*

**Abdurrahman EKİNCİ\*\***

## Özet

Karşılaştırmalı eğitim alanında en fazla çalışılan eğitim sistemlerinden biri Japon eğitim sistemi olmuştur. Özellikle Japon kalkınmasında temel ve belirleyici bir dinamik olarak kabul edilen eğitim, birçok ülke tarafından dikkatle incelenmiştir. Türkiye’de de bu bağlamda Japon eğitim sistemi üzerine birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, özellikle Japon eğitim ve okul sisteminden uygulamalara yer veren araştırma sayısı yetersizdir. Bu çalışmada ise, Japon eğitim sisteminin tarihsel gelişimiyle birlikte, eğitim ve okul sistemi içerisinde örnek uygulamalara yer verilmiş ve Türk eğitim sistemi açısından uygulanabilirlikleri tartışılmıştır. Çalışma, literatür taraması ve yazarın 2005 yılında Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı’nın (JICA), Japon eğitimi ve kültürü üzerine incelemeler yapmak üzere gerçekleştirdiği davet programı çerçevesinde Japonya’da yaptığı inceleme, gözlem ve deneyimlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Japon eğitim sistemi, Japon okul sistemi, iyi örnekler

## Giriş

Japonya, dört büyük ve yaklaşık 7.000 küçük adadan oluşan 377.708 km<sup>2</sup> yüz ölçümüne ve 127 milyon nüfusa sahip bir ülkedir. Ülke topraklarının yaklaşık olarak % 80’i tarıma elverişsiz olup arazi dağlık ya da sık ormanlarla kaplıdır. Küçük alanlarda sık, yoğun bir ekim yapılmakta ve buralarda en fazla pirinç yetiştirilmektedir. Japonya petrol, kömür, demir cevheri, pamuk ve yün gibi ana ham maddelerle buğday gibi temel gıda maddelerini dışarıdan satın almaktadır (Braudel, 2001). Ülkede sık sık depremler olmakta ve çevresini saran deniz ve okyanuslardan gelen tehditlerden sık sık etkilenmektedir. Ayrıca Japonya 1940’lı yıllarda ikinci dünya savaşının ağır hasarından çıkmış ve kalkınma için sahip olduğu olanaklardan birçoğunu kaybetmiştir. Bu olumsuz koşullara rağmen Japonya kalkınmayı sağlayacak yetişmiş insan gücü ve oldukça nitelikli bir eğitim sistemine sahip olduğundan dolayı olağanüstü bir hızla kalkınarak mucize yaratmış olan örnek bir ülkedir (Abe, 1998).

Japonya’nın kalkınmasının en dikkat çekici yönü kuşkusuz kalkınma dinamiklerinden en belirgin olanının eğitim olmasıdır. Eğitim yoluyla kalkınmada özgün örneklerin yer aldığı Japon eğitim sistemi karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmalarda da en fazla işlenen eğitim sistemlerinden biri olmuştur.

\* Batman TED Koleji ve Sabancı Üniversitesi işbirliği ile 12 Mayıs 2005 tarihinde Batman’da düzenlenen “Eğitimde İyi Örnekler Konferansı’nda” sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr.; Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.



### Tarihsel Süreç

Japon eğitim sistemi tarihsel süreç içerisinde Çin felsefesi ve edebiyatından ciddi şekilde etkilenmiştir. Bu etki özellikle M.S. 6. yüzyıldan itibaren, Çin kaynaklı eserlerin Japoncaya tercümesi ile etkisini daha fazla hissettirmiştir. Bunun yanında Budizm ve Konfüçyüs inanışları da Japon toplumunun kültürel şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Japonların saygılı, kar gayesi gütmeyen, hiyerarşik ve ahenkli sosyal ilişkilerine ve faziletin, erdemin önem taşımasında söz konusu dini inanışlar önemli bir etkide bulunmuştur. Bu bakımdan, Japon eğitimi tarihi kökleri itibarıyla Konfüçyüs anlayışı ve Budizm öğretisinin etik anlayışına dayanmaktadır (Niizeki, 2005).

Japonya'da toplumsal yasalarla ilgili ilk düzenleme olarak kabul edilen Prens Shotoku'nun 17 maddelik düzenlemeleri çerçevesinde yürütülen ilk eğitim uygulamaları soylulara yönelik ve devlet için memur yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. Yüksek düzeydeki devlet memurları çocuklarının 13-15 yaşlarında dokuz yıllık bir eğitimden geçirildiği bu süreçte özellikle Çin klasikleri ve konfüçyüsçü öğretiyi esas alan bir eğitim verilmiştir. 12. yüzyıl ile 16. yüzyıl arası ise, iç savaşlar ve kargaşanın yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde eğitim daha çok savaşçı yetiştirmek üzere kurgulanmıştır (Güvenç ve diğ. akt. Erdoğan, 1998).

Meiji Dönemi olarak adlandırılan 1868-1912 yılları arası modern eğitim sistemi uygulamalarının ilk örneklerinin görüldüğü bir dönemdir. Bu dönemde modern eğitim sisteminin kurulmasına öncelik verilmiştir. 1872 yılında, Eğitim Kanunu resmen ilan edilmiş; eğitimle ilgili kanuni düzenlemeler, yönetmelikler, eğitim bütçesi ve enformasyona dayalı birimlerden müteşekkil yapılar bir sistem anlayışı doğrultusunda uygulamaya konulmuştur. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve öğretmenlikte lisans sistemi de yasalaştırılmıştır. Meiji döneminin başlarında, ilköğretime kayıt % 30'dan az olmasından dolayı, öncelik ilköğretime verilmiştir. Meiji döneminde eğitim merkezi bir nitelik taşımaktadır. Bu dönemde öğretim programları daha çok moral değerlere dayalı, toplumsal sadakat ve bağlılık duygularını güçlendirme, bireysel itaat ve grup anlayışını kazandıracak hedefler gütmektedir (IFIC ve JICA, 2004). Japonların toplumsal karakterleri olarak söz edilen grup anlayışı, disiplin, yüksek düzeydeki sadakat ve değerlere bağlılık özellikle bu dönemde eğitim yoluyla güçlendirilmiştir. Toplumsal sermayeye yatırım olarak değerlendirilebilecek söz konusu yaklaşımlar sonraki dönemlerde de devam etmiş ve Japonların toplumsal bakımdan işbirliğine yönelik çabalarının önemli sonuçlar doğurması imkânını sağlamıştır.

1900'lü yıllardan itibaren, ilköğretime kayıt oranı %80'i aşmıştır. Bu oranı daha da artırmak amacıyla yapılan bilinçlendirme kampanyaları ve sosyal projelere ilaveten, zorunlu eğitim ücretsiz hale getirilerek sınıf tekrarı uygulaması kaldırılmıştır. Alınan bu gibi önlemlerin sonucunda, ilköğretimin yaygınlaşması ve okullaşma oranının artması ile eğitim sistemi, eğitim içeriği ve öğretim metotları gibi niteliksel iyileşmelere yatırım yapılarak eğitimde kalite olgusu üzerine önemli çalışmalar yapılmıştır (IFIC ve JICA, 2004).

Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasına dair çalışmaların ağırlık kazandığı (1945-1969) savaş sonrası dönemde, "eğitimin demokratikleştirilmesi" ve "fırsat eşitliği" gibi yaklaşımlar çerçevesinde eğitim sisteminde radikal reformlar gerçekleştirilmiştir. Eğitimin demokratikleşmesi, 1947 yılında bir kararname ve ilgili yasalar ile

güçlendirilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği hususunda, dezavantajlı bölgelerde yaşayan, imkân bulamayan ya da finansal sorunlar yüzünden okula devam edemeyen kesimlere yönelik olarak okulda öğle yemeği ve sağlık hizmetlerinin sağlanması gibi düzenlemeleri içeren bir dizi tedbir hayata geçirilmiştir (IFIC ve JICA, 2004). Bu tedbirler sonucu okullaşma oranı % 100'ü bulmuş, nicelikten ziyade eğitime niteliği artıracak çalışmalara ağırlık verilmiştir (MEXT, 2004). Bu dönemde eğitime olan talep hızla büyümeye devam etmesine karşın söz konusu talebi karşılayacak olanaklar sınırlı kalmıştır. Bu nedenle resmi devlet okullarına ilaveten, yerel idarelere bağlı kurumların ve özel kuruluşların verdiği eğitim hizmetine de ağırlık verilmiştir. Özellikle gelişen Japon sanayisi için ihtiyaç duyulan kalifiye eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla devlet ve yerel yönetimler tarafından meslek okulları kurulmuştur. İlkokulu bitirenlerin gidebildikleri bu okullar, 20. yüzyılda Japonya'nın gelişmesinde oldukça önemli roller üstlenmişlerdir (Türkoğlu, 1998). Bu dönemde temel vurgu, geleneksel Japon değerlerinin ve evrensel değerlerin işlenmesine dayalı olmuştur. Yapılan düzenlemelerle eğitim sisteminin hızlı ekonomik büyüme boyunca, her bir bireyin yaratıcılığının, yaşam boyu öğrenmenin ve daha yüksek düzeyde bir eğitimin sağlanmasına dayalı olmasına çalışılmıştır. Bu dönemde Japon eğitim sistemi, evrensel ve geleneksel Japon değerlerinin birleşmesinden oluşur. Amaç öğrencilerde yaşama hazzı oluşturmak, öğrencilerin kendileri için çalışmalarını ve düşüncelerini sağlamak, topluma katkıda bulunacak girişimci ve iyi donanımlı genç insanların gelişimini cesaretlendirmek ve yetişen insanları, uluslararası bir toplumun üyeleri olarak artan bir bilinç ile hayata hazırlamaktır (Niizeki, 2005).

Bu günkü eğitim sistemine temel oluşturan Japon Eğitim Kanunu 1947'de yasallaşmıştır. Bu kanunla yeni eğitim sisteminde beş başlık altında sıralanabilecek önemli değişiklikler gerçekleşmiştir (IFIC ve JICA, 2004).

1. Örgün eğitimin 6-3-3-4 şeklinde kademelere ayrılması ve eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin yasal güvence altına alınması sağlanmıştır.
2. Zorunlu eğitim 6 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokul olmak üzere 9 yıl olarak düzenlenmiştir.
3. Eğitimde bütünlük ve aşamalılık ilkesi benimsenmiştir.
4. Eğitimin yerel yönetimler yoluyla yürütülmesi ve yerel yönetimler bünyesinde kurulacak eğitim kurullarınca yönetilmesi esası benimsenmiştir.
5. Okul sisteminin yeniden yapılandırılması ile aşamalı ve bir üst öğrenime hazırlayıcı ve devamı mümkün kılacak mevcut sistemin temelleri atılmıştır.

Yapılan bu köklü dönüşümlerden sonra en önemli çalışmalardan bir diğeri ise, 1998'de yapılan çalışmalardır. Bu çalışmada özellikle bilgi ve teknoloji çağına uyum sağlamada önem taşıyan niteliğe dair konular üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede üç ana ilke olarak; eğitimde bireysel nitelikler üzerinde durulmasına yönelik çalışmalar yapılması, yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsenmesi ile küresel ve evrensel değerler doğrultusunda değişime ve yenileşmeye duyarlı bir yapı ve anlayışın kabul görmesi doğrultusunda çalışmalar yapılmıştır (IFIC ve JICA, 2004).

Japonya toplam bütçesinin %12.7'sini eğitime ayırmaktadır. Eğitim Bakanlığının bütçesi eğitimi geliştirme, bilim ve teknoloji, spor ve kültür ile eğitimsel olanakları iyileştirme, personel giderleri ve vakıf okullarını sübvansetme ile burs programları olmak üzere birçok alandaki çalışmalara kaynaklık teşkil etmektedir

(MEXT, 2004). Eğitime ayrılan bütçenin yarısı temel eğitime harcanmaktadır. Japon eğitiminde öncelik temel eğitimin nitelik ve nicelik bakımında tüm ülkede fırsat ve imkân eşitliği sağlayacak şekilde sürdürülmesini sağlamaktır (Muta, 2000).

### Japon Okul Sistemi

Japon okul sistemi okul öncesi, 6 yıl ilkököl, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ile ortalama 4 yıl üniversite olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. İlkokul ve ortaokulu kapsayan zorunlu öğrenim süresi 9 yıldır. Ülkede ulusal okullar, kamu okulları ve özel okullar olmak üzere üç tür okul bulunmaktadır. Ulusal okulların finansmanı merkezi hükümetçe, kamu okullarının il ve belediye yönetimlerince, özel okullarının ise özel kuruluşlar ve vakıflarca karşılanmaktadır (İpek, 2001). Eğitim alanındaki bütün faaliyetler, Eğitim Bakanlığı'nın denetimi ve yetkisi altındadır. Yerel yönetimlerin etkili olduğu Japonya'da eğitimle ilgili iş ve işlemler yerel yönetimden sorumlu olanlar tarafından atanarak oluşturulan yerel eğitim dairelerince yürütülmektedir. Yerel eğitim kurulları, yerelde eğitimin sürdürülmesinde her bakımdan sorumlu ve yetkilidirler. Eğitim bakanlığı ile yerel eğitim kurulları şeklen birbirlerinden bağımsız olmakla birlikte bakanlık eşgüdüm, organizasyon ve genel hedefleri belirleyerek yasal düzenlemeleri yapma imkânına sahiptir (Kobayashi, 1970).

Japon okullarında eğitim-öğretim 1 Nisan'da başlar, 31 Mart'ta sona erer. Öğretim yılı başında okula başlayan öğrenciler için birtakım etkinlikler düzenlenmektedir. Mayıs ayı içerisinde Japon eğitiminde önemli yeri olan doğa gezilerinin ilki yapılmaktadır. Nisan ve Mayıs aylarında öğretmenler tarafından aile ziyaretleri yapılır. Ayrıca yılda 6 kez veli toplantıları yapılır. Veli toplantılarının dışında da veliler yıl içerisinde diledikleri zaman okul ve sınıf ortamını ziyaret ederek okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşebilmekte ve okulda gözlemlerde bulunabilmektedirler. Yaz tatili en uzun tatil olmakta ve 6 hafta sürmektedir. Ağustos ortalarında ikinci dönem başlamaktadır. Ders programlarının yürütülmesine ilaveten, spor müsabakaları ve doğa gezileri ile konser ve sanat sergileri okulların bu dönemde yaptığı en önemli etkinliklerdir. Ocak ayında iki haftalık tatilden sonra başlayan üçüncü dönem sonunda öğretim yılı ve mezuniyet etkinlikleri ile Mart ortasında öğretim yılı sona erer. Yeni öğretim yılına iki haftalık tatilden sonra başlanmaktadır. Japon okullarında sosyal etkinlikler ve milli bayramlar hariç fiilen 210 iş günü eğitim yapılır (JICA, 2005).

Okullarda dönemleri ve tatil zamanlarını yerel yönetimler belirlemektedir. 1999'a kadar haftanın altı günü yapılan eğitim-öğretim bu tarihten sonra haftanın beş günü yapılmaktadır. Fakat son zamanlarda eğitimde kalitenin düştüğüne yönelik görüş ve düşüncelerden dolayı haftanın altı gününde eğitim-öğretim uygulamasına dönülmesi yönünde görüşler ağırlık kazanmaktadır. Okul olarak yapılan etkinlikler, gezi ve sergiler mutlak surette hafta sonları gerçekleştirilmekte, böylece ders saatlerinin etkin ve verimli geçirilmesi sağlanmaktadır. Her eğitim-öğretim yılının sonunda (Mart ayında) yapılan öğretmenler toplantısı ile sonraki öğretim yılının stratejik planı hazırlanmakta ve bu doğrultuda belirlenen hedefler ve vizyonla çalışmalar sürdürülmektedir (IFIC ve JICA, 2004; MEXT, 2004; JICA, 2005).

**Okulöncesi Eğitim:** Okulöncesi eğitim, eğitim bakanlığının gözetimindeki anaokullarında 3-5 yaş arasındaki çocuklara verilen eğitimle sağlanır. Japonya'da okulöncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte okul öncesi eğitime devam eden çocuk oranı % 98'dir. Öğrenciler bu okullarda geleneksel tarzda, diz üstü ve yerde oturarak

aktivitelere katılmakta ve okul içerisinde uygulanan geleneksel yaşama uyum sağlamaktadırlar. Okulda programın temel alanları olarak sağlık, sosyal hayat, tabiat, dil, müzik ve sanat etkinlikleri sayılabilir. Okullarda oyuncaklar, eğitici oyun kartları, spor malzemeleri, resimli ve amaçlara uygun bol kitap ve olabildiğince zengin materyal bulunmakta, çocuğun oyunla sosyalleşme ve kurallara uyumuna yönelik etkinlikler yapılmaktadır (MEXT, 2004).

**İlk ve Ortaokullar:** Japonya'da zorunlu eğitim 6 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokul olmak üzere toplam 9 yıldır. Zorunlu eğitim çağındaki çocukların okula devam etme oranları % 100'dür. Her veli çocuğunun 6 yaşından 15 yaşına kadar zorunlu eğitim almasını sağlamaktan sorumludur. Bu zorunluluk aynı düzeydeki özel eğitim okulları için de geçerlidir. Zorunlu eğitimin temel amacı hedeflenen akademik becerileri kazandırmak bir üst öğrenim aşamasına hazırlamak, sağlam bir ahlak ve karakter kazandırarak, sosyalleşmeyi gerçekleştirmek, kendisi ve çevresiyle uyumlu, saygılı bireyler yetiştirmektir.

Zorunlu eğitimin ilk aşaması olan İlkokul eğitimi 6 yıldır. İlkokula 6 yaşında başlanır. Sınıfta kalmak diğer üst eğitim kurumlarında olduğu gibi ilkokullarda da yoktur. Okul ve sınıf mevcutları ortalaması 20 öğrencidir. Ayrıca her okulda ihtiyaç duyulması halinde öğrenme güçlüğü çeken veya özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik sınıflar mevcuttur. İlkokul eğitiminin temel amacı, bu çağdaki çocukların zihinsel, duygusal ve bedensel gelişimlerini sağlayarak üst öğretim kurumlarına hazırlamaktır. Bu çerçevede, öğrencilere sağlam bir ahlak ve karakter kazandırarak sosyalleşmeyi gerçekleştirmek, kendisi ve çevresiyle uyumlu, saygılı bireyler yetiştirmek ve toplumsal kültürü özümsemelerini sağlamak temel amaçlardan birkaçıdır. İlkokullarda 1. sınıflar haftada 23 saat öğrenim görürken, 2. sınıflar 24, 3. sınıflar 26, 4, 5 ve 6. sınıflar 27 saat öğrenim görmektedirler. Her ders 45 dakikadır. Öğle yemeği için 1 saat ara verilmekte ve yemek okullarda verilmektedir. İlkokullarda temel dersler ve etkinlikler Japonca, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, spor, etik, müzik, el sanatları ve görsel sanatlar, ev ekonomisi, etüt saatleri ve kulüp faaliyetleridir (Lewis ve Tsuchida, 2000; JICA, 2005).

Zorunlu eğitimin ikinci aşaması olan ortaokullar, ilkokuldan sonra 3 yıldır. İlkokulu bitiren her öğrenci Yerel Eğitim Komisyonu tarafından belirlenen ve ikamet ettiği yere en yakın olan okula kayıt yaptırmak zorundadır. Haftalık ders saati sayısı 30'dur. Her ders 50 dakika olmak üzere günde 6 ders yapılmaktadır. Okullarda öğretmen ve öğrencilerin ülke genelinde uymak zorunda oldukları bir kıyafet veya üniforma uygulaması yoktur. Devlet okullarında ilk olarak ortaokullarda öğrencilerin kıyafetleri düzenlenmekte ve forma giymeleri okul yönetimlerinde zorunlu tutulabilmektedir. Örneğin bazı okullarda, üniforma olarak, daha rahat ve kullanışlı oldukları gerekçesiyle tek tip ve renk eşofmanlar kullanılmaktadır. Ortaokullar akademik derslerin ilkokula göre yoğunlaştığı ve ciddiyet, disiplin ve sorumluluğun ağırlık kazandığı bir kademedir. Sınıfta kalma uygulaması bu kademedede de yoktur.

Ortaokulda eğitimin temel amacı, öğrencilerin lise öğrenimine devam edebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları, ayrıca zihinsel ve bedensel gelişmelerini sağlayarak nitelikli bir kişilik, insanlara ve çevreye saygılı vatandaşlar olarak Japon kültürü ve değerlerine bağlı kişiler olmalarını sağlamaktır (Türkoğlu, 1998). Ortaokuldan mezun olmak herhangi bir işe yerleşmek için yeterli olmadığından dolayı mezunların % 96'sı liseye devam etmektedirler. Bu amaçla öğrenciler her

◆ Abdurrahman Ekinci

Yıl Mart ayında yapılan liselere giriş sınavındaki başarı durumlarına göre liselere devam edebilmektedirler. Nitelikli liselere yerleşmek ciddi bir yarışa dönüşmekte ve oldukça yoğun bir hazırlığı gerektirmektedir. Bu durum zorlu bir yarışın yaşanması sonucunda sınavlara yönelik özel kurs ve dershanelerin (Juku'lar) eğitim sistemi içerisinde önemli bir ağırlık kazanmalarına yol açmıştır. İlkokulun 5 ve 6. sınıflarından itibaren öğrencilerin % 50'si daha iyi bir lisede okuyabilmek için sınavlara hazırlayıcı özel kurslara ve dershanelere gitmektedirler (IFIC ve JICA, 2004).

**Liseler:** 1950'lerde liselere devam eden öğrenci oranı % 50 iken bu oran günümüzde % 90'ın üzerindedir. Ortaöğretim sisteminde 1970'lerde yapılan birtakım değişikliklerle Amerikan ortaöğretim modeli esas alınmıştır (Aso ve Amano, 1972). 9 yıllık zorunlu öğrenimden sonra liseye devam etmek isteyen öğrenciler lise giriş sınavı sonucuna göre liselere yerleşebilmektedir. Bu sınavda alınacak puanın yüksekliğine göre daha gözde ve kaliteli bir lisede okuma imkânı elde edilebilmektedir. Dolayısıyla bu sınava hazırlık ortaokul döneminde oldukça yoğun bir çalışmaya gerekli kılmaktadır. Liselerde de diğer alt kademe okullarına benzer bir işleyiş ve örgütlenme vardır. Liseden sonra öğrencileri bekleyen üniversiteye giriş sınavı oldukça zorlu bir sınavdır. Bu sınav için yine özel dersler ve dershaneler devreye girmektedir. Liseden mezun olanların önlisans ve lisans düzeyinde üniversiteye devam oranları yaklaşık % 60'tır (JICA, 2005).

**Yükseköğretim:** Lise öğreniminden sonra öğrencilerin giriş sınavlarında gösterdikleri başarı düzeyine göre tercih edebilecekleri kurumlar olarak 2 yıl öğrenim süresine sahip yüksekokullar ve ortalama 4 yıl öğrenim sürelerine sahip üniversiteler bulunmaktadır. Japon üniversitelerinin yaklaşık % 70'i özel üniversitelerden oluşmaktadır (Bauer, Dross ve Haisken-DeNew, 2005). Japonya'da üniversite öğrenimi gören nüfusun oranı da oldukça yüksektir ve yıllara göre artış göstermektedir. 1960'da üniversitede öğrenim görenlerin oranı % 20 iken, günümüzde % 60'tır. Bu oranla paralel olarak üniversite sayısında da önemli artışlar görülmektedir. Örneğin, 1970'te 382 üniversite ve 379 yüksekokul mevcut iken (Aso ve Amano, 1972), günümüzde bu rakam, 702 üniversite ve 525 yüksekokul ile yaklaşık iki kat artmıştır (MEXT, 2004). Dolayısıyla yükseköğretimden geniş sosyal kesimlerin istifade etmesi ve bu yolla sosyal hareketliliğin sağlanması imkânı ortaya çıkmıştır. 1991'deki eğitim reformunda ise üniversitelerin yeniden yapılanması üzerinde durulmuştur. Buna göre, üniversitelere daha esnek ve özerk bir yapı kazandırılması ayrıca, üniversitelere öz değerlendirme ve denetleme yetkilerinin verilmesi esas alınmıştır (IFIC ve JICA,2004) .

**Tablo 1:** Japon Eğitim ve Okul Sistemi, Sayısal Veriler

Eğitim Düzeyi	Kurum sayısı*	Öğrenci sayısı*	Tam zamanlı öğretmen sayısı*	Öğrenim Süresi	Yaş	
Okul Öncesi	14.174	1.760.494	108.822	1-3	3-5	
Zorunlu Eğitim	İlkokul	23.633	7.226.910	413.890	6	6-12
	Ortaokul	11.134	3.748.319	252,050	3	12-15
Ortaöğretim (Liseler)	6.524	3.809.827	258.537	3	15-18	
Yüksek Okullar	525	250.062	13.534	2	18-20	
Üniversite	702	2.803.980	156.155	4	18-22	

Kaynak: Bauer, T.K.; Dross, P.J.; Haisken-DeNew, J.P. (2005) ve \*MEXT (2004)

## Eğitimde Örnek Uygulama ve Yaklaşımlar

Japonya'nın iktisadi ve sosyal kalkınmasında rol oynayan en önemli dinamik kuşkusuz eğitimidir. Japon eğitim sisteminin niteliğine dayalı olarak, okul-sanayi işbirliği ve işbirliğine dayalı toplumsal kültürünün örgün ve yaygın eğitim yoluyla daha üretken bir karakter kazanması, gelişmekte olan ülkeler için önemli bir ilham kaynağı olmayı sürdürmektedir (Aso ve Amano, 1972). Bu bağlamda yapılan birçok araştırmada gelişmenin ana unsuru olarak görülen Japon Eğitim Sistemi, söz konusu ülkeler için özgün uygulama ve anlayışlar sunmaktadır. Japon eğitim sisteminde özgün uygulamaların ne olduğu ve ne şekilde uygulandığına yönelik örnekler aşağıda sıralanmıştır (IFIC ve JICA, 2004; MEXT, 2004; JICA, 2005).

**1. Okula Varış ve Derslere Başlama:** Japonya'da okullar tam gün eğitim uygulaması ile günde 6 ders yapmaktadırlar. İkamet ettiği yer belirlenen mesafenin üzerinde (2 km) olan öğrencilerin okula ulaşımını sağlamak devletin sorumluluğundadır. Öğrenciler okula girişte dışarıda kullandıkları ayakkabılarını, ayakkabılıklara bırakarak okul içinde giyilen rahat ve esnek okul ayakkabılarını giyerler ve sınıflara çıkarlar. Her okulun giriş bölümünde yeteri kadar ayakkabılık mevcuttur. Okula dışarıda giyilen ayakkabılarla girilmemesinden dolayı okul ortamı oldukça temiz ve hijyeniktir. Ferah ve esnek okul ortamları da buna eklenince eğitim-öğretim bakımından oldukça nitelikli koşullar sağlanmış olmaktadır. Türk Eğitim sisteminde de özellikle fiziki koşulları yeterli ve öğrenci sayısının fazla olmadığı okullarda uygulanabilecek söz konusu sistem, okulların önemli sorunlarından biri olan temizlik ve hijyen sorununa önerilebilecek çözümlerden biridir.

**2. Sabah Toplantıları:** Öğretmenler odasında her sabah okul müdürünün başkanlığında öğretmenler arasında 10 dakikalık sabah toplantıları yapılır (IFIC ve JICA, 2004). Yapılan toplantıda okulla ilgili günlük sorunlar, öneriler, yapılacak işler ve varsa izinli/raporlu öğretmenlerin derslerinin nasıl doldurulacağı gibi eğitim-öğretim ve okulla ilgili her türlü konu hakkında görüşler beyan edilir. Benzer bir toplantı da aynı zamanda sınıflarda sınıf başkanının yönetiminde o günkü dersler ve sorunlarla ilgili olarak öğrenciler yapar. Sınıf başkanlığı da dönüşümlü olarak her öğrencinin yapması gereken bir görev olarak algılanır. Böylece her öğrencinin liderlik potansiyelini ve sorumluluk bilincini geliştirmeye imkân tanınır. Türk Eğitim sistemi açısından bakıldığında İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliklerinde, "öğretmenler kurulu; ders yılı başında, ikinci dönem başında, ders yılı sonunda ve okul yönetimince gerek duyulduğunda toplanır"(MEB, 2008) denilerek yılda üç kez ve gerek duyuldukça toplanabileceği belirtilmektedir. Ancak, rutin toplantıların dışında öğretmenlerin günlük veya haftalık olarak kısa süreli toplantılarla bir araya gelmeleri eşgüdüm, sorun çözme ve işbirliği bakımından okul yönetimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

**3. Okulda Öğle Yemeği:** Japon okullarında her ders 45 dakika olmak üzere günde 6 ders yapılır. Öğleden önce yapılan 4 dersten sonra öğle yemeği saati başlar. Saat 12'de başlayan öğle yemeği uygulaması, okulöncesinde liseye kadar tüm okullarda mevcuttur (IFIC ve JICA, 2004). Okullarda beslenme uzmanı ve yemek yapımında çalışan personeller dışında yemek dağıtımıyla ilgili tüm iş ve işlemleri öğretmen ve öğrenciler birlikte yaparlar. Yemekler sınıflarda yenir. Her sınıfta öğrenciler örnek bir dayanışma ile ve kısa sürede okul sıralarını yemek masası düzeninde hazırlar. Sorumlu öğrencilerce katlara çıkarılıp yemek arabaları ile koridorlarda yine bir

öğretmen gözetiminde öğrencilerce dağıtımı yapılan yemeği öğrenciler sıra ile hiçbir kargaşa ve düzensizliğe mahal vermeden alarak sınıftaki yerlerine otururlar. Bütün öğrenciler yemek alıp oturmadan hiçbir öğrenci yemek yemeye başlamaz. Öğrencilere öğretmen veya nöbetçi öğrenci tarafından afiyet olsun anlamında “itadakimasu” denildikten sonra yemeğe başlanır. Her öğretmen sorumlu olduğu sınıfta öğrencilerle birlikte aynı yemekten yer. Her öğle yemeğinde mutlaka süt vardır. Öğrenciler yemek yedikten sonra tabaklarını ve tepsilerini düzen ve temizlik içerisinde koridorlarda bekleyen yemek arabalarına bırakırlar. Yemekten sonra yine mükemmel bir dayanışma örneği ile sıraların oturma düzenine getirilmesi Japon mucizesinin arkasındaki dayanışma ve takım çalışmasının kaynağının Japon okulları olduğunu göstermektedir.

**4. Okul Temizliği:** Okullarda müstahdem, temizlikçi, çaycı vb. görevliler ve bu işleri yapacak yardımcı hiçbir personel bulunmamaktadır. “Kendi işini kendin yap” anlayışı ile okul temizliği her gün öğle yemeğinden sonra 15 dakika, tüm öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmektedir (IFIC ve JICA, 2004) . Dönüşümlü olarak her öğrencinin katılımı ile okulun tüm sınıf ve koridorları, lavaboları ve diğer bölümleri günlük bir programla ve büyük bir titizlikle temizlenmektedir. Japon okullarında bu uygulamalar da bir eğitim ve öğrenme uygulaması olarak gruplar halinde dayanışma ve karşılıklı sorumluluk yerine getirilmektedir. Kendisi temizleyen öğrenci kazandığı sorumlulukla kirletmemeyi öğrenmekte ve bu davranış toplumsal bir görev olarak okulda kazandırılmaktadır.

**5. Kulüp Aktiviteleri:** Japon okullarında eğitimin önemli bir boyutu olarak büyük değer verilen etkinlikler kulüp aktiviteleridir. 15.30’da sona eren derslerden sonra her öğrencinin seçmek zorunda olduğu en az bir kulüp aktivitesine katılımı ile etkinlikler başlar (IFIC ve JICA, 2004) . Kulüp aktivitelerinde aktif olan ve yönlendiren, ortamı düzenleyerek tüm sürece hâkim olan tamamıyla öğrencilerdir. Öğretmen sadece rehberlik etmekte ve sorumlu olduğu grubun talepte bulunması halinde devreye girmektedir. Her okulda spor, müzik, geleneksel sanatlar olmak üzere (voleybol, basketbol, masa tenisi, kendo, judo, yazı sanatı, çay seremonisi vb.) 10’dan fazla kulüp aktivitesi vardır. Bu çalışmalara tüm öğrenciler aktif olarak katılır. Yaklaşık olarak her gün iki saat olarak uygulanan bu aktivitelere öğrencilerin taleplerine göre daha geç saatlere kadar devam edilebilmektedir. Okulların fiziki imkânları bu aktiviteleri yapmaya uygun ve yeterli araç-gereçle donatılmıştır.

2005 yılı öncesinde Türk Eğitim Sistemi içerisinde okullarda eğitimsel kol olarak adlandırılan benzer uygulama 13.01.2005 tarihinde “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği” çerçevesinde öğrenci kulüpleri olarak tanımlanmış (MEB, 2005a) ve Japon eğitim sistemindeki uygulamalara yakın bir anlayışla birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Ancak, bu konuda öğretmen eğitimindeki eksiklikler, fiziki mekân ve materyal yetersizlikleri rehberlik saatleri ile dönüşümlü olarak iki haftada bir saat şeklinde uygulanmaya çalışılması verimi oldukça düşürmektedir. Tam gün eğitim yapılan okullarda özellikle ders saatleri bitiminde günde iki saat yapılabilecek uygulamalarla verimliliğin artacağı düşünülmektedir.

**6. Okul Binaları ve Tesisler:** Japon okul binaları sâde fakat oldukça kullanışlıdır. Bütün okullar kütüphane, müzik odası, görsel sanatlar odası, spor salonu, oyun alanları ve laboratuvar ile nitelikli fiziki imkânlarla sahiptir. Her birim ve bölüm olduk-

ça nitelikli ve zengin materyallerle donatılmıştır. Tüm imkânlar etkin bir şekilde ve öğrencilerin akademik yeteneklerinin yanı sıra özel yetenek ve eğilimlerini de geliştirmeye dönük olarak kullanılmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminde, eğitim sorunlarının önemli bir bölümü nicelikle ilgili sorunlardır. Bunun da merkezinde okul ortamlarının fiziki bakımdan yetersizliği yer almaktadır. Kuşkusuz, nicelikle ilgili sorunları (okulların fiziki sorunları ve imkânları, derslik sayısı, derslik başına düşen öğrenci sayıları, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları vb.) çözmeden gerçek anlamda eğitimde niteliği sağlamak oldukça güçtür. Bu bakımdan öncelikle ulusal düzeyde okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi olmak üzere, nicelik sorunlarının çözümü ve kaliteli eğitim ve öğretim yapılmasında önemli bir etken olan okul yapılarının mimari, tasarım ve donatım bakımından niteliğinin artırılması üzerinde bilimsel ve somut çalışmaların yapılması gerekmektedir.

**7. Öğretmen Odaları ve Çalışma Düzeni:** Japon okullarında öğretmen odaları sohbet etme mekânından ziyade çalışma ofisi tarzında düzenlenmiştir. Öğretmenler ders saatleri dışındaki tüm zamanlarını öğretmen odasındaki kişisel masalarında daha iyi bir öğretim ve eğitim için çalışıp okuyarak geçirirler. Öğretmenler odası her öğretmene ait bir masa ile donatılmıştır. Müdür ve öğretmen odaları bitişik ve kolay iletişim kurulacak şekilde düzenlenmiştir. Baş tarafta ve genelde fark edilecek şekilde başöğretmen masası bulunmaktadır. Başöğretmenlik sıfatı için ayrı bir sınav veya farklı bir eğitim süreci gerekmemektedir. Başöğretmen kıdemli, deneyimli ve başarılı öğretmenler arasından okul müdürünce seçilir ve ağırlıklı olarak öğretimsel boyutta, öğretmenlere rehberlik konularında yönetime destek olur. Aynı şekilde öğretmenler gibi derslere girme sorumlulukları da vardır. Okullarda saat 15.30'da dersler ve ortalama 17.00'da kulüp aktiviteleri sona erer. Fakat hiçbir öğretmen bu saatte okuldan ayrılmaz. Öğretmenler odasındaki masalarında yoğun şekilde o gün yapılan çalışmaları değerlendirme ve sonraki gün yapılacaklara ilişkin planlama ve öğretim etkinliklerini hazırlama çalışmaları yaparlar. Bu çalışmalar 2 ile 4 saat arasında sürmektedir. Öğretmenler okulda çalışmayla geçirdikleri bu süre için ayrı bir ücret almazlar.

Japon okullarında yoğun çalışma ve mesai saatlerine bakılmaksızın gösterilen özveri başarıyı sağlayan önemli etkenlerden biridir. Örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve mesleki adanmışlık düzeylerinin oldukça yüksek olması durumu ifade eden bu anlayış, örgütsel kültürün de niteliği hakkında bizlere önemli bir fikir vermektedir. Celep (akt. Balay, 2000) yaptığı araştırmada, okula adanmışlık duygularının yüksek olması ile öğretmenler, okul için beklenenin üzerinde çaba göstermekte, okula ait olmaktan gurur duymakta ve çalıştıkları okuldan ayrılma isteğinde olmamaktadırlar. Bu durum, eğitimsel bakımdan oldukça pozitif sonuçların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Örgütsel kültürün temel öğeleri olarak değerler, normlar, inançlar, gelenekler, törenler ve semboller, okul çalışanlarının örgüt içerisindeki davranışlarını temelden etkileyerek bağlılık düzeylerini de etkilemektedir (Çelik, 2000). Nitekim Japon öğretmenlerin yasal olarak sorumlu olmadıkları halde niçin okulda fazla mesai yaptıkları sorusuna verdikleri "okuldan erken ayrılmak ve işten kaytarmak oldukça ayıplanan bir davranıştır" yönündeki açıklamaları oldukça dikkat çekicidir.

**Eğitimin Yönetimi:** Eğitim yönetiminde kabul edilen esas, yerel yönetim modelidir. Merkezi düzeyde yapılan "Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı" koordinasyon ve genel hedeflere dair politikaları belirlemekte-



dir. Eğitim yönetimi yerel yönetim esasına dayalı ve eğitim komiteleri vasıtasıyla yürütülmektedir. Yerel eğitim kurulları yoluyla eğitimin yönetilmesine ilişkin ilk düzenleme 1948'de yapılmıştır. Ancak 1956 yılında yapılan birtakım değişikliklerle yerel eğitimin yönetimi ve organizasyonuna dair yasal çerçeve yeniden düzenlenmiştir. Günümüzdeki eğitim sisteminin yönetimini belirleyen bu düzenlemeye göre yerelde eğitimin yönetilmesi ve yürütülmesinde bütün yetki ve sorumluluk yerel eğitim komitelerindedir. Yerel eğitim komiteleri, yerel yönetimin başında bulunan belediye başkanınca kıdemli ve tecrübeli eğitimciler arasından seçilen ve belediye meclisince de onaylandıktan sonra büyük yerleşim yerlerinde 5, daha küçük yerleşim yerlerinde ise 3 kişiden oluşan; bölgesindeki eğitim, kültür ve spor faaliyetlerinden sorumlu ve 4 yıl süreyle görev yapan birimlerdir. Okul yöneticilerinin değerlendirilmesi, atanması, bölgelerindeki eğitim plan, program ve tüm yönetim iş ve işlemlerinden sorumlu ve bu konularda yetkili olan birim eğitim komiteleridir. En fazla 4 yıl süre ile yapılan görevdeki değişimde kurumsal hafızayı korumak için üyeler farklı dönemlerde değişirler. Seçilen kurul üyeleri başkan olacak kişiyi kendi aralarından seçimle belirlemektedirler. Her yıl mart ayında belediye meclislerinde eğitim komitesinin aktif katılımı ile öncelikle eğitim tartışılır ve yıllık eğitim idaresi ana planı ortaya konulur. Her ay bir araya gelen eğitim komitesi, eğitimciler ve okul müdürleri yaptıkları toplantılarda tüm sorunları ve çalışmalarını tartışmakta ve çözümler üretmektedirler. Ayrıca halk eğitimi ile ilgili olarak, halktan seçilen 13 kişi ve eğitim komitesi üyeleri halk eğitimi konusunda bir araya gelerek tartışmakta ve projeler geliştirmektedirler. Yerinden yönetimin Japon eğitim sistemindeki uygulamalarında özgün bir örnek olan eğitim komiteleri, kendilerine sunulan proje ve özgün fikirleri tartışarak yerel yönetimlere sunmakta ve bütçe tahsisi de dahil olmak üzere her türlü desteği sağlamaktadırlar (IFIC ve JICA, 2004) .

**8. Okul Yönetimi:** Japon okul yönetimi okulun amaçlarına yönelik olarak “planla, uygula ve kontrol et” olarak kurgulanan yönetim çemberine dayalı olarak çalışmaktadır. Okul yönetimlerinin temel sorumluluğu, öğretmen ve velilerle işbirliği içerisinde etkili öğrenme süreci ve nitelikli bir eğitim ortamı oluşturmaktır. Bu amaçla okullarda birçok birim ve komisyon görev yapmaktadır. Okul iş ve işlemlerini yürütme komisyonu, görev dağılımlarına ilişkin esasları belirleme komisyonu, bütçe komisyonu, okul tören ve etkinlikleri planlama ve yürütme komisyonu bunlardan bazılarıdır. Okul yönetimindeki büro ve bölümler ise, halkla ilişkiler şubesi, sağlık ve güvenlik şubesi, rehberlik şubesi, araştırma ve öğretim şubesi, eğitim-öğretim işleri şubesidir. Okul müdürleri okula ilişkin iş ve işlemleri bu komisyon ve şubelerle işbirliği içerisinde ve yetki paylaşımı çerçevesinde yürütür. Bu bakımdan okula dayalı bir yönetimden söz etmek mümkündür. Okul müdürlüğü ve başöğretmenlik okuldaki önemli liderlik statüleridir. Her okulda ayrıca 1 veya 2 müdür yardımcısı görev yapar. Fakat başöğretmen müdüre bağlı ve okulun öğretimsel işleyişi üzerinde oldukça etkilidir (IFIC ve JICA, 2004) . Okul yöneticilerinin atanmasında en etkili kurum yerel eğitim komitesidir. Okul müdürlüğü için on yıl müdür yardımcılığı yapma ve komitenin yapacağı mülakat sınavından başarılı olma koşulu aranır. Sadece müdür yardımcılığına atanmak için sınav yapılmakta ve bu sınava en az 10 yıl başarılı şekilde öğretmenlik yapmış olanlar başvurabilmektedir. Japon eğitim sisteminde mesleki kıdem, dolayısıyla yaş önemli bir kriterdir. Tecrübeye verilen bu önemin sonucu olarak okul müdürleri ve başöğretmenlerin çoğunluğu 50-55 yaş arasındadır. Okul yöneticileri, bir okulda en fazla 3 yıl kalabilmekte ve süresini dolduran yönetici denk bir başka okula atanmak üzere rotasyona tâbi tutulmaktadır (JICA,

2005). Okulların işleyiş ve düzeninde yapılacak değişikliklerde okul müdürü geniş yetkilere sahiptir. Dolayısıyla Japon eğitim sisteminde okul müdürlüğü oldukça saygın bir görev olup yüksek bir statüyü ifade etmektedir. Fakat okullarda personel arasında ağırlıklı olarak takım çalışması ve yüksek dayanışma hâkim olduğu için hiyerarşik bir yetki kullanımını göze çarpmaz. Bunun en belirgin göstergesi de sade şekilde donatılmış müdür odalarıdır.

Japon Ulusal Eğitim Araştırmaları Kurumu tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin liderlik rollerine vurgu yapılarak bu çerçevede birtakım öneriler sunulmaktadır. Buna göre okul müdürleri, öğretmenlerin alanlarında gelişimlerine yönelik rehberlik yapma, öğrenme ve öğretim aktivitelerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapma, eğitim etkinlikleri ve bu çerçevedeki düzenlemelerle okulu toplumsal öğrenme merkezi haline getirme, öğretmenlerin sorunlarına çözümler üreterek etkili öğretimin gerçekleştirilmesine destek sağlama ve öğretmenlerle iyi ilişkiler kurarak işbirliği imkânlarını artırma yönündeki sorumlulukları ile öğretimsel liderlik davranışları göstermek durumundadır (IFIC ve JICA, 2004) .

Türk Eğitim Sistemi'nde okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, yetki kullanımı ve çalışma standartlarına dair yapılacak çalışmalarda Japon Eğitim Sistemi özgün örnekler sunmaktadır. Öncelikle okul yöneticilerinin özgün çalışmalar yapmaları ve örgütsel süreçlerde değişim ve yenileşme sağlayabilmeleri için yüklenmeleri sorumlulukları düzeyinde düzenlenmiş birtakım yetkilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, seçilen ve etkili şekilde yetiştirilen okul yöneticileri belirli süreler içerisinde rotasyona tabi tutulmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığının 13.08.2005 Tarihinde yaptığı düzenlemeyle uzman ve başöğretmenlik uygulaması Türk Eğitim Sistemi'nde de uygulamaya konulmuş (MEB, 2005b) ancak uzman veya başöğretmenin okul sistemi içerisinde yeri ve işlevi konusunda hiçbir açıklık getirilmemiştir. Bu konuda da Japon eğitim sistemindeki uygulamaya benzer bir işlevle uzman ve başöğretmenlerin okullarda okul yöneticisinin liderlik rollerini öğretimsel boyutta paylaşması ve bu konuda işbirliği yapmasının öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**9. Denetim ve Değerlendirme:** Japon eğitim sistemi içerisinde müstakil bir teftiş ve değerlendirme birimi yoktur. Öğretmenleri değerlendiren birim okul yönetimidir. Fakat zaman zaman yerel eğitim komitesinden de okullara ve sınıflara yapılan ziyaretlerde okul yöneticileri değerlendirilir ve öğretmenler hakkında da okul yönetimine kanaatler bildirilir. Ayrıca, son yıllarda öğrenci ve velilerin de görüşlerine başvurulabilecek bir performans değerlendirme sistemine geçiş çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmenlerden yetersiz görülenler ise hizmet içi eğitime alınmaktadır. Bunun dışında okulların eğitimsel bakımdan kendilerini değerlendirmeleri için bir öz değerlendirme süreci geliştirilmiştir. Bu süreç, öğretim yılı başında yapılan stratejik planda belirlenen hedefler esas alınarak birtakım değerlendirme formları ile yapılan çalışmalardır. Değerlendirme öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiler olmak üzere dört kesimden görüş almak üzere beş aşamalı olarak düzenlenmiş formlar vasıtasıyla yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçları raporlaştırılarak görüş alınan veli ve öğrenci temsilcilerinin de katıldığı öğretmenler toplantısında tartışılmaktadır (IFIC ve JICA, 2004) .

Türk eğitim sisteminde müstakil bir denetim ve değerlendirme birimi mevcut olmakla birlikte, okul yöneticileri de öğretmenleri denetleme ve değerlendirme yet-

kisine sahiptir. İlköğretim müfettişlerinin, MEB Disiplin Amirleri Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle okul müdürleri ve öğretmenlerin disiplin amiri olma yetkileri kaldırılmıştır (MEB, 2004). Dolayısıyla okul müdürleri öğretmenlerin birinci sicil amiri olarak denetim ve değerlendirilmelerinden sorumludurlar. Bu durum okul müdürlerinin, denetmen yeterliklerine sahip olmalarını, ayrıca bu çerçevede bir eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır.

**10. Okulun Amaç ve Vizyonunu Belirleme Çalışmaları:** Japonya'da her kademedeki okul, eğitim-öğretim yılının başladığı nisan ayından önce bir stratejik plan hazırlamak zorundadır. Hazırlanan stratejik plan okul yönetimi ve öğretmenlerin bir araya gelerek hazırladıkları okulun amacı, amaçlara ulaşmada takip edilecek yollar, hedefler, geçmişin değerlendirilmesi ve geleceğe ilişkin vizyonun ele alındığı geniş çaplı bir çalışmadır. Her yıl yeniden hazırlanan bu plan temelinde yönetici ve öğretmenler çalışmalarını sürdürürler.

1999'da Milli Eğitim Bakanlığı'nca yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi" doğrultusunda bakanlık ve yerel düzeyde kurullar oluşturulmuş ve okullar da dâhil olmak üzere bakanlık merkez ve taşra teşkilatlarının söz konusu yönerge doğrultusunda çalışmalarda bulunması esası benimsenmiştir (MEB, 1999). 2005 yılında ise, "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi" yayımlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarda yürütülen eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamalarında emsallerine göre üstün başarı gösteren okul/kurum ve ekiplerin ödüllendirilmesine ilişkin esas ve usuller belirlenmiştir (MEB, 2005c). Ancak yapılan bütün çalışmalara karşın bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda toplam kalite yönetimi yeterince anlaşılammış ve uygulanamamıştır. Japon işletmelerinde en etkili şekilde uygulanan toplam kalite çalışmalarının Japon okullarında görülmemesi oldukça dikkat çekicidir. Toplam kalite uygulamaları yerine insan unsuru ve sosyal etkileşimin üst düzeyde olduğu okullarda uygulanabilirliği çok daha yüksek olacağı düşünülen stratejik planlamanın uygulanması daha gerçekçi olacaktır.

**11. Yaşam Boyu Eğitim Merkezleri:** Her eğitim bölgesinde oldukça aktif ve etkin bir şekilde çalışan yaşam boyu eğitim merkezi vardır. Merkezin temel amacı, formal eğitimin yanında yaygın eğitim çalışmaları ile hızla değişen, dönüşen bilgi toplumunda eğitimin ömür boyu sürmesi yönündeki çalışmalara dönük politikalar belirlemek ve bu kapsamdaki çalışmalara ev sahipliği yapmaktır. Bu amaçla her yaştan bireyin bu merkezlere gelerek arzu ettiği eğitim ortam ve etkinliğinden istifade etme imkânı vardır. Kriş uygulamasından üniversiteye hazırlığa, dil ve sanat eğitimine ve ileri yaştaki bireylere yönelik eğitsel ve sosyal alanlara kadar tüm talepler karşılanmaktadır. Öğrenen bir toplum için önemli bir dinamik olma özelliği arz eden merkez, aktif şekilde hizmet vermektedir.

Türkiye'de Halk Eğitim Merkezleri'nin örgün eğitimin dışında kalan nüfusa sadece birtakım kurslar vermesi ile yetinmemesi, yerelde yaşam boyu öğrenme anlayışını yaymada ve bu çerçevede bütün yaş dönemlerine hitap edebilecek programları ve mekânları hazırlama misyonuna sahip olması söz konusu kurumları daha işlevsel kılacaktır. Bu çerçevede yapılacak çalışmalarda Japon Eğitim Sistemi'ndeki işlevi ile yaşam boyu öğrenme merkezleri, halk eğitim merkezlerinin yeniden yapılandırılmasında bir model olabileceği düşünülmektedir.

**12. Öğretmen Eğitim Merkezleri:** Bilgi toplumunun bir sonucu olarak sürekli öğrenme ve gelişim ihtiyacına cevap vermek amacıyla Japonya'da her bölgede bir öğretmen eğitim merkezi mevcuttur. Bu merkezlerin temel amacı belirli yıllarda zorunlu olarak öğretmenlerin alması gereken hizmet içi eğitim programlarını hazırlamak, uygulamak ve gönüllü katılımcılara da hazırlanan programlar çerçevesinde eğitim vermektir. Bu merkezlerde az sayıda yönetici ve personel daimi statüde çalışmaktadır. Öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerlerini genel olarak okul müdürleri ve tecrübeli öğretmenler vermektedir. Öğretmenlerin mesleğin ilk yılında olmak üzere her beş yılda bir almak zorunda oldukları kurslar vardır. Standart ve periyodik olarak zorunlu kurslarda öğretmen ve yöneticilere mesleğe hazırlayıcı programlar, branş derslerinin özel öğretimine yönelik kurslar, eğitim programları, öğrenci rehberlik ve kariyer planlaması hizmetleri, öğretim yöntem ve teknikleri ve okul yöneticiliğine hazırlık gibi birçok başlıkta eğitim verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yardımcı hizmet birimleri içerisinde yer alan Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı Türkiye'de öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitiminden sorumlu merkezi birimdir (MEB, 1992). Bu kapsamda ülke genelinde belirli bölgelerde toplam 6 hizmet içi eğitim enstitüsü Milli Eğitim Bakanlığı personeline eğitim vermekte sorumludur. 2006 yılında, merkezi düzeyde yürütülen hizmet içi eğitim etkinliklerine 34 bin personel katılmıştır (MEB, 2007). Bu rakam hizmet içi eğitim merkezlerinin önemli bir işleve sahip olduklarını göstermektedir. Ancak, Japon eğitim sistemi içerisindeki uygulamaya benzer şekilde mesleki yaşam süresince her öğretmen veya yöneticinin belirli dönemlerde katılmak zorunda olacakları eğitim programlarının düzenlenmesinin önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Zira MEB'nin düzenlediği hizmet içi eğitim programları gönüllü katılım esasına dayalı olarak işlediği için birçok öğretmen veya yönetici mesleki yaşamında hiçbir programa katılmamış olabilmektedir.

**13. Eğitim Araştırma Merkezleri:** Bölgesinde eğitimle ilgili sorunları araştırmak ve eğitimi geliştirmek amaçlı bu kuruluşun temelde gerçekleştirdiği 4 işlev bulunmaktadır. Bunlar: 1- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere bir aylık staj eğitimi vermek, 2- Eğitim sorunları ile ilgili bilimsel araştırmalar yapmak, 3- Okul, aile ve öğretmenlere danışmanlık hizmeti vermek, 4- Özellikle internet üzerinden öğretmenlere bilgi ve iletişim imkânları sunmak.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) yaptığı ve desteklediği araştırmalarla bu boşluğu doldurmaktadır (MEB, 1992). Ancak, bu çerçevede yerel düzeyde gerçekleştirilecek yapılanmalar yereldeki eğitim sorunlarına yönelik yapacağı araştırmalarla çözümler üretebilecek, aynı zamanda eğitimcilere ve ailelere rehberlik yaparak bilgi paylaşımı sağlama gibi işlevleri de yerine getirebilecektir.

**14. Çalışkanlık ve Dakiklik:** Japon toplumsal kültürü ile okul kültürü birbiriyle oldukça ilişkilidir. Okul kültürünü belirleyen temel esaslar, grup anlayışı, okul kurallarına dayalı disiplin, karşılıklılık ve özveri gibi toplumsal kültürde önemli görülen unsurlardır (IFIC ve JICA, 2004). İşlerine olan bağlılık, iş ve sosyal hayatlarındaki dakiklik Japonları başarılı kılan en önemli iki özelliktir. Japonya'da her şey bir program ve plan dâhilinde, belirlenen zamanda gerçekleştirilir. Zamana ve mekâna olan hâkimiyetleri planlanan programların verimliliğinin en önemli belirleyicisidir. Japon çalışma ve sosyal yaşamındaki bu kültürel özelliklerden dolayı tembel ve dakik

olmayan kişiler çalışma ortamında ve toplumda kabul görmezler. Söz konusu kültürel nitelik, bireyler üzerinde bir baskı işlevi de görerek kişinin sosyal yaşamında ve çalışma hayatında kazanacağı saygınlıkla da oldukça ilişkilidir.

**15. Takım Çalışması ve Grup Anlayışı:** Geleneksel ve kabul gören Japon anlayışı bireysellik değil; grupla ve karşılıklı sorumluluk duygusu ile yaşamaktır. Japon eğitim sistemi de bu anlayışı pekiştirecek ve toplumsal yaşama hâkim kılacak şekilde düzenlenmiştir (IFIC ve JICA, 2004). Geleneksel ve kabul gören anlayışta “bireyin yaşamı, mutluluğu ve başarısı karşısındakinin, bir başka deyişle muhataplarının mutluluk ve başarılarına bağlıdır.” Dolayısıyla grubun çıkarları, bireylerin çıkarlarından önce gelir. Birey, başarı ve mutluluğun yolunu guruba uymada ve birlikte başarmada arar. Bu anlayış bir ölçüde bireyin öncelendiği, kutsandığı ve korunduğu modern batı düşüncesiyle ve modern eğitim anlayışı ile çelişki arz etse de Japon kalkınmasının ve başarısının önemli unsurlarından biri olarak görülmektedir. Söz konusu kültürel yaklaşımın şekillendirdiği Japon Eğitiminde bireylere grup anlayışını ve birlikte yaşam alışkanlığını kazandıracak bir eğitim verilmektedir.

**16. Moral Eğitim:** Japon ailelerinde ve okullarında eğitimin odak noktasını ahlak ve karakter eğitimi oluşturmaktadır (IFIC ve JICA, 2004) . Okullarda “moral eğitim” dersi oldukça önemsenmektedir. Moral eğitim, müstakil bir ders saati ve ayrı bir ders programı olarak uygulanmasına ilaveten, diğer tüm ders ve eğitsel aktivitelerin de temelini oluşturmaktadır. Ahlak eğitiminin temeli ailede atılmakta ve okulda geliştirilmektedir. Japon aileleri öğretimden ziyade çocuğu için okuldan ahlak eğitimi ve karakter gelişimini öncelemesi talebinde bulunmaktadır. Etkili ahlak eğitiminin sonucu olarak da toplumda suç işleme ve kuralları çiğneme, uyumsuz davranışlarda bulunma oranları oldukça düşüktür.

**17. Yaşam İçin Yeni Bir Güç:** Japonya’da son yıllarda eğitimdeki temel slogan “Yaşam için yeni bir güç.”sloganıdır. Japonya’nın ikinci dünya savaşından sonra büyük zorluklar içinde kalkınmasını tamamladığı ve bu dönemin Japon halkı için oldukça motive edici olduğu, toplumsal amaçların paylaşıldığı ve kolektif bir bilincin geliştiği belirtilmekte ve o dönemdeki söz konusu gerekçelere bağlı olarak elde edilen başarıların bugünü kurmada önemli bir işleve sahip olduğuna inanılmaktadır. Fakat günümüzde elde edilen başarı ve ekonomik refah ile birlikte özellikle yeni yetişen nesilde bir hedef ve ideal eksikliği, motivasyon düşüklüğünün söz konusu olduğu belirtilerek bu sorunun “Yaşam için yeni bir güç” yaklaşımıyla bireylere ve topluma yeni hedefler koymaya yönelik çalışmalarla aşılabileceği belirtilmektedir. .

### Sonuç

Yüzölçümüne oranla oldukça yoğun bir nüfusa sahip, yer altı ve yer üstü doğal zenginliklerden mahrum ve zorlu bir doğal çevre ve etkenlerle karşı karşıya olan Japonya, günümüzde ekonomik ve kültürel açıdan ulaştığı seviyeyi şüphesiz nitelikli bir eğitim sistemine borçludur. Bunun farkında olan Japon toplumu eğitimde kalitenin düşmesine ve yetişen nesildeki motivasyon düşüklüğüne tahammül edememektedir. Bu bakımdan toplumda en fazla tartışılan ve gündem oluşturan konu eğitim olmaktadır.

Şüphesiz ideal bireyi, dolayısıyla ideal toplumu oluşturmada ve gelecekte emin olmada en önemli rol eğitime düşmektedir. Eğitime bu çerçevede bir bakışla yaklaşan ve gerekli önemi veren her toplumun Japonlar kadar başarılı olacağını söy-

lemek ebette fazla iyimserlik olur. Şüphesiz toplumsal sorunlar ve dönüşümler tek sebebe bağlanamayacak kadar karmaşık ve kaotik bir durum arz eder. Fakat tüm bu kaotik süreç ve yaşantıyı arzulan hedefe ulaştırmada önemli ve belirleyici şekilde rol oynayan birtakım etkenler vardır. Japonlar söz konusu bu etkenlere yatırım yaparak kayda değer sonuçlar elde etmişlerdir.

Yapılan gözlem ve incelemeler sonucunda bu özellikleri özetle şu başlıklar altında belirlemek mümkündür.

1. Nitelikli bir eğitim sistemi
2. Sağlam bir aile yapısı
3. Etkili değer ve ahlak eğitimi
4. Yönetici-yönetilen ikileminin aşıldığı toplumsal dayanışma ve grup anlayışı
5. Her bireyin yaptığı işi en iyi şekilde ve titizlikle yerine getirmesi, sağlıklı ve sağlam bir iş ahlakı
6. Toplumsal güven
7. Dakiklik ve etkili zaman yönetimi

Toplumsal sorunların üstesinden gelme ve arzulan hedeflere ulaşma uzun vadeli planlamalarla birlikte bireylerde ve dolayısıyla toplumda bir zihniyet dönüşümü ile mümkün olabilmektedir. Her bireyin ortak amaçlar etrafında enerjisini ortaya koymasıyla oluşacak sinerji, yılların birikimi ve kronik sorunlarının aşılması imkânı sağlayacaktır. Fakat öncelikle bir toplumsal mutabakat ve ortak ideal etrafında güvene dayalı olarak bir araya gelebilmek önem taşımaktadır. Bu bağlamda toplumun sosyal sermayesini güçlendirecek olan en önemli alanın da eğitim olduğu düşünülmektedir. Eğitimin bu önemli işlevi yerine getirebilmesi, nitelikli bir sistem anlayışı ve yapılması ile mümkün olabilecektir. Bu çerçevede Japon Eğitim Sistemi'nden esinlenerek Türk Eğitim Sistemi'nde yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği düşüncesiyle birtakım öneriler geliştirilmiştir.

### Öneriler

1. Eğitimin sağlam birtakım değerlere dayalı olarak inşa edilmesi, okullarda ahlak eğitimi ve kişilik gelişimine önem ve öncelik verilmesi gerekmektedir.
2. Eğitim yönetiminde, yerinden yönetim ve yetki devri ilkelerinin benimsenmesi gerekmektedir.
3. Okul binaları ve tesislerinin niteliklerinin artırılması önem taşımaktadır.
4. "Halk Eğitim Merkezleri'nin" "Yaşam Boyu Eğitim Merkezi" olarak işlevselleştirilmesi gerekmektedir.
5. Yerel düzeyde Öğretmen Eğitimi ve Araştırma-Geliştirme Merkezleri'nin kurulması önemli bir işlev görecektir.
6. Öğretmen ve yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim programlarının mesleki yaşam boyunca ve periyodik programlarla verilmesi gerekmektedir.
7. Sağlıklı bir iş ahlakı ve çalışma disiplininin sistemli olarak hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

◆ Abdurrahman Ekinci

8. Okullarda, ders dışındaki kulüp aktiviteleri ve gezi, gözlem, sergi ve spor etkinliklerinin aktif ve çevreye dönük olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir.
9. Okullarda öğretmen ve yöneticilerce okulun yıllık stratejik planının hazırlanması önem taşımaktadır.
10. Eğitim kurumlarında takım çalışması anlayışının benimsenmesi, yönetici ve öğretmenlerin bu doğrultuda eğitimlere alınması gerekmektedir.
11. Öğretmen odalarının çalışma ortamları şeklinde düzenlenmesi ve mesai saatleri dışında da okul çalışanlarının bu ortamlarda zamanlarını değerlendirmesi gerekmektedir.
12. Etkili zaman planlaması ve dakiklik ilkesinin benimsenmesi gerekmektedir.
13. Okul ortamlarının temizliğine öğrencilerin de katılmasının eğitim açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.
14. Okul-çevre-aile ilişkilerinin güçlendirilmesi gerekmektedir.
15. Hızla değişen dünyada beş yılda bir eğitim sisteminin bir bütün olarak tartışmaya açılması ve gerekli reformların yapılması gerekmektedir.
16. Etkili bir eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme politikasının benimsenmesi gerekmektedir.

**Kaynakça**

- Abe, Y. (1998). Special Education Reform In Japan. **European Journal of Special Needs Education**, Vol. 13, No. 1 pp. 86-97.
- Aso, M. ve Amano, I. (1972). Japonya'da Teknolojik Yenileşmenin Eğitime Etkisi. (Çev. Mustafa Özcan) **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Yıl: 1985, Cilt: 18, Sayı: 1-2, ss. 139-147.
- Balay, R. (2000). **Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bauer, T.K.; Dross, P.J. ve Haisken-DeNew, J.P. (2005). Sheepskin Effects In Japan. **International Journal of Manpower**, Vol. 26 No. 4, pp. 320-335
- Braudel, F. (2001). **Uygarlıkların Grameri**. (Çev: M.A. Kılıçbay.), İmge Kitabevi, Ankara.
- Çelik, V. (2000) **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, İ. (1998). **Çağdaş Eğitim Sistemleri**. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- IFIC ve JICA (2004). **The History of Japan's Education Development: What Implications Can Be Drawn For Developing Countries Today**. (Research Group: Institute For International Cooperation and Japan International Cooperation Agency) Erişim Tarihi: 15.10.2008, <http://www.jica.go.jp>
- İpek, C. (2001). Japonya'da Yerel Yönetimler ve Eğitim. **Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, 2(2), 175-187.
- JICA (2005) Japonya Uluslar Arası İşbirliği Ajansı. **Japon Eğitim Sistemi Notları**, Japonya
- Kobayashi, T. (1970). Japon Eğitim Sistemi. (Çev. Kemal AYTAÇ) **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1985, cilt:18, sayı: 1-2, ss. 91-98.
- Lewis C. ve Tsuchida, I. (2000). Planned Educational Change In Japan: The Case of Elementary Science Instruct. **J. Education Policy**, 1997, Vol. 12, No. 5, 313-331.
- MEB (1992). **3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun**. 21226 Sayılı Resmî Gazete.

## Japon Eğitim Sisteminden Türk Eğitim Sistemine İyi Örnekler ◆

- MEB (1999). **Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi**. 2506 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB (2005a). **Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği**. 25699 sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2005b) **Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği**. 25905 Sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2005c). **Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi**. 2568 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB (2007). **2007 Yılı Bütçe Raporu**. Ankara.
- MEB (2008). **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. 27090 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2004). **Millî Eğitim Bakanlığı Disiplin Amirleri Yönetmeliği**. 25346 Sayılı Resmi Gazete.
- MEXT (2004). **Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology**, Japan.
- Muta, H. (2000). Deregulation and Decentralization of Education In Japan. **Journal of Educational Administration**, Vol. 38 No. 5, 2000, pp. 455-467.
- Niizeki, S. (2005). **School Counselling In Canada and Japan**. Simon Fraser University, Education Faculty. Canada, Unpublished Master Thesis.
- Türkoğlu, A. (1998). **Karşılaştırmalı Eğitim, Dünya Ülkelerinden Örnekler**. Baki Kitabevi, Adana.



## GOOD EXAMPLES FROM JAPAN EDUCATION SYSTEM TO TURKISH EDUCATION SYSTEM\*

**Abdurrahman EKİNCİ\*\***

### Abstract

Japan education system is one of the education systems which has been studied a lot on comparative education. Although lots of studies are done on education which is an important fundamental and certain dynamism on especially the Japan's process, the number of searches on especially Japan education and school system are quite inadequate. On this study, samples practices in education and school system and from historical development of Japan education system are taken place and the feasibilities are discussed aspects of Turkish education system. This study has been prepared by literature research and by benefiting from studies, observations made and experiences had on the invitation program made by Japan International Cooperation Agency (JICA) in Japan 2005 that the writer attended to make researches on Japan education and culture.

**Key Words:** Japan education system, Japan school system, good examples

---

\* This research, presented in the "Conference of Good Examples in Education" that arranged with cooperation Of Sabancı University and Batman TED High School at Batman.

\*\* Assistant Professor, Mardin Artuklu University, Faculty of Literature, Department of Educational Sciences, Mardin.

# ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİSAYAR VE İNTERNET TUTUMLARININ İNCELENMESİ (ERZİNCAN ÖRNEĞİ)

Hüseyin Hüsnü BAHAR\*

Hacı Hasan İÇLİ\*\*

Fikret GÜLAÇTI\*\*\*

## Özet

Araştırmanın amacı Erzincan ilinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumlarının cinsiyet, branş, kıdem durumu, mezun olunan yükseköğretim kurumunun türü, kişisel bilgisayara sahip olma ve evde internet bağlantısına sahip olma bakımından değişip değişmediğini ve bilgisayar tutumunun internet tutumunu yordayıp yordamadığını belirlemektir. Araştırma Erzincan ilinde 2007-2008 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında görev yapan çeşitli branşlardaki 518 öğretmeni kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile mevcut araştırmada güvenilirlik katsayısı .91 olarak tespit edilen Deniz'in geliştirdiği Bilgisayar Tutum Ölçeği-Marmara (BTÖ-M) ve güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunan Altun'un geliştirdiği İnternet Tutum Ölçeği (İTÖ) kullanılmıştır. Öğretmenlerin kıdem durumu, branş, mezun olunan yükseköğretim kurumu ve evde internet bağlantısı olma durumuna göre BTÖ-M ve İTÖ puanlarının farklı olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve evde bilgisayar bulunma durumuna göre BTÖ-M puanları arasında anlamlı fark tespit edilirken, İTÖ puanları arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Öğretmenlerin BTÖ-M puanları İTÖ puanlarının % 25,8'ini açıklamaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgisayar tutumu, internet tutumu, ortaöğretim öğretmenleri, Erzincan

## Giriş

Bilgisayar ve internet hem eğitim alanında hem de günlük yaşamımızda git-tikçe daha çok ihtiyaç duyulan, daha sık kullanılan birer araç olmuştur. Son on yılda, çok sık tartışılan internet, sadece psikolog, sosyolog ve bilgisayar bilimcilerin değil, tıpkı 1970'lerde televizyon konusunda olduğu gibi, aynı zamanda aile, öğretmen ve diğer sivil otoritelerin de tartıştığı bir konu olmuştur (Greenfield, 2004; Gross, 2004; Weber, 2005; Wilson and Atkinson 2005). Günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline gelen internet sık tartışılmanın yanı sıra, bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşma konusunda oldukça sık kullanılan sistemlerden biridir. Günümüzde teknoloji eğiti-

\* Yrd. Doç. Dr.; Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\* Öğretmen, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi

\*\*\* Arş. Gör.; Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

min ayrılmaz bir parçası olmuştur (Çakır ve Yalçın 2006). Birçok meslek dalında olduğu gibi, öğretmenlik mesleği de temel bazı bilgisayar ve internet becerilerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin bilgisayar ve interneti hem mesleki çalışmalarında hem de idari etkinliklerinde kullanması artık bir zorunluluk haline gelmiştir (MEB 2008). Özellikle idari etkinliklere yönelik olarak, Milli Eğitim Bakanlığınca 2006-2007 öğretim yılında “E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi Yazılımı” kullanıma açılmıştır. Öğrencinin okula kaydından başlayıp, mezuniyetine kadar olan tüm süreçleri kapsayan e-okul yazılımı öğretmenlerin yanı sıra idareci ve velileri de bilgisayar ve internet kullanmaya zorlamaktadır (MEB 2007).

İyi organize edilmesi halinde, bilgisayar ve internetin okullarda kullanımı eğitimin kalitesini artırabilir. Yapılan bir araştırmada (Çağıltay ve ark., 2001), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgisayarların öğrenme ve öğretim sürecini olumlu etkileyebileceğini belirtirken çok azı bu konuda kaygı taşımaktadır. Bilgisayar ve internet eğitim-öğretim sürecinde değişik amaçlarla kullanılabilir. Yalın’a (2007) göre, öğretme ve öğrenme açısından benzersiz imkânlar sunan çok yönlü bir araç olan bilgisayarların eğitimdeki önemi ve bilgisayarı diğer araçlardan ayıran en önemli özelliği bir üretim, öğretim, yönetim, sunu ve iletişim aracı olarak kullanılabilmesidir. Bilgisayarın özellikle bir öğretim ve sunum aracı olarak kullanılabilmesi, nitelikli bir öğretim süreci için bilgisayarı vazgeçilmez hale getirmiştir. Halis (2002), eğitimde bilgisayar kullanımını bilgisayarları öğrenme, bilgisayar aracılığıyla öğrenme ve idari amaçlı olmak üzere üç grupta ele almaktadır.

Öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinin yanı sıra öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminde, seçiminde, iş başarılarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendini tanıma ve kariyer gelişiminde kullanılacak referanslar olarak görülmektedir (MEB 2006). Performans göstergesi olarak da ifade edilen bu yeterlilikler öğretmenlerin bilgisayar ve internetten yararlanmalarını gerektirmektedir. Örneğin, teknoloji okuryazarı olması beklenen öğretmenin bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izlemesi, bu teknolojilerden (on-line dergi, paket yazılımlar, e-posta, vb.) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanması performans göstergesi olarak ifade edilmiştir. Diğer taraftan, öğretim sürecinde öğretmenin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak farklı deneyim, özellik ve yeteneklere sahip olan öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hazırlaması beklenmektedir. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrim içi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşması, bunları doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirmesi (MEB 2008, s. 8–38), öğretmenlerin bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanmasını gerektiren diğer bazı performans göstergeleridir. Tavşancıl ve Keser’e (2002) göre internet bilgiye hızlı, kolay, ucuz ve güvenilir olarak ulaşmanın yanı sıra, onu geniş kitlelerle paylaşmanın günümüzdeki etkin ve geçerli yoludur.

Öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesinde öğretmen çok önemli bir görev üstlenmiştir. Öğretim sürecinde bilgisayar ve internetin kullanılması, öğrenmeyi kolaylaştıran ve etkili öğrenmeyi sağlayan bazı avantajlar oluşturabilir. Ancak, bilgisayar ve internet sisteminin kullanılması kararında araç-gereç varlığı, ortam ile konu uygunluğunun yanı sıra öğretmenin bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin tutumu da önemlidir. Çünkü bireysel tutumlar bilişim teknolojilerinin kullanımını etkileyen önemli bir faktördür (Liaw 2007).

Öğretmenlerin idari işlerinde bilgisayar ve internet sisteminden etkili yararlanabilmesi için bu araç ve sistemi kullanma becerilerinin yanı sıra bilgisayar ve internete karşı olumlu bir tutum içinde olması önemlidir. Tezbaşaran'ın (1997) da belirttiği gibi, tutumlar insan davranışlarını belirlemede etkilidir. Bu nedenle, tutumların ölçülmesi ve tutum derecelerinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur. Olumlu tutumlar bilgisayar ve internetin kullanımını olumlu etkilerken, olumsuz tutum bilgisayar ve internetin kullanımında olumsuz bir etken olarak algılanabilir. Bilgisayar ve internetin etkili kullanımı için öncelikle kullanıcıların bilgisayar ve internete yönelik olarak olumlu bir tutum sergilemesi beklenir.

Eğitimden sağlığa ekonomiden kültüre kadar çok geniş bir alanda internet toplumsal yapıya dahil olmuş ve etkilerini göstermeye başlamıştır (Tarcan 2007). Bu bağlamda, bugün eğitim alanında adından en sık söz edilen sistemlerden birisi de internettir. İnternet hem bilgiye ulaşma hem de bilgiyi paylaşma konusunda en etkili araçlardan birisidir. Bu amaçla internet öğretmen, öğrenci ve eğitim yöneticilerinin sıklıkla kullandığı sistemlerden birisidir. İnternet hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çeşitli kaynaklara ulaşmasını sağlayan etkili bir sistemdir.

Bilgisayar ve internetin tarihçesi biraz daha eski olmakla birlikte, eğitim amacı ile yaygın olarak kullanılması oldukça yeni sayılabilir. Öğretmen yetiştirme programlarında, bilgisayar derslerinin zorunlu dersler arasında yer alması ise daha yakın zamanlarda gerçekleşmiştir. Bu süre içinde hem bilgisayar sistemlerinde, hem de bilgisayarın öğretmen, öğrenci ve yöneticiler tarafından kullanım sıklığında oldukça hızlı sayılabilecek değişimler yaşanmıştır. Bilgisayar ve internet kullanım becerilerine sahip olmadan öğretmenlik ve yöneticilik görevlerine başlayan çok sayıda öğretmen ve yönetici, hizmet içinde bu becerileri edinmek, bu becerileri sahip olanlar ise zamanla bu bilgi ve becerilerini güncellemek, geliştirmek ve bu şekilde kullanmak zorunda kalmıştır. Bilgisayar eğitim alanında yönetim, rehberlik, ölçme-değerlendirme, araştırma, dökümantasyon ve öğretim hizmetlerinde kullanılmaktadır (Alkan 2005, 183; Uşun 2000, s.69).

Özellikle son on yılda Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) kavramından sıkça söz edilmektedir. BDÖ'nün başarılı bir şekilde uygulanması için öncelikle yeterli sayı ve nitelikte öğretmenin varlığı kaçınılmazdır. Yeterli sayıda yetişmiş öğretmenin olmaması, geçmiş yıllarda karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi olarak kabul edilmektedir (Karamustafaoğlu, Köse ve Bilen, 2003).

Öğretmenlerin bilgisayar ve internete yönelik tutumu ile bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin çok sayıda çalışma yapılmıştır (Akkoyunlu, 2001; Çağıltay, 2001; Akkoyunlu, Yılmaz 2005; Altun, 2003; Aşkar, Usluel, 2002; Deniz, 1994; Gürcan - Namlu ve Ceyhan 2003; Usluel ve Haşlamam 2003). Ancak bilgisayar ve internet teknolojisi hızla geliştiği gibi bunun gerek insan yaşamına gerekse eğitim uygulamalarına yansımaları da olmaktadır. Örneğin, Akkoyunlu'nun (2002) çalışmasında öğretmenlerin sadece % 7'si internet kullanırken bugün öğretmenlerin hepsi internet kullanmak zorundadır. Sürekli gelişim ve değişme bu alandaki araştırmaların da sürekli ve devamlı olmasını gerektirmektedir.

### Araştırmanın Önemi

"Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" öğretmenlerin teknoloji okuryazarı olmalarının yanı sıra, bilgisayar ve interneti mesleki amaçlı olarak kullanmalarını

da gerektirmektedir (MEB 2008, s. 8-38). Öğretme öğrenme etkinliklerini bireysel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlemek, eğitim hizmetlerini daha verimli ve etkili bir biçimde yürütmek ve çağdaş bir öğretme öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla diğer araçlar gibi bilgisayarlar da geniş ölçüde kullanılmaktadır (Uşun 2000, s. 48). Bilgisayar ve internetin eğitimde kullanımı ile birlikte yeni bazı kavramlar ortaya çıkmıştır. Bilgisayar destekli öğretim, internet temelli eğitim (Yalın 2008) bunlardan bazılarıdır.

Tutumların ölçülmesi, ya da tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur. Çünkü tutum, insan davranışlarını belirlemede etkilidir. (Tezbaşaran, 1997). Bu nedenle yapılan bu araştırma, öğretmenlerin bilgisayara ve internete yönelik tutumlarını belirlemeye katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumlarının bilinmesi, öğretmenleri tanımak, öğretmenlerin bilgisayar ve internet ile ilgili hizmet içi eğitim gereksinimlerini planlamak bakımından da önemlidir.

Planlanan araştırma öğretmenlerin bilgisayar ve internete yönelik tutumlarını tespit etmek bakımından önemlidir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumlarının cinsiyet, branş, kıdem, mezun olunan yükseköğretim kurumu ile kişisel bilgisayara sahip olup olmama durumuna göre değişip değişmediğini ve öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumunun internete yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumları nasıldır?
2. Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumları;
  - a. Cinsiyete göre herhangi bir farklılık gösterir mi?
  - b. Kıdem durumuna göre herhangi bir farklılık gösterir mi?
  - c. Branş durumuna göre herhangi bir farklılık gösterir mi?
  - d. Mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre herhangi bir farklılık gösterir mi?
  - e. Kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre herhangi bir farklılık gösterir mi?
  - f. Evde internet bağlantısı olma durumuna göre herhangi bir farklılık gösterir mi?
3. Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumları internete yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

#### **Sayıtlar**

Bu araştırmanın sayıtları şunlardır:

1. Öğretmenler kişisel bilgiler formunda istenen bilgileri doğru cevaplandırmıştır.
2. Öğretmenler Bilgisayar Tutum Ölçeği-Marmara (BTÖ-M) ve İnternet Tutum Ölçeği (İTÖ) ölçeklerini içtenlikle cevaplamışlardır.

### Sınırlılıklar

1. Araştırma Erzincan il merkezine bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan ortaöğretim öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma süre bakımından 2007-2008 öğretim yılının bahar dönemini kapsamaktadır.

### Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada öğretmenlerin bilgisayar ve internete yönelik tutumları BTÖ-M ve İTÖ kullanılarak tespit edilmiş ve araştırma sorularını cevaplandırmak için çeşitli analiz ve testler uygulanmıştır. Ayrıca, karşılaştırma yapmak için ilgili literatür taranmış ve yapılmış benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

### Çalışma Grubu

Tablo 1. Çalışma grubu, araştırmaya katılan öğretmen sayısı ve katılım oranı

Görev Yeri	Öğretmen Sayısı (2007-2008)	Katılan Sayısı	Katılma Oranı (%)	Katılanlar İçindeki Oranı (%)
Merkez	624	398	63.8	76.8
İlçeler	151	120	79.5	23.2
Toplam	775	518	67.4	100.0

Çalışma grubu 2007-2008 öğretim yılında, Erzincan merkez, bağlı ilçeler ve belde ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Uygulama tarihi itibarıyla görev başında olan tüm ortaöğretim öğretmenlerine ulaşmak amaçlanmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçekler okul müdürlükleri kanalı ile öğretmenlere ulaştırılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi 2007-2008 öğretim yılı itibarıyla Erzincan ilinde görev yapan toplam 775 öğretmenden 518’ine (% 67.4) ulaşılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Deniz (1994) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılan 42 maddelik Bilgisayar Tutum Ölçeği-Marmara (BTÖ-M), Altun (2003) tarafından geliştirilen ve 23 maddeden oluşan İnternet Tutum Ölçeği (İTÖ) kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, branşı, mezun olduğu yüksekokul kurumunun türü, kişisel bilgisayar ve evlerinde internet bağlantısı olup olmadığı ile ilgili bilgileri sağlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

BTÖ-M bireyin bilgisayara, bilgisayar kullanımına, bilgisayar kullananlara ve bilgisayarların toplumsal ya da kişisel etkilerine yönelik olarak sahip olduğu duygu, düşünce ve davranışlarını saptamaya çalışan bir ölçektir. Likert tipi, 5’li derecelenmeli olarak oluşturulan ölçekten alınan yüksek puan bilgisayara yönelik genel olumlu; düşük puan ise bilgisayara yönelik genel olumsuz tutumları ifade etmektedir (Deniz 1995, s. 7).

İTÖ öğretmenlerin internete yönelik kendi görüş, düşünce, fikir ve yapılarına dayanan ve tutumları ile ilişkili olan duyuşsal, bilişsel ve davranışsal durumlarını derecelendirerek ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçme aracı "Likert Tipi" derecelendirme ölçeği olarak hazırlanmış ve beşli derecelendirme ile düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan madde sayısı 23'tür (Altun 2003).

Tablo 2. BTÖ-M ile alt ölçeklerine ilişkin güvenilirlik katsayıları

Ölçekler	Güvenirlik Katsayıları	
	Orijinal Çalışma	Mevcut Araştırma
BTÖ-M (Deniz 1994)	.92	.91
İTÖ (Altun 2003)	.79	.78

BTÖ-M ve İTÖ kullanılarak elde edilen verilerin güvenilir olup olmadığını tespit etmek için, uygulama sonuçlarına dayalı olarak her iki ölçek için güvenilirlik katsayıları (iç tutarlılık) yeniden hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir. Yapılan bu çalışmada BTÖ-M ve İTÖ için bulunan güvenilirlik katsayıları, bu iki ölçek kullanılarak elde edilen bulguların yeterince güvenilir olduğunu ve araştırma amacına uygun olarak kullanılabilirliğini göstermektedir.

#### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan BTÖ-M ve İTÖ'nün güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırma sorularını cevaplandırmak için araştırma sorusu ve değişkenlerin durumuna göre betimleyici istatistiklerin yanı sıra, Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu gruplar için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), varyansların homojen bulunmadığı bir durumda ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre fark bulunan durumlarda farkın kaynağını tespit etmek için LSD testi, Kruskal Wallis H testinde ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca tek yönlü doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

#### Bulgular

##### Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu "Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumları nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin BTÖ-M ve İTÖ puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir. Bu değerler BTÖ-M ve İTÖ'yü cevaplandıran toplam 518 öğretmenden elde edilmiştir. BTÖ-M'den elde edilebilecek en yüksek puan 210, en düşük puan 42'dir. İTÖ'den elde edilebilecek en yüksek puan 115'tir. Ölçeklerden üst sınıra yakın puan alınması tutumun olumlu ve yüksek olduğunu, alt sınıra yakın puan alınması ise tutumun olumsuz ve düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ortalama BTÖ-M puanı 160.17 olarak bulunmuştur. En yüksek ve en düşük sınırlar arasında değerlendirildiğinde, genel olarak ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar tutumlarının iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin BTÖ-M ve İTÖ puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
BTÖ-M	518	160.17	26.06
İTÖ	518	73.75	10.04

Ortaöğretim öğretmenlerinin İTÖ puan ortalaması 73.75 olarak tespit edilmiştir. Alt ve üst sınırlar arasındaki orta noktanın 69 olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin internet tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

### İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumları **cinsiyete** göre herhangi bir farklılık gösterir mi?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre öğretmenlerin BTÖ-M ve İTÖ puanlarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
BTÖ-M	Erkek	335	161.8060	27.24651	2.042	515	.042*
	Kadın	182	156.9286	23.34371			
İTÖ	Erkek	335	74.1134	9.90821	1.181	515	.238
	Kadın	182	73.0220	10.26121			

\*p < .05

Ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre bilgisayar tutum puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $t_{515}=2.042$ ,  $p < .05$ ). Erkek öğretmenlerin bilgisayar tutum puanı 161.8 bulunurken kadın öğretmenlerin bilgisayar tutumu 156.9 bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin BTÖ-M puan ortalamaları kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyete göre İTÖ puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $t_{515}= 1.181$ ,  $p?? .05$ ). Erkek ve kadın öğretmenlerin İTÖ puanlarının benzer olduğu tespit edilmiştir.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumları öğretmenlerin **kıdem durumuna** göre herhangi bir farklılık gösterir mi?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin BTÖ-M ve İTÖ puanlarının kıdem durumlarına göre tek yönlü ANOVA testi sonuçları aritmetik ortalama, standart sapma ve LSD testi sonuçları ile birlikte Tablo 5’te gösterilmiştir. BTÖ-M puanlarının 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlarda en yüksek düzeyde olduğu, kıdemi 11-15 ve 16 + gruplarında BTÖ-M puanlarının azaldığı görülmektedir.



Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin BTÖ-M puanlarının kıdem durumuna göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(3-510)}=4.349$ ,  $p < .01$ ). LSD testi sonuçlarına göre anlamlı farkın 1-5 yıl ile 16 +, 6-10 ile 11-15, 6-10 ile 16 +, 11-15 ile 16 + gruplarında bulunan öğretmenlerin BTÖ-M puanları arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerinin BTÖ-M ve İTÖ puanlarının kıdem durumuna göre tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Kıdem Durumu	N	X	Ss	Sd	F	p	LSD (Farkın Kaynağı)
BTÖ-M	1-5 Yıl	144	162.25	25.86	3-510	4.349	.005**	1-5 ile 16 +, 6-10 ile 11-15, 6-10 ile 16 +, 11-15 ile 16 +
	6-10 Yıl	144	165.01	19.53				
	11-15 Yıl	111	158.20	29.79				
	16 Yıl ve +	115	154.08	28.38				
	Toplam	514	160.32	26.06				
İTÖ	1-5 Yıl	144	75.29	9.76	3-510	3.027	.029*	1-5 ile 16 +, 6-10 ile 16 +,
	6-10 Yıl	144	74.36	9.50				
	11-15 Yıl	111	73.30	10.10				
	16 Yıl +	115	71.70	10.67				
	Toplam	514	73.80	10.03				

\* $p < .05$

\*\* $p < .01$

Öğretmenlerin kıdem durumuna göre İTÖ puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları, farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F_{(3-510)}=3.027$ ,  $p < .05$ ). LSD testi sonuçları, farkın kaynağının 1-5 ile 16 + ve 6-10 ile 16 + kıdemi olan öğretmenlerin puanları arasındaki fark olduğunu göstermektedir.

#### Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma problemi “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumları öğretmenlerin branş durumuna göre herhangi bir farklılık gösterir mi?” şeklinde ifade edilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik branşları on grupta ele alınmıştır. Tablo 6’da Öğretmenlerin BTÖ-M ve İTÖ puanlarının kıdem durumlarına göre tek yönlü ANOVA testi sonuçları aritmetik ortalama, standart sapma ve LSD testi sonuçları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin branşlarına göre BTÖ-M ve İTÖ puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	LSD
BTÖ-M	(A) Edebiyat	81	153.48	23.24	9-506	2.488	.009**	A-C, A-E, A-G, A-I, B-G, C-F, C-H, D-G, E-H, F-G, G-H, G-J
	(B) Matematik	61	159.49	21.32				
	(C) Tarih	39	168.23	22.06				
	(D) Coğrafya	30	158.50	29.45				
	(E) İngilizce	48	164.38	20.85				
	(F) Fizik-Kimya-Biyoloji	66	157.17	26.68				
	(G) Bilg.-Elektrik-Elektronik	36	171.42	27.58				
	(H) Din Kültürü-Arapça	39	152.67	36.55				
	(I) Diğer-Genel Öğretim	50	162.92	27.07				
	(J) Diğer-Mes.-Teknik Ö.	66	160.77	25.33				
	Toplam	516	160.12	26.10				
İTÖ	(A) Edebiyat	81	70.27	10.17	9-506	2.424	.011*	A-D, A-E, A-G, A-I, A-J, B-G, C-G, F-G, G-H, G-J
	(B) Matematik	61	73.46	9.20				
	(C) Tarih	39	73.69	9.95				
	(D) Coğrafya	30	74.80	9.97				
	(E) İngilizce	48	75.27	10.68				
	(F) Fizik-Kimya-Biyoloji	66	72.62	9.43				
	(G) Bilg.-Elektrik-Elektronik	36	78.28	11.02				
	(H) Din Kültürü-Arapça	39	73.38	10.36				
	(I) Diğer-Genel Öğretim	50	75.70	9.38				
	(J) Diğer-Mesleki-Teknik Ö.	66	73.97	9.67				
	Toplam	516	73.73	10.05				

\*p &lt; .05

\*\*p &lt; .01

Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin BTÖ-M puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{9,506}=2.488$ ,  $p < .01$ ). LSD testi sonuçları Edebiyat ile Tarih, İngilizce, Bilgisayar-Elektrik-Elektronik ve Diğer-Genel Öğretim; Matematik ile Bilgisayar-Elektrik-Elektronik; Tarih ile Fizik-Kimya-Biyoloji ve Din Kültürü-Arapça; Coğrafya ile Bilgisayar-Elektrik-Elektronik; İngilizce ile Din Kültürü-Arapça; Fizik-Kimya-Biyoloji ile Bilgisayar-Elektrik-Elektronik; Bilgisayar-Elektrik-Elektronik ile Diğer-Genel Öğretim ve Diğer-Mesleki Teknik Öğretim branşında olan öğretmenlerin puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre İTÖ puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{9,506}= 2.311$ ,  $p < .05$ ). LSD testi sonuçlarından Edebiyat ile Coğrafya, İngilizce, Bilgisayar-Elektrik-Elektronik, Diğer-Genel Öğretim ve Diğer-Mesleki Teknik Öğretim; Matematik ile Bilgisayar-Elektrik-Elektronik; Tarih ile Bilgisayar-Elektrik-Elektronik; Fizik-Kimya Biyoloji ile Bilgisayar-Elektrik-Elektronik; Bilgisayar-Elektrik-Elektronik ile Din Kültürü-Arapça ve Diğer-Mesleki Teknik Öğretim branşında olan öğretmenlerin İTÖ puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

### Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci araştırma problemi “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumları mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre herhangi bir farklılık gösterir mi?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre BTÖ-M puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Kıdem Durumu	N	Sıra Ortalaması	Df	X <sup>2</sup>	P	Mann-Whitney U
(EF) Eğitim Fakültesi	261	257.90	3	8.073	.045*	EF-TEF,
(FEF) Fen-Edebiyat Fak.	143	245.09				FEF-TEF,
(TEF) Teknik Eğitim Fak.	35	317.44				TEF-Diğer
Diğer	71	237.11				
Toplam	510					

\*p < .05

Levene testi sonuçlarına göre, bağımlı değişkene ilişkin varyanslar eşit olmadığından, karşılaştırma için Kruskal Wallis H testi yapılmış, hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak için de Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ortaöğretim öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumunun türüne göre BTÖ-M puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre BTÖ-M puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ( $X^2_{(3)} = 8.073$ ,  $p < .05$ ), Mann Whitney U testi sonuçlarına göre farkın kaynağının TEF mezunları ile EF, FEF ve diğer yükseköğretim kurumu mezunları arasında olduğu bulunmuştur.

Ortaöğretim öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumunun türüne göre İTÖ puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları aritmetik ortalama, standart sapma ve LSD testi sonuçları ile birlikte Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre İTÖ puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Kıdem Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	LSD
(EF) Eğitim Fakültesi	261	73.92	9.61	3-506	3.404	.018*	EF-TEF,
(FEF) Fen-Edebiyat Fak.	143	72.27	10.30				FEF-TEF,
(TEF) Teknik Eğitim Fak.	35	78.14	11.20				TEF-Diğer
Diğer	71	73.13	10.09				
Toplam	510	73.63	10.06				

\*p < .05

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumunun türüne göre İTÖ puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları, İTÖ puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F_{(3-506)} = 3.404$ ,  $p < .05$ ). LSD testi sonuçlarına göre anlamlı fark EF ile TF, FEF ile TEF ve TEF ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin İTÖ puanları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

**Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

Altıncı araştırma sorusu “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumları kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre herhangi bir farklılık gösterir mi?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin evlerinde bilgisayar olup olma durumuna göre BTÖ-M ve İTÖ puanlarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Evinde bilgisayar olan öğretmenlerin BTÖ-M puanları daha yüksek bulunmuştur. Bağımsız örnek t-testi sonuçları BTÖ-M puanlarına ilişkin bulunan farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ( $t_{(516)} = 2.693$ ,  $p < .01$ ). Diğer yandan, evinde bilgisayar bulunma durumuna göre öğretmenlerin İTÖ puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $t_{(516)} = 1.220$ ,  $p > .05$ ).

Tablo 9. Evinde bilgisayar olup olmamasına göre öğretmenlerin BTÖ-M ve İTÖ puanlarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları

Ölçekler	Evinde Bilgisayar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
BTÖ-M	Var	456	161.2982	25.13294	2.693	516	.007*
	Yok	62	151.8548	31.04352			
İTÖ	Var	456	73.9474	10.03869	1.220	516	.223
	Yok	62	72.2903	9.99244			

\* $p < .01$

**Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

Yedinci araştırma sorusu “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internete yönelik tutumları evde internet bağlantısı olma durumuna göre herhangi bir farklılık gösterir mi?” şeklinde ifade edilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin evlerinde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre BTÖ-M ve İTÖ puanlarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre evinde internet bağlantısı olan ve evinde internet bağlantısı olmayan öğretmenlerin BTÖ-M puanları arasındaki fark anlamlıdır ( $t_{(513)} = 3.241$ ,  $p < .01$ ). Evinde internet bağlantısı olan öğretmenlerin BTÖ-M puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 10. Evinde internet olup olmamasına göre öğretmenlerin BTÖ-M ve İTÖ puanlarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları

Ölçekler	Evinde İnternet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
BTÖ-M	Var	334	162.8503	24.88041	3.241	513	.001*
	Yok	181	155.1050	27.65873			
İTÖ	Var	334	74.9611	10.18426	3.813	513	.000*
	Yok	181	71.4696	9.41780			

\* $p < .01$

Evinde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre, öğretmenlerin İTÖ puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $t_{(516)} = 3.813, p < .01$ ). Evinde internet bağlantısı olmayan öğretmenlerin İTÖ puanları daha düşük bulunmuştur.

### Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sekizinci araştırma sorusu “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar tutumları internete yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusunu cevaplandırmak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi,  $z$  bağımlı ve bağımsız değişken arasında ilişki olup olmadığını, eğer varsa bu ilişkinin düzeyini açıklar.

Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar tutum puanlarının ortaöğretim öğretmenlerinin internet tutum puanlarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar tutumlarının internet tutumlarını yordama gücüne ilişkin basit regresyon analizi sonuçları (N: 514)

Değişken	B	Standart Hata <sub><math>\beta</math></sub>	$\beta$	t	p
Sabit	63.007	7.327		8.599	.000*
İnternet Tutumu	1.317	.098	.508	13.382	.000*
R: .508	R <sup>2</sup> : .258	F: 179.065*	DW: 2.006		*p < .001

Analiz sonuçlarına göre, ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayar tutum puanlarının ortaöğretim öğretmenlerinin internet tutum puanlarını anlamlı ölçüde yordadığı ve bilgisayar tutum puanlarının internet tutum puanlarının % 25,8’ini açıkladığı görülmektedir (R: .508, R<sup>2</sup>: .258, F: 179.065,  $p < .001$ , N: 514).

### Sonuç ve Tartışma

Ortaöğretim öğretmenlerinin BTÖ-M puanlarının iyi olduğu, İTÖ puanlarının ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin bilgisayar ve internete güven duymakla birlikte, birtakım kaygılar taşıdığı şeklinde de yorumlanabilir.

Cinsiyete göre öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının farklı olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin BTÖ-M puan ortalamasının erkek öğretmenlerin puan ortalamasından daha düşüktür. Bu sonuç ilköğretim öğretmenleri ile ilgili yapılan bir araştırma tarafından desteklenirken (Erçelik 2005), bilgisayara yönelik tutumun cinsiyete göre değişmediğini destekleyen diğer bazı araştırma sonuçlardan farklıdır (Deniz, 1994; Deniz, 2000; Güler ve Sağlam 2002; Galanouli., 2004; Çelik ve Bindak, 2005; Deniz, 2005; Gerçek, 2006). Yurt dışında yapılan bir araştırmada (Koch., 2008), bilgisayara erişimde cinsiyete dayalı bir fark bulunmamıştır. Bilgisayar öz yeterlilikleri ile ilgili olarak yapılan diğer bir araştırmada (Özçelik ve Aşkı Kurt, 2007), erkek ve kadın öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik düzeyleri benzer bulunmuştur. Ancak, internet ve bilgisayar kullanımı erkekler arasında kadınlara göre daha yaygın bulunmuştur (Cooper & Weaver, 2003). Bilgisayarla ilgili deneyim, kullanım sıklığı ve erişim koşulları öz-yeterlik algısını etkilemektedir (Aşkar ve Umay 2001). Bilgisayar kullanmayı gerektiren bazı etkinliklerde, bilgisayar yönelik tutum

ile öz yeterlilik arasında pozitif yönde ilişki vardır (Çelik ve Bindak 2005, Aslan 2008). Erkek ve kadın öğretmenlerin bilgisayara erişim ve bilgisayar kullanma imkânlarının farklı olması, öğretmenlerin bilgisayar ve internete yönelik tutum puanlarının da farklı olmasının bir sebebi olabilir. Ayrıca, bu araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının diğer bazı araştırmalardakinin aksine farklı bulunması, hem çalışma gruplarının farklı olmasından hem de çalışmanın farklı bir yer ve zamanda yapılmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre İTÖ puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Cinsiyetin ortaöğretim öğretmenlerinin internete yönelik tutumları üzerinde etki oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilecek olan bu sonuç, Altun'un (2003) sonuçları ile tutarlıdır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumlarının kıdem durumuna göre farklı olduğu bulunmuştur. Kıdemi 10 yıldan daha az olan öğretmenlerde bilgisayara yönelik tutumun diğerlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin bilgisayar tutumları, kıdemi 6-10 yıl olanların bilgisayar tutumundan biraz daha düşük olmakla birlikte aradaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kıdemi 10-15 yıl olan öğretmenlerde bilgisayar tutum puanı daha düşük, kıdemi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerde ise en düşük düzeydedir. Bu sonuç, Deniz (2005) ile Erçelik'in (2004) bulduğu sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin bilgisayar kullanma profilleri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Toprakçı 2005), mesleğinde yeni olan öğretmenlerin kıdemli olanlara oranla evlerindeki bilgisayarı mesleki amaçla kullanma oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin bilgisayar tutumları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Aral,2007), öğretmenlerin kıdem yıllarına göre bilgisayar tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin İTÖ puanları daha azdır. Ancak kıdem durumuna göre İTÖ puanları arasındaki anlamlı fark, 10 yıldan az hizmeti olan öğretmenlerin puanları ile 16 yıl ve daha fazla hizmeti olan öğretmenlerin puanları arasındadır. Kıdemli öğretmenlerin önemli bir kısmı bilgisayar ve internetle meslek yaşamında karşılaşırken, kıdemi az olan öğretmenlerin bilgisayar ve internet ile üniversite öğrenciliği döneminde veya daha erken dönemlerde karşılaştıkları söylenebilir. 1998 yılından itibaren yeniden yapılandırılan öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu bilgisayar derslerine yer verilmiş, böylece bu tarihten sonra öğretmen olacakların bilgisayar dersi almaları zorunlu hale getirilmiştir (YÖK 1998). Kıdemi az olan öğretmenlerin bilgisayar dersi almış olması bilgisayar ve internete yönelik bir yakınlık oluşturacağından, bilgisayar ve internete yönelik olumlu tutumların da geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Genç yaşlarda bilgisayar ve interneti kullanma fırsatının olması, bilgisayar ve internete yönelik daha olumlu tutumların oluşma sebebi olarak açıklanabilir. Ayrıca, bilgisayar ve internetin eğitim-öğretimde kullanımı ve yaygınlaşması henüz yeni sayılabilir. Bilgisayar ve internet ile erken yaşlarda tanışma, bilgisayar ve internete yönelik olumlu tutumların gelişmesini destekleyebilir.

Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin branşlarının hem bilgisayar hem de internete yönelik tutumlarında önemli olduğu görülmüştür. Bilgisayar-Elektrik-Elektronik ve İngilizce branşlarında hem bilgisayar hem de internete yönelik tutum puanlarının yüksek; Edebiyat branşında ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Din kültürü-Arapça branşında bilgisayar tutumu düşük, Tarih branşında ise yüksek bulun-

muştur. İlköğretim öğretmenleri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Çelik ve Bindak, 2005), sınıf ve branş öğretmenlerinin; anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri ile diğer bir çalışmada (Aral,2007) anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin bilgisayar tutumlarının farklı olmadığı bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin bilgisayar ve internet tutumlarının farklı olması, branş gruplarının çok sayıda ve farklı ilgi alanlarına yönelik olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin bilgisayar ve internet tutumlarında mezun oldukları yüksek-öğretim kurumunun önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Teknik eğitim fakültesi mezunlarının hem bilgisayar hem de internet tutum puanlarının yüksek, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının tutum puanlarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin internet tutumları ortalamaya yakın olmakla birlikte bilgisayara yönelik tutumlarının en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Farklı öğretmenlik branşları, bilgisayar teknolojisi ile internet sistemini farklı yoğunlukta kullanmayı gerektirebilir. Kullanımın tutumu etkileyebileceği düşünülürse, farklı branşlardaki öğretmenlerin bilgisayar ve internete yönelik tutumlarının farklı olması olağan karşılanabilir.

Evinde bilgisayar olan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumunun diğerlerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durum bilgisayara yönelik tutumu düşük düzeyde olan öğretmenlerin evlerine bilgisayar almak istememelerinin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bulunan bu sonuç Deniz'in (2005) çalışmasından farklı olmakla birlikte, öğretmen adaylarının bilgisayar tutumuna yönelik olarak yapılan bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Deniz, 1994; Deniz 2000; Namlu ve Ceyhan 2003).

Öğretmenlerin evinde bilgisayar olmasının, onların internete yönelik tutumlarını etkilemediği görülmüştür. Ancak, evinde internet bağlantısı olan öğretmenlerin hem bilgisayar hem de internete yönelik tutumlarının evlerinde internet bağlantısı bulunmayan öğretmenlere göre anlamlı ölçüde farklı olduğu tespit edilmiştir. Bulunan bu sonucu, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin evlerine bilgisayar ve internet almasının olağan bir sonucu olarak değerlendirmek mümkündür.

Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının internete yönelik tutumlarını önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir. Bilgisayar tutumu internet tutumunun yaklaşık dörtte birini açıklamaktadır. Bilgisayar, internete bağlı olmaksızın kullanılabilen bir araçtır. Ancak, internet erişimi genellikle bilgisayarlar üzerinden sağlanmaktadır. İnternet ağının yaygın olarak bilgisayarlar vasıtası ile kullanıldığı düşünülürse, bilgisayara yönelik tutumunun internete yönelik tutumunun önemli bir yordayıcısı olması doğal karşılanabilir. Bilgisayara yönelik tutum internete yönelik tutumun bir belirleyicisi olmakla birlikte tek belirleyici değildir. Bilgisayara yönelik olarak geliştirilen olumlu tutum, internete yönelik olumlu tutumların da gelişmesine katkı sağlayacaktır.

## Öneriler

Ortaöğretim öğretmenlerinin yetişmesine kaynaklık eden eğitim, fen-edebiyat ve teknik eğitim fakültesi dışındaki diğer fakülte ve yüksekokullardan yetişen öğretmenlerin bilgisayar ve internet, fen-edebiyat fakültelerinden yetişenlerin internet tutumlarını geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir. Bu tür yükseköğretim kurumlarında internet erişimli bilgisayar salonlarının oluşturularak öğrencilerin kullanımına

sunulması, programlarında bilgisayar ve internet ile ilgili ders ve etkinliklerin artırılması mezunların bilgisayar ve internete yönelik daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Bilgisayar ve internet kaygısını azaltacak etkinliklere Edebiyat branşındaki öğretmenlerin; bilgisayar kaygısını azaltacak etkinliklere ise Din Kültürü ve Araçça branşındaki öğretmenlerin katılımı öncelikle tercih edilebilir.

Kıdemli öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen, bilgisayar ve internet kullanımını konu alan eğitim etkinliklerinde, bilgisayar ve internet kaygısını azaltmaya yönelik faaliyetlerin de planlanması özellikle kıdemli öğretmenlerin kaygılarını azaltabilir.

Okullardaki ilgililerin, bilgi toplumunun bireylerini yetiştirmek üzere, okuldaki görevleriyle bilgisayarı bütünleştirmek zorunda oldukları açıktır. Öğretmenlerin evlerinde bilgisayarı mesleki amaçlı kullanımları bu bütünleşmenin önemli adımlarından birisidir (Toprakçı 2005). Öğretmenlerin hem kişisel bilgisayar edinme hem de internet bağlantısı sağlama konusunda özendirilmesi ve desteklenmesi, öğretmenlerin bilgisayarı mesleki amaçla kullanmasına katkı sağlamasının yanı sıra, onların bilgisayar ve internet kaygılarını azaltmalarına katkı sağlaması bakımından da önemlidir.

#### Kaynakça

- Akkoyunlu, B., Yılmaz, M., (2005). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternet Kullanım Sıklıkları ve İnternet Kullanım Amaçları, **Eğitim Araştırmaları**, 5 (19), s.1-14.
- Akkoyunlu, B., (2001). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı Üzerine Bir Çalışma, **Journal of Qafqaz University**, 8, s.57-66.
- Akkoyunlu, B., (2002). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, s.1-8.
- Alkan, C., (2005). **Eğitim Teknolojisi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, A., (2003). Öğretmen Adaylarının İnternete Yönelik Tutumları, **Eğitim ve Bilim**, 28 (127), s.3-9.
- Aral, N., Ayhan, A., Ünlü, Ö., Erdoğan, N. ve Ünal, N., (2007). Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 6 (19), s. 1-8.
- Arslan, A., (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (ESOSDER)**, 7 (24), s. 101-109.
- Aşkar, P. ve Umay, A., (2001), İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlilik Algısı, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, s. 1-8.
- Aşkar, P., ve Usluel Y., (2002). Teknolojinin Yayılma Sürecinde Öğretmenler ve Bilgisayarın Özelliklerine İlişkin Algıları, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, ss. s. 14-20
- Cooper, J., and Weaver, K. D., (2003). Gender And Computers. **Understanding the Digital Divide**. New York: Erlbaum.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N., Çakıroğlu, E., (2001). Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri, **Hacettepe Eğitim Dergisi**, 21(1), s.19-28.



- Çakır, H. ve Yalçın, N., (2006). İnternet ve İnternet'e dayalı sanal dersane sistemi, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 14 (1), s. 101-112.
- Çelik, C., Bindak, R., (2005). Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, s. 27-38.
- Deniz, L., (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Alan Öğretmenlerinin Bilgisayar Tutumları, **The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)**, 4, Article 22.
- Deniz, L., (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Vve Alan Öğretmenlerinin Bilgisayar Tutumları, **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET**, 4 (4), s. 191-203.
- Deniz, L., (1994). **Bilgisayar Tutum Ölçeği-Marmara (BTÖ-M)'nin Geçerlik, Güvenirlik, Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Deniz, L., (1995). **Bilgisayar Tutum Ölçeği – Marmara Kullanım Kitabı**, İstanbul.
- Deniz, L., (2000). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yaşantıları ve Bilgisayar Tutumları, **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 12, s.135-166.
- Erçelik, S., (2004). **Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Galanouli, D., Murphy, C. and Gardner, J., (2004). Teachers' Perceptions of the Effectiveness of ICT-Competence Training. **Computers & Education**, 43, p. 63-79.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H., (2006). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanımına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, s. 130-139.
- Greenfield, P., (2004). Developmental Considerations for Determining Appropriate Internet Use Guidelines for Children and Adolescents, **Applied Developmental Psychology**, 25, p. 751-762.
- Gross, E., (2004). Adolescent Internet Use: What We Expect, What Teens Report, **Applied Developmental Psychology**, 25, p. 633-649.
- Güler, H., Sağlam, N., (2002). Biyoloji Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin ve Çalışma Yapraklarının Öğrencilerin Başarısı ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkileri, **H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, s. 117-123.
- Gürçan-Namlu, A. ve Ceyhan, E., (2003). Bilgisayar Kaygısı: Öğretmen Adayları Üzerinde Çok Yönlü Bir İnceleme, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 3 (2), s. 401-432.
- Karamustafaoğlu, O., Köse, S. ve Bilen, K., (2003). Eğitimde Teknolojinin Rolü Nasıl Olmalı?, **Bilgi Teknolojileri Kongresi**, 1-4 Mayıs, PAÜ, Denizli.
- Koch, S. C., Müller, S. M. and Sieverding, M., (2008)., Women and Computers: Effects of Stereotype Threat on Attribution of Failure, **Computers & Education**, 51, p. 1795-1803.
- Liaw, S. S., (2007). Computers and the Internet as a job assisted tool: based on the three-tier use model approach, **Computers in Human Behavior**, 23, p. 399-414.
- MEB (2006). TEDP Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, **Tebliğler Dergisi**, 2590, s. 1491-1540.
- MEB (2007). "e-okul projesi" konulu, 25.01.2007 tarih ve B.08.0.ETG.0.21.04-03.300/1317 sayılı, II nolu genelge, elektronik kaynak (02.12.2009 tarihinde ulaşıldı), [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1317\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1317_0.html)
- MEB (2008). Öğretmen Yeterlilikleri, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Namlu, A.G. ve Ceyhan, E., (2003). Bilgisayar Kaygısı: Öğretmen Adayları Üzerinde Çok Yönlü Bir İnceleme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 3 (2), s. 401-432.
- Özçelik, H. ve Aşkın Kurt, A., (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Özyeterlikleri: Balıkesir İli Örneği, **İlköğretim Online**, 6 (3), s. 441-451.
- Tarcan, A., (2007). **İnternet ve Toplum**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. & Keser, H., (2002). İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 1, s. 79-100.
- Tezbaşaran, A., (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Toprakçı, E., (2005). Türkiye'deki Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Evlerindeki Bilgisayarı Mesleki Amaçlı Kullanım Profilleri (Sivas İli Örneği), **The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)**, 4 (2), s. 63-75.
- Usluel, Y. ve Haşlamam, T., (2003). Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanımına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım: Varolan ve Tercih Ettikleri Bilgisayar Kullanma Durumları, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, s. 204-213.
- Uşun, S., (2000). **Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim**, Ankara: Pegem-A Yayınevi.
- Weber, L., Loumakis, A. and Bergam, J., (2005). Who Participates and Why?: An Analysis of Citizens on the Internet and the Mass Public, **Social Science Computer Review**, 21, p. 26-42.
- Wilson, B. and Atkinson, M. (2005)., Rave and Straightedge, the Virtual and the Real: Exploring Online and Offline Experiences in Canadian Youth Subcultures, **Youth & Society**, 36, p. 276-311.
- YÖK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

# AN INVESTIGATION OF THE COMPUTER AND INTERNET ATTITUDE ON HIGH SCHOOL TEACHERS (SAMPLE OF ERZINCAN)

---

**Hüseyin Hüsnü BAHAR\***

**Hacı Hasan İÇLİ\*\***

**Fikret GÜLAÇTI\*\*\***

## Abstract

The aim of this study is to investigate the computer and internet attitudes of the high school teachers as to gender, branch, seniority, type of institution graduated, computer ownership, having an internet connection at home. Also, the aim of this study is to find out whether computer attitude predict internet attitude or not. This study covers 518 high school teachers who work at high schools in Erzincan province during 2007-2008 school year. Computer Attitude Scale (BTÖ-M) provides an alpha of .91, Internet Attitude Scale (İTÖ) provides an alpha of .78, and questionnaire for personnel information used to collect data. Computer attitude scores and internet attitude scores are found to be different by branch, seniority, type of institution graduated, having an internet connection at home. There is a meaningful difference between computer attitude scores according to gender and computer ownership, but there no meaningful difference between internet attitude scores. It is found that the computer attitude scores are capable of predicting the internet attitude scores. Teachers' computer attitude scores can explain 25.8 % of their internet attitude scores.

**Key Words:** Computer attitude, internet attitude, high school' teachers, Erzincan

---

\* Assist.Prof. Dr., Erzincan University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

\*\* Teacher, Erzincan University, Institute of Social Sciences, Master Student.

\*\*\* Research Assistant, Erzincan University, Faculty of Education, Department of Primary Education.

# PROBLEME DAYALI ÖĞRENME: YAPILANDIRMACILIĞIN ÖZÜ

Melih KOÇAKOĞLU\*

## Özet

Bu çalışmanın amacı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yöntemlerinden olan probleme dayalı öğrenme yöntemini irdelemek, ülkemizdeki uygulamada düzeylerini tartışmaktır. Gerçeğe oldukça yakın veya gerçek dünyada karşılaşılabilecek bir problem senaryosu etrafında şekillendirilen probleme dayalı öğrenme yönteminde öğrenciler grup çalışması içerisinde problemin tespiti ve çözüm yollarının önerilmesi basamaklarında aktif olarak öğrenme sürecine katılmaktadır. Bu çalışmada problem çözme basamaklarına ve özellikle araştırmaya dayalı bir yöntem olan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenme kuramları çerçevesinde tanıtılıp, ülkemizdeki uygulama düzeyi açıklanarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacılık, öğrenme ve öğretme

## Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı'nda "İlköğretim ve Ortaöğretim Düzeyinde Öğretim Programları Tasarımı Projesi" gereği özel ihtisas komisyonlarınca ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğretim programları geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu amaçla ülkemizde ilköğretim düzeyinde öğretim programları geliştirme çalışmaları tamamlanmıştır, ortaöğretim düzeyinde çalışmalar devam etmektedir.

Yenilenen öğretim programları incelendiğinde programların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde hazırlandığı görülmektedir. Örneğin İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda programın yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği belirtilmektedir (MEB, 2005; s:8).

Millî Eğitim Bakanlığı'nun öğretim programlarını yapılandırmacı yaklaşım temelinde yenilemesinin nedenlerinin başında, eğitim felsefeleri, öğretme ve öğrenme yaklaşımlarında özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde meydana gelen gelişmelere ayak uydurma zorunluluğu gelmektedir. Davranışçı yaklaşımın ardından gelişen bilişsel gelişim kuramı ve yapılandırmacı yaklaşım kuramı, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin öğretim programlarında temel yaklaşımı oluşturmaktadır.

## Eğitim Kuramları ve Probleme Dayalı Öğrenme

Eğitim, yıllar yılı kişinin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi olarak tanımlanmıştır. Bu tanımın özünde davranışçı öğrenme kuramı vardır. Kişi bir davranışı çabaları sonucunda ya elde eder ya da var olan davranışını yeniler ise öğrenme

\* Dr.; MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü

meydana gelmiş olur. Pavlov'un köpekler üzerindeki çalışmaları ile ortaya koyduğu klasik koşullanma anlayışı davranışçı kuramın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Bu kurama göre öğrenme bir uyarıcı-tepki ilişkisidir (Fergusson, 2003). Bu süreçte uyarının zihninde gerçekleşen evreler dikkate alınmaz.

Skinner ve Thorndike insan davranışlarını, olumlu davranışların pekiştirilmesi, olumsuz davranışların ise negatif pekiştirilmesi sonucunda oluşan uyarıcı-tepki çerçevesinde açıklamışlardır (Brooks ve Brooks, 1999). Doğal olarak davranışçı yaklaşımda öğrenme gözlenebilir davranışlarda meydana gelen değişmeye eşit olarak algılanır (Uden ve Beaumont, 2005). Yani öğrenme, davranış değiştirme ile karakterize edilir.

Davranışçı kuram eğitim bilimlerinde öğrenci ve öğretmenlerin sınıf içi rollerinin belirlenmesinde etkili olmuştur. 1968 yılında uygulamaya konan müfredat programları çağın gereklerine uygun olarak davranışçı yaklaşımla oluşturulmuştur. Bu öğretim programlarında belirtilen amaç ve hedeflere ulaşmanın davranış değişikliği ile belirleneceği düşüncesi ile hedef ve amaçlara ilişkin öğrenciden beklenen davranışlar yazılmıştır. Bu davranış değişikliğinin öğrencide gözlenmesi öğrenmenin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Bu programı uygulayan öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını değiştirmeleri için onlara bilgileri sunan aktif rolde, öğrenciler ise pasif dinleyiciler ve davranışını değiştirmesi gerekenler olarak belirlenmiştir. Öğrencinin öğrenme sürecindeki bilişsel süreçlerine odaklanmayan bu yöntem, geleneksel öğretim yöntemini oluşturmuştur. Bu öğretim programları zaman içerisinde değişikliklere uğramasına karşın 2000'li yıllara kadar programlarda çok az değişim gözlenmiş, öğretim programları davranışçı kuramın temelinden uzaklaşmamıştır. Bu durumda sınıfta öğrenci ve öğretmen rolleri değişmemiştir.

Öğrenmenin davranış değişiminin gözlenmesi dışında ölçülemeyeceğini belirtmesi davranışçı kuramın en önemli problemlerinden birisidir. Davranışçı kuram, probleme dayalı öğrenmenin artırmaya çalıştığı tekrarlanan öğrenme süreçlerinden ziyade son ürün olan davranışa odaklanır (Savin-Baden ve Howell, 2004). Davranışçıların öğrenmeyi bir uyarıcı tepki ilişkisi içerisinde, organizmanın yapısında özellikle zihninde meydana gelen değişimleri anlamaksızın çevresel etmenlere bağlamasının ardından 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilişsel kuramlar dereceli olarak bu kuramın yerine geçmeye başlamıştır (Fergusson, 2003).

Bilişsel öğrenme üzerinde çalışan araştırmacılar, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenme sırasında zihinde ne gibi olayların olduğu üzerinde dururlar. Eğitimin bu çeşidi, daha iyi öğrenmeye gerekli olan yetenekleri ve kapasiteyi geliştirmek için veya probleme dayalı öğrenmenin temel amaçlarından biri olan öğrenmeyi öğrenme için bilişsel yapılandırıcılığa odaklanır (Savin-Baden ve Howell, 2004). Yapılandırıcılık terimi her bireyin bilgiyi içten yapılandırması temelinde açıklanır. Bu kuramda son ürün olan davranışa değil bilgiyi oluşturma sürecine odaklanılır (Fergusson, 2003).

Yapılandırıcı öğrenme kuramı Piaget'in geliştirmiş olduğu bilişsel gelişim kuramına dayanmaktadır. Piaget bilimsel düşüncenin dinamik bir yapıda ve bir süreçte dayandığını, bu sürecin de devamlı olarak yapılandırıldığı ve yeniden organize edildiğini belirtmiştir (Brooks ve Brooks, 1999).

Piaget'e göre yeni bir bilişsel yapının oluşması bilişsel dengeye yeniden ulaşmakla mümkündür. Ne zamanki kişi bilişsel yapısında olmayan yeni bir durum ile

karşılaşırsa bilişsel olarak bir çatışma yaşar ve bunu dengelemeye çalışır. Dengelemenin sonunda ise öğrenme gerçekleşir (Brooks ve Brooks, 1999).

Vygotsky sosyal etkileşimi öğrenmede temel alan bir yaklaşım ortaya koymuştur. Vygotsky, gelişimin çevreyle ve çevredeki daha gelişmiş insanlarla etkileşimin bir ürünü olarak görmekte ve bu etkileşimde de dile vurgu yapmaktadır (Açıkgöz, 2003). Vygotsky, bireylerin mevcut düzeylerinden daha fazla öğrenme kapasitelerine sahip olduklarını ve işbirliği ve rehberlik ile etkili öğrenmeye ulaşabileceklerini belirtmektedir. Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin akranlarıyla işbirliği yapmalarına rehberlik ederek ve tecrübe edinmelerine yardımcı olarak etkili ve anlamlı öğrenmelerine yardımcı olur (Savin-Baden ve Howell, 2004).

Bilişsel süreçlere odaklanılan yapılandırmacılığın temellerini atan Tolman, Koffka, Kohler, Lewin, Piaget, Ausebel ve Bruner yeni bilginin, ön bilgiler ve görüşlerin paylaşılması ile değerlendirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Kişinin mevcut bilişsel yapısı anlamlı öğrenmeyi etkileyen en önemli faktördür (Savin-Baden ve Howell, 2004). Yapılandırmacı kuramda ön bilgileri harekete geçirme ve sosyal etkileşim oldukça önemlidir.

Öğrenmenin bilişsel süreçlerinin aydınlatılması ve çevre ile etkileşimin belirlenmesi öğretim yöntemlerinin yenilenmesine neden olmuştur. Derste dinleyici durumunda pasif olan öğrenciler yerine aktif bir biçimde öğrenme sürecine katılan ve çevresi ile etkileşim halinde bilgiyi zihninde yapılandıran öğrencilerin olması gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin de derste bilgi sunan değil öğrencinin öğrenme süreçlerine katılması için çevreyi oluşturan ve öğrencilere yardımcı ve yol gösterici olan bir duruma gelmesi gerekmektedir. Bu aşamada aktif öğrenme kavramı devreye girmektedir.

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve ön düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003).

Öğretim programlarının yenilenmesinde temel amaçlardan birisi de öğrenciyi öğrenmenin merkezine almak ve öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlamaktır. Bu kabul İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "...öğretim sürecinin çoğunlukla 'öğrenci merkezli' olması gerektiği genel kabul görmüş bir gerçektir." biçiminde ifade edilmiştir (MEB, 2005; s:12).

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmenin oluşturduğu sınıf ortamında farklılıklar oluşacağı muhakkaktır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenleri ve öğrencileri düşünme ve araştırma yapmaları için cesaretlendiği bir ortam oluşturmak için zorlar (Brooks ve Brooks, 1999). Bu mücadele, öğrenmeyi sağlayan ve kalıcı kılan esas unsurdur. Brooks ve Brooks (1999), yapılandırmacı öğretmenlerin temel özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır.

Yapılandırmacı öğretmenler,

- kendi kendine çalışabilen ve inisiyatif alan öğrencileri kabul eder ve cesaretlendirir.
- kontrollü, interaktif ve fiziksel materyallerin yanında ham verileri ve temel kaynakları kullanır.

◆ Melih Koçakoğlu

- görevleri oluştururken sınıflandır, analiz et, tahmin et ve oluştur gibi bilişsel terimleri geniş ölçüde kullanır.
- öğrenci cevaplarına bağlı olarak eğitim stratejileri ve içeriklerini ve dolayısıyla dersin akışını değiştirir.
- kavramların açıklamasını yapmadan önce, öğrencilerin kavramları nasıl anladıklarını araştırır.
- öğrencilerini kendisi ve diğer öğrenciler ile iletişim kurmaları için cesaretlendirir.
- öğrencilerine açık uçlu sorular, düşündürücü sorular yönelterek ve onların da birbirlerine soru sormalarını sağlayarak sorgulama yapmaları için cesaretlendirir.
- öğrencilerin ilk cevaplarını detaylandırmaları için çaba sarf eder.
- öğrencilerin ilk hipotezlerindeki çelişkileri ortaya çıkarmalarını ve sonra bunları tartışmalarını sağlar.
- soru sorduktan sonra cevabı almak için bekler.
- öğrencilerin kavramlar arasındaki bağları yapılandırması ve ilişkili görülmeyen kavramları karşılaştırması için zaman tanır.
- öğrenme döngüsü modelini sık sık kullanarak öğrencilerin doğal meraklarını besler.

Bu özelliklere sahip bir öğretmenin öğrenci merkezli bir ders işlenişi uyguladığında geleneksel sınıflara göre Tablo 1’de belirtilen özellikte sınıflar oluşur.

**Tablo 1.** Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Öğretim programı temel becerilere önem verecek şekilde parçadan bütüne doğru ortaya konur.	Öğretim programı, temel kavramlara önem vererek bütünden parçaya ortaya konur.
Sabit bir öğretim programına sıkı bir bağlılık söz konusudur.	Öğrencilerin sorularının araştırılması önemlidir.
Öğretim programlarıyla ilgili etkinlikler, ağırlıklı olarak ders kitabına bağlıdır.	Öğretim programlarıyla ilgili etkinlikler, ağırlıklı olarak birincil derecedeki bilgi kaynaklarına ve el becerisine ilişkin materyallere bağlıdır.
Öğrenciler, öğretmenler tarafından bilginin izinin bırakılacağı yazı tahtası olarak görülürler.	Öğrenciler dünya hakkında ortaya çıkan teoriler üzerinde düşünen bireyler olarak görülürler.
Öğretmenler, genel olarak didaktik bir tarzda öğrencilerine bilgiyi yayma davranışı sergiler.	Öğretmenler, etkileşimli bir tarzla öğrenciler için öğrenme ortamına aracılık etme davranışı gösterir.
Öğretmenler öğrenci öğrenmesini onaylamak için doğru cevap ararlar.	Öğretmenler, bir sonraki derste kullanmak için öğrencilerin bildiği kavramlarını anlamak amacıyla öğrenci durumlarını ortaya çıkarmaya çalışır.

Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesi, öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve neredeyse tamamen testlerle değerlendirme yapılır.

Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesi öğretim süreciyle birlikte ele alınır. Öğretmenin öğrenciyi çalışması esnasında gözlemlemesi ve öğrencilerin ortaya koyduğu ürün dosyalarını incelemesi ile değerlendirme yapılır.

Öğrenciler öncelikli olarak yalnız çalışır.

Öğrenciler öncelikli olarak gruplarda çalışır.

Probleme dayalı öğrenme, diğer aktif öğrenme yöntemlerinde olduğu gibi, öğrencilerin öğrenme ortamlarına ön bilgileri ve var olan bilişsel yapıları ile girdiğini iddia eder. Bu nedenle probleme dayalı öğrenme, düşünme yöntemlerinde ve ön bilgilerin kullanımında öğrencilere yardımcı olmaya odaklanır ve böylece bilginin kendileri için anlamlı ve anlaşılır olması için yeni bir biçimde yapılandırmasını sağlamaya çalışır (Savin-Baden ve Howell, 2004).

Bu nedenle probleme dayalı öğrenmede öğrencilerin bilmeleri gereken kavram ve prensipleri araştırma ve tanımlamaya motive etmek amacıyla kompleks, gerçek dünya ile ilgili problemler kullanılır. Probleme dayalı sınıflarda öğrenciler bilimsel sorgulamaya benzer süreçlerde küçük öğrenme takımlarında bilgi entegrasyonu, iletişim ve sorgulama gibi becerilerini bir araya getirerek çalışırlar (Allen ve Duch, 1998).

Grup çalışması temelinde yürütülen probleme dayalı öğrenmenin tanımı ve gelişim süreci ile ilgili açıklamalar ise şu şekildedir:

### Probleme Dayalı Öğrenme Nedir?

Probleme dayalı öğrenme ile ilgili olarak araştırmacılar birçok tanım yapmaktadır. Krynock ve Robb (1999) probleme dayalı öğrenmenin yapılandırmacı yaklaşımın özü olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Savery ve Duffy (1995), Barrows (1985, 1986 ve 1992)'un tanımladığı probleme dayalı öğrenmeyi, yapılandırmacı yaklaşım ortamlarının en iyi modellerinden birisi olarak görmektedirler. Wilson (1996) ise probleme dayalı öğrenmenin yapılandırmacı yaklaşımın mükemmel bir örneği olduğunu belirtmektedir. Gerçekten de probleme dayalı öğrenme, bilgiyi yapılandırma sürecinin öğrencilerin ön bilgilerini aktive ederek, iyi yapılandırmamış problemlerin çözüm yollarının grup içi ve diğer sosyal çevreler ile müzakereler ve araştırmalar ile sağlandığı bir öğrenme yöntemidir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımın özü olmayı hak etmektedir.

Probleme dayalı öğrenme yeni bir eğitim yöntemi olarak gittikçe popüler olmaktadır. Bu yöntemin yaşam boyu öğrenme stratejilerini teşvik etmesi ve bilişsel öğrenme teorilerinin anlayışlarını uygulaması nedeniyle öğrenme için avantajlara sahip olduğu belirtilmektedir (Van Til vd., 1997). Probleme dayalı öğrenme 1950'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde Case W. Üniversitesi Medical School'da uygulanmıştır. 1960'ların sonuna doğru ise Kanada Mc Master Üniversitesinde Probleme Dayalı Öğrenme Modeli ve eğitime uyarlama çalışmaları yapılmıştır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Kanada Mc Master Üniversitesi tıp okulunun ilk dekanı olan John Evan tarafından toplanan Hamilton- Toronto bölgesindeki bazı gelenekle-



re karşı çıkan hekim ve bilim insanı tarafından kurucu babalığı yapılmıştır (Norman, 2008).

Probleme dayalı öğrenmenin ortaya çıkışından birkaç yıl sonra Hollanda, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail'de probleme dayalı öğrenme müfredatları ortaya konmuştur. Bu yöntem hızlı bir şekilde yayılmakta ve şu anda birkaç yüz okul probleme dayalı öğrenmenin çeşitli formlarını uyguladıklarını açıklamaktadırlar (Norman, 2008). Probleme dayalı öğrenme temellerini tıp eğitimindeki çalışmalarından almakla birlikte daha sonra ilk ve orta öğretime de adapte edilmiştir (Chin ve Chia, 2004). Probleme dayalı öğrenme 1990'lı yıllarda ilk ve orta öğretimde uygulamaya başlamıştır. 1993'de Illinois Matematik ve Fen Akademisinde kurulan Probleme Dayalı Öğrenme Merkezi'nin tanımı ise şöyledir: Dikkatlice ve ustaca hazırlanmış iyi yapılandırılmamış problemler etrafındaki müfredat ve öğretimin organize edildiği bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrenciler çözümler için araştırmalarında farklı disiplinlerden bilgi toplar ve uygularlar. Bilişsel bir yardımcı olarak eğitici rolündeki öğretmenlerinin rehberliğinde eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliği yeteneklerini, problemleri tanımlama, hipotez oluşturma, bilgi araştırmalarını yönetme, tecrübeleri gerçekleştirme, çözümleri formüle etme ve problem durumu için en uygun çözümü belirleme sürecinde geliştirirler. Probleme dayalı öğrenme, öğrenciler için karmaşıklığı kucaklama, ilişkileri bulma ve eğlenmeyi mümkün kılar ve gerçek dünya problem çözümlerinde sorumluluk ve yaratıcılık kapasitelerini geliştirir (Sage, 1996).

Barrows ve Tamblyn (1980)'e göre probleme dayalı öğrenme şu şekilde tanımlanmıştır: Öğrenme, problemi anlama ve çözmeye doğru olan çalışma süreçlerinden meydana gelir. Bu yaklaşımda öğrencilere öğrenmeyi uyarıcı olarak bir hasta problemi, sağlık problemi ya da araştırma problemi verilir. Bu öğrenme yöntemi iki eğitim amaç içerir: problemle ilişkili olan bilginin kazanımı ve problem çözme yeteneklerinin uygulaması veya geliştirilmesi (Sage, 1996). Probleme dayalı öğrenme tüm bilişsel teorilerin ortaya koyduğu şu özellikler çerçevesinde biçimlenmiştir: Öğrenciler yeni bilgileri var olan bilgileri ile karşılarlar. Problemin tüm yönlerini belirlemeye çalışırlar. Öğrencilerin öğrenme kapasiteleri rehberlik ve işbirliği ile geliştirilir. Öğrenciler tecrübelerinin artması yoluyla öğrenirler. Öğrenciler en iyi öğrenmenin anlamını görebildikleri zaman öğrenirler (Savin-Baden ve Howell, 2004).

Adından da anlaşıldığı gibi probleme dayalı öğrenmede en önemli faktörlerden biri öğrencinin konuyu öğrenmesine ilişkin olarak oluşturulan problemlerdir. Bu yöntemde problemlerin özellikleri ve örnekleri ise aşağıda verilmiştir.

### **Probleme Dayalı Öğrenmede Problem**

Yapılandırmacı bir öğretmen öğrencilerin düşünmeyecekleri sorular hakkında onları düşündürmek için sorular yöneltir. Bunun için öğrencilere üzerinde düşünecekleri, araştırma yapıp cevabını bulacakları büyük bir problem arar (Brooks ve Brooks, 1999). Probleme dayalı öğrenmede problem, gerçek dünya ile bağlantılı, karmaşık ve öğrenciyi araştırmaya yöneltici nitelikte olmalıdır.

Probleme dayalı öğrenmede kullanılan problemlerin niteliği özel bir önem taşımaktadır. Probleme dayalı öğrenmede o alanın tipik sorunlarını yansıtan, öğretimsel amaçlara hizmet eden, öğrencilerin öğrendiklerini sentezleyip kullanmalarına elverişli olan ve onları düşünmeye yöneltten açık uçlu problemlerin kullanılmasına özen gösterilir (Açıkgöz, 2003).

Probleme dayalı öğrenme çevrelerinde iki farklı problem senaryosu yapısı olan iyi yapılandırılmış ve iyi yapılandırılmamış problem senaryoları arasındaki fark şöyledir:

İyi yapılandırılmış problem senaryoları düzenlidir ve kompleks değildir. İyi organize edilmiş ve açıkça bir çözüm için öğrenciye yol gösterebilir. Tecrübesiz öğrenciler için basit, iyi yapılandırılmış olan ve açıkça bir çözüm için yol göstericilik yapan bu problemin kural ve prensiplerini anlamak faydalı olacaktır. Bridges (1995), iyi yapılandırılmış problemleri "Bu tip problemler birçok eğitimcinin her yıl karşılaştığı ve problem çözmeye için belli adımları olan problemlerdir." diye tanımlar (Akt: Lee, 1999).

İyi yapılandırılmamış problem senaryoları belirlenmemiş problemler ve tamamlanmamış bilgiler tarafından belirlenir. Gerçek dünya durumlarını simüle eder. Çünkü çözüm için tek bir yol yoktur (Mason ve Mitroff, 1981), öğrenciler problemin farklı bakış açılarını sorgulatan hipotezler oluşturmayı sağlayan durumları açıklama ihtiyacı duyacaklardır. Bridges (1995), iyi yapılandırılmamış problemleri kompleks, düzensiz ve amaçları açık olmayan şekilde tanımlamıştır (Akt: Lee, 1999).

Probleme dayalı öğrenmede kullanılacak problem örnekleri şu şekilde olabilir:

1. Yirmi altı yaşındaki ev hanımı Semra Çetin eklem ağrısı ve şişliği yakınmalarıyla Narlıdere – İlica Sağlık Ocağı'na başvurdu. Sağlık Ocağı hekimi, Dr. Murat Sönmez, hastanın öyküsünden, eklemlerdeki ağrı ve şişliğin üç ay önce ellerinde başladığını, daha sonra diz ve dirseklerinde de ortaya çıktığını öğrendi. Bu yakınmayla birlikte, bir saate kadar uzayan sabah tutukluğu, halsizlik ve iştahsızlık vardı. Hasta iki ayda üç kilo kaybetmişti. Yakın zamanlarda geçirilmiş bir enfeksiyon öyküsü yoktu. Ayrıca son bir yıldır, Raynaud fenomeni ile uyumlu olan belirtiler tanınıyordu. Dr. Murat Bey, Semra Hanımın soy geçişini sorguladığında, dedesinde elli yaşından sonra ortaya çıkan şeker hastalığı ve teyzesinde ellerde ve ayaklarda belirgin şekil bozukluğuna yol açmış romatizmal bir hastalık olduğunu öğrendi. Hastanın fizik muayenesinde aşağıdaki bulgular saptandı:... (Açıköz, 2003).

2. Şehrinizde bir şirketin nükleer güvenlik görevlisi olarak çalışıyorsunuz. Bazı insanlar sağlıklarının riskte olduğunu hissediyorlar. Çünkü şirket, toryum madresini onların bitkilerinin de bulunduğu yerde zemin üstünde muhafaza ediyor. Sizce neler olmuş olabilir? (IMSA, 1992, Summer Challenge enrichment program for 7th and 8th grade minority students, Akt: Sage, 1996).

### Probleme Dayalı Öğrenme Süreci Uygulaması

Probleme dayalı öğrenme dört temel basamağı içerir: problem analizi, kendi kendini yönlendirerek öğrenme, beyin fırtınası ve çözümün test edilmesi (Massa, 2008). Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin şu beş öğrenme basamağı boyunca sürdürdüğü bir süreçtir (Barrows, 1986, 1992; West, 1992 ; Akt: Koszalka vd., 2002): öğrencilere problem sunulur, öğrenciler bir plan geliştirir, neyi bildiklerini ve neyi bilmeye ihtiyacı olduklarını üretir ve mümkün olan çalışmalarını listeler, öğrenciler bilgi toplar, verileri analiz eder, çözümü sunar ve paylaşır.

*Öğrencilere problem sunulur:* Gerçek dünya problemi öğrencilere sunulur ve öğrenciler problem hakkında açıklamalara sahip olurlar. Öğrencilere problem durumu seçilirken veya oluşturulurken günlük yaşamları ile ilişkili olması gerekir. Öğren-

cinin kendi deneyimleri, ailesi veya arkadaşlarının deneyimleri veya televizyon, film, müzik ve diğer eğlenceli nesnelere kullanılabilir (Delisle, 1997). Problem durumunda çok bilgi bulunmamalı, böylece problem durumu sorgulamaya, bilgi toplamaya ve düşünmeye uygun olmalıdır. Ayrıca bilgi toplama sonrasında problem değişebilir ve araştırmalara yeni bir yol açabilmelidir (Torp ve Sage, 2002).

*Öğrenciler bir plan geliştirir:* Öğrenciler aktif bir biçimde problemi tanımlar, ne bildiklerini ve önceki bilgi tecrübelerine dayalı olarak neyi bilmeye ihtiyacı olduklarını belirler. Öğrenme konularını veya problemi çözmek için anlamları gereken bilgiyi belirlemek için öğrenciler cesaretlendirilir. Daha sonra öğrenciler tartışarak problemi çözmek için strateji ve çalışmalarını belirler.

Torp ve Sage (2002)'nin Boud ve Feletti (1991)'den aktardığına göre, bu süreç öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya ve onlarla bağlantılar yapmaya başlamasına sağlar. İyi yapılandırılmamış problemler, problem durumunu çözmek için neyi bildikleri ve neyi bilmeye gereksinim duyduklarını tanımlamaya zorlar.

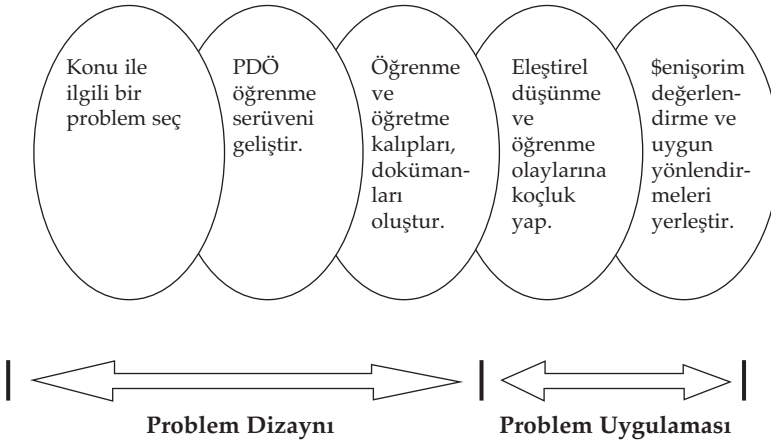
*Öğrenciler bilgi toplarlar:* Öğrenciler basılı materyalden elektronik ve insan kaynaklı olan aralıkta mümkün olan tüm öğrenme kaynaklarından bilgi toplar.

*Veri analiz edilir:* Bilgi toplamanın ardından problemin çözümü için uygun olan ve uygun olmayan şekilde bilgileri değerlendirir ve analiz ederler.

*Çözümleri sunar ve paylaşırlar:* Sonuç olarak öğrenciler çözümlerini teklif ederler. Çözüm için farklı perspektifler sağlayacak olan uzmanlar ve akranları ile bunları paylaşırlar. Aldıkları geri dönütlerden yararlanarak çözümlerini revize ederler (Koszalka vd., 2002).

Probleme dayalı öğrenme uygulama basamakları açısından bu beş temel basamaktan oluşmakla birlikte farklı araştırmacılar farklı basamaklar uygulamışlardır (Schmidt, 1983; Chin ve Chia, 2005; Van Berkel ve Schmidt, 1999; Duch vd., 2001; Boud ve Feletti, 1997). Ancak uygulama her zaman temel basamaklar etrafında şekillenmektedir. Probleme dayalı öğrenmede dizayn ve uygulama ilişkili süreçlerdir. Torp ve Sage (2002), bu iki sürecin ana öğelerini Şekil 1'deki gibi vermiştir.

**Şekil 1.** Probleme Dayalı Öğrenmenin Dizayn Ve Uygulamasına Genel Bakış



### Türkiye Eğitimi Sisteminde Probleme Dayalı Öğrenme Uygulamaları

Tıp eğitiminden kaynak alan ve eğitimin her aşamasında yıllardır kullanılan probleme dayalı öğrenme birçok alanda hızla yayılmaktadır. Bu süreçte, tıp eğitiminde probleme dayalı öğrenme kullanımı Dokuz Eylül Tıp Fakültesi'nde 1997 yılında başlamış (Musad vd, 2002) ve günümüzde son halkada Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi bu yöntemle eğitime geçmiştir (<http://www.med.gazi.edt.tr/>).

Eğitim alanına bakıldığında ise, Millî Eğitim Bakanlığı'nun öğretim programları yenileme çalışmaları içerisinde probleme dayalı öğrenme yöntemi ve uygulanışı ile ilgili açıklamalara rastlanmamaktadır. Öğretim programları genellikle 5E öğrenme yöntemi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunun nedeni olarak probleme dayalı öğrenmenin bir yöntem olmaktan ziyade bir strateji olması düşünülebilir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın onayı ile yürürlüğe giren öğretim programları genellikle stabil yapıdadır. Seçmeli Tarım (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda olduğu gibi öğretmenin ünite, konu, süre belirlemede esnek olduğu modüler öğretim programları azınlıktadır. Dünyada ise probleme dayalı öğrenmeye ayrı bir önem verilmektedir. Örneğin, Delaware Üniversitesi'nde fen, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarında öğretim yapan enstitüsü 1997 yılının Nisan ayında Ulusal Fen Kurumunca ödüllendirilmiştir. Bu ödülün özünde üniversitenin 25 fakültesinde 150 den fazla kursunda kullanılan probleme dayalı öğrenme yatmaktadır. 1993 yılında hemen hemen hiç bilinmeyen probleme dayalı öğrenme yöntemi 7 yıl sonra herkesin diline düşmüş ve Üniversiteyi uluslar arası bir üne kavuşturmuştur. Bu başarı yöneticilerin öğrencilerinde görmeyi arzuladıkları üst düzey becerilerin kazandırılmasında, probleme dayalı öğrenmenin etkisini gösteren araştırmalara ve raporlara göre yeni bir yapılanmaya gitme kararı almaları ile sağlanmıştır. Bu suretle öğrencilerin üst düzey iletişim, teknoloji okuryazarlığı becerileri, bilgiye ulaşma ve kullanma becerileri, problem çözme becerileri gibi birçok beceriye ulaşmalarını sağlayabilmişlerdir (Duch vd, 2001). Öğretim müfredatlarında ve stratejilerinde probleme dayalı öğrenmeye geçen birçok yurt dışı eğitim kurumu bulunmasına karşın ülkemizde bu süreç sadece tıp fakülteleri ile sınırlı kalmaktadır. Özellikle ilk ve ortaöğretimde benzer bir eğilimin günümüzde gerçekleşmesi zor gözükmektedir.

Probleme dayalı öğrenme, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne üzerine inşa edilmiştir. Nasıl ki bu problemler tek boyutlu değilse, probleme dayalı öğrenme senaryolarını da sadece bir konu veya ünite ile sınırlandırılmakta güçlükler çıkmaktadır. O nedenle problem senaryolarının belirlendiği ve onun etrafında öğretim programının ve konularının sıralanabildiği bir öğretim programı yaklaşımına ihtiyaç vardır. Ya da öğretmenlere uygulama esnasında bazı esneklikler sağlanabilmelidir.

Eğitim alanında probleme dayalı öğrenme ile ilgili araştırmalarına bakıldığında bu yöntemin yeni yeni araştırılmaya başlandığı görülebilir. Yükseköğretim Kurulu İnternet sitesindeki Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan probleme dayalı öğrenme ile ilgili tezlerin sayısı 2009 mart ayı itibarıyla 26'dır. Sınıf içi uygulamaları daha kolay olan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili araştırmaların sayısı ise 142'dir. Probleme dayalı öğrenme ile ilgili araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Ancak dünyada son 25-30 yıldır işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi gibi yoğun bir şekilde uygulanan probleme dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili araştırma sayısı ülkemizde oldukça azdır denebilir. Öğretim programlarının statik yapısı ve

bu yönetime uygun problem senaryosu belirlenme zorluğu bunun nedenlerinden olabilir.

### Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı yaklaşımın en somut uygulama alanı olan probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerinde önemli etki sağladığı ile ilgili bir çok araştırma vardır (Kennedy; 2007; Krawczyk, 2007, Diggs; 1997; Bortone, 2007; Pardamean, 2007; Cheaney, 2005; Alafriş, 2001; Uslu, 2006; Tavukcu, 2006; Bayrak, 2007; Güneş, C., 2006; Çınar, 2007; Alper, 2003; Günhan, 2006). Buna karşın bazı araştırmalarda ise probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünleri üzerine etki etmediği veya geleneksel yönetime göre daha az etki ettiği belirtilmiştir (Dobbs, 2008; Scott, 2005; Sungur, 2004; Sifoğlu, 2007; Korucu, 2007; Özdemir; 2005). Cassarino (2006), ise probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulanması için öğrencilerin bazı yeterliliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere probleme dayalı öğrenme, kuramsal olarak yapılandırmacı yaklaşımın en önemli uygulama alanlarından birisini oluşturmasına karşın verimli sonuçlar alınması için bazı temel şartların yerine getirilmesi ve öğrencilerin bu yöntemle ders işleme yeterliliğine ulaşmalarının sağlanması gerekmektedir.

Ülkemizde, öğrenme sürecinde probleme dayalı öğrenme yönteminin araştırmalar dışında öğretim programlarında ve ders kitaplarında kullanılmaması ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi gibi yaygınlaşmaması yöntemin yapısal özelliği nedeniyledir. Problem senaryosunda belirtilen problemin çözümü için araştırılması gereken konu listesi öğretim programının konu düzenlemesine uymayabilir. Örneğin üreme sisteminin öğretiminde probleme dayalı öğrenme yöntemini kullanmak isteyen bir öğretmen senaryo çerçevesinde kalıtım konusunun araştırılması gerektiğini ya da önceden bilinmesi gerektiğini belirleyebilir. Ancak kalıtım konusu öğretim programında farklı bir sınıfta ya da üniteye yer alabilir. Bu nedenle öğretmen iyi bir problem senaryosu bulmuş ve uygulamaya istekli de olsa uygulamadan vazgeçebilmektedir.

### Öneriler

- Probleme dayalı öğrenme yönteminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle iyi bir probleme ihtiyaç vardır. Bu problem senaryosunun ise öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirebilmesi gerekir. Ancak öğretim programları probleme dayalı öğrenme temelinde hazırlanmadığından problem senaryosunu öğretim programının kazanımları çerçevesinde şekillendirmek güçleşmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının probleme dayalı öğrenme uygulamalarını da dikkate alarak yenilenmesi uygun olacaktır.
- Ülkemizde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın onayı ile uygulamaya konan öğretim programlarında konu veya ünite sıralamasını değiştirmek güçtür. Ancak bir öğretim programında konu, ünite veya dönem bazında alternatif olarak probleme dayalı öğrenme yöntemine uygun bir düzenleme yapılabilir. Bu düzenleme modüler öğretim programları temelinde olabileceği gibi aynı öğretim programı içerisinde seçimler oluşturularak da uygulanabilir. Hangi kazanımların probleme dayalı öğrenme yöntemine göre verilebileceği, örnek bir problem senaryosunun da hazırlanması ile

öğretmenlere sunulabilir.

- Öğretmenlerin probleme dayalı öğrenme yöntemini etkili ve verimli bir biçimde uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim faaliyetleri ile bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
- Öğrencilerin probleme dayalı öğrenme biçiminde grup yoluyla çalışarak öğrenme faaliyetlerine hazırlanması, okulun imkanlarının araştırma yapmaya elverişli hale getirilmesi gerekmektedir.
- Ülkemizde üniversitelerin öğretim yöntemlerinde yenilikçi olması ve çağı yakalaması gerekmektedir. Bu kapsamda Tıp alanında olduğu gibi başta eğitim fakülteleri olmak üzere diğer fakültelerde de probleme dayalı öğrenme gibi yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntemlerin uygulanmasına yöneltimlerle karar verilmesi ve zaman geçirmeden bu yöntemin uygulamaya konması gerekmektedir. Bu sürecin ardından ilk ve ortaöğretimde de probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanımı yaygınlaşabilecektir.
- Böylelikle ülke gençliğinin eğitimlerinde bilgi depolama ve sınavları aşma odaklı bir sarmaldan bilgi edinme yollarını problemlerin çözümünde kullanan ve edindiği bilgiyi hayatında yeni olgularda kullanabilen bireyler yetiştirmeye yönelik bir eğitim düzenine geçebiliriz. Bu ise dünyada rekabet ve gelişme gösterebilmemiz için ülkemizin ihtiyacı olan eğitilmiş insan potansiyelinin oluşmasına ve gelecek için daha bilinçli bireylerin yetişmesine yardımcı olacaktır.

#### Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). **Aktif Öğrenme**. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- ALAFRIS, A. (2001). Comparison of Traditional Lecturing with Problem Based Learning in Entry-Level Doctor of Pharmacy Students in a Pharmacotherapeutics Course. Ph.D Thesis. Long Island University.
- ALLEN, D. E., DUCH, B. J. (1998). **Thinking Toward Solutions: Problem-Based Learning Activities for General Biology**. Philadelphia, PA: Harcourt Brace.
- ALPER, A. Y. (2003). Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BARROWS, H.S. (1985). **How to Design a Problem-Based Curriculum for the Preclinical Years**. New York: Springer Publishing Co.
- BARROWS, H.S. (1986). A Taxonomy of Problem Based Learning Methods. **Medical Education**, 20, 481-486.
- BARROWS, H.S. (1992). **The Tutorial Process**. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- BARROWS, H.S., TAMBLYN, R.M. (1980). **Problem Based Learning: An Approach to Medical Education**. New York: Springer.
- BAYRAK, R. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ile Katılar Konusunun Öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı.
- BORTONE, J. M. (2007). Critical Thinking and Evidence Based Practice in Problem Based Learning Tutorial Groups: A Critical Case Study. Ph.D Thesis. Fordham University.
- BOUD, D., and FELETTI, G. (1991). **The Challenge of Problem Based Learning**. New York: St. Martin's Press.

◆ Melih Koçakoğlu

- BOUD, D., and FELETTI, G. (1997). **The Challenge of Problem Based Learning**. (2. Ed.). London: Kogan Page.
- BRIDGES, E. M., and HALLINGER, P. (1995). **Implementing Problem Based Learning**, ERIC/CEM. University of Oregon.
- BROOKS, J.G., ve BROOKS, M.G. (1999). **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. with a new introduction by the authors**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- CASSARINO, C. A. (2006). The Impact of Problem Based Learning on Critical Thinking and Problem Solving Skills. Ph.D. Thesis. Nova Southeastern University.
- CHEANEY, J. D. (2005). Problem Based Learning in an On-Line Biotechnology Course. Ph.D Thesis. Iowa State University.
- CHIN, C., CHIA, L. (2004). Problem-Based Learning: Using Students' Questions To Drive Knowledge Construction, **Science Education**, Vol 88 (5), 707-727.
- CHIN, C., CHIA, L. (2005). Implementing Problem-Based Learning in Biology, <http://pbl.tp.edu.sg/PBL-Resources/pblconference/full/ChristineChinLiGekChia.pdf> adresinden 13 Aralık 2005 tarihinde alınmıştır.
- ÇINAR, D. (2007). İlköğretim Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Üst Düzey Düşünme Becerilerine ve Akademik Risk Alma Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- DELISLE, R. (1997). **How to Use Problem-Based Learning in the Classroom**, Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DIGGS, L. L. (1997). Student Attitude Toward and Achievement in Science in a Problem Based Learning Educational Experience. Ph.D Thesis. University of Missouri.
- DOBBS, V. (2008). Comparing Student Achievement in the Problem-Based Learning Classroom and Traditional Teaching Methods Classroom. Ph.D Thesis. Walden University.
- DUCH, B. J., GROH, S. E., ALLEN, D. E. (2001). **The Power of Problem-Based Learning, A Practical "How To" for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline**, Sterling, VA: Stylus Publications.
- FERGUSON, J. Y. (2003). A Regression Analysis of Problem-Based Learning Student Variables, Ph.D Thesis, University of Nebraska.
- GÜNEŞ, C. (2006). Endokrin Sistemleri Ünitesinde Problem Çözmeye Dayalı Öğretimin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisinin Araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı.
- GÜNHAN, B. C. (2006). İlköğretim II. Kademe Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Matematik Öğretmenliği Programı.
- KAPTAN, F., KORKMAZ, H. (2001). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20, 185-192.
- KENNEDY, S. J. (2007). Learning and Transfer Compared in Two Teaching Methods: Online Problem-Based Learning and The Traditional Lecture Method. Ph.D Thesis. Capella University.
- KORUCU, E. N. (2007). Probleme Dayalı Öğretim ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Başarıları Üzerine Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı.

- KOSZALKA, T. A., GRABOWSKI, B., KIM, Y. (2002). Designing Web Based Science Lesson Plans That Use Problem-Based Learning To Inspire Middle School Kids: KaAMS (Kids as Airborne Mission Scientists), **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, April 1-5, New Orleans, LA.
- KRAWCZYK, T. D. (2007). Using Problem Based Learning and Hands On Activities To Teach Meiosis and Heredity in a High School Biology Classroom. MS Thesis. Michigan State University.
- KRYNOCK, D., ROBB, L. (1999). Problem Solved: How to Coach Cognition. *Educational Leadership*, 57(3), 29-32.
- LEE, J. (1999). Problem-Based Learning: A Decision Model for Problem Selection, **21st National Convention of the Association for Educational Commnications and Technology**, February 10-14, Houston.
- MASSA, N. M. (2008). Problem based learning. **New England Journal of Higher Education** Vol. 22 Issue 4, p19-20, 2p.
- MASON, R. O., MITTROFF, J. J. (1981). **Challenging Strategic Planning Assumptions**. New York. John Wiley.
- MEB (2005). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara. <<http://ttkb.meb.gov.tr>> (2009, Mart, 18).
- MUSAL B., AKALIN E., KILINÇ O., ESEN A., ALICI E. (2002). *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Probleme Dayalı Öğrenim Programı, Süreçleri ve Eğitim Yönlendiricisinin Rolü, Tıp Eğitimi Dinyası, Sayı:9.*. <<http://www.tip.deu.edu.tr/index.php?id=2094>> (2008, Temmuz, 18).
- NORMAN, G. (2008). Problem-Based Learning Makes a Difference. But Why? By:. **CMAJ: Canadian Medical Association Journal**, Vol. 178 Issue 1, p61-62.
- ÖZDEMİR, S. (2005). Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojileri Doktora Programı.
- PARDAMEAN, B. (2007). Problem Based Learning in a Dental School: Measuring Change in Students' Critical Thinking Skills. Ph.D. Thesis. University of Southern California.
- SAGE, S., M. (1996). A Qualitative Examination of Problem-Based Learning at The K- Level: Preliminary Findings, **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, April 8-12, Newyork.
- SAVERY, J. R., DUFFY T. M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework. **Educational Technology**, 35 (5) 31.
- SAVIN-BADEN, M., HOWELL, M., C. (2004). **Foundation of Problem Based Learning**. Berkshire, Open University Press.
- SCHMIDT, H. G. (1983). Problem Based Learning: Rationale and Description. **Medical Education**, 17, 11-16.
- SCOTT, A. W. (2005). Investigating Traditional Instruction and Problem-Based Learning at the Elementary Level. Ph.D. Thesis. Mississippi State University.
- SİFOĞLU, N. (2007). İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Yapısalcı Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- SUNGUR, S. (2004). An Implementation of Problem Based Learning in High School Biology Courses. Ph.D Thesis. The Middle East Technical University, The Department of Secondary Science and Mathematics Education.



◆ Melih Koçakoğlu

- TAVUKCU, K. (2006). Fen Bilgisi Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- TORP, L., SAGE, S. (2002). **Problems As Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education**. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision Development.
- UDEN, L., BEAUMONT, C. (2005). *Technology and Problem Based Learning*. Hershey, PA, USA: Information Science Publishing.
- USLU, G. (2006). Ortaöğretim Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi.
- VAN BERKEL, H. J. M., SCHMIDT, H. G. (1999). Motivation to Commit Oneself as a Determinant of Achievement in Problem-Based Learning, **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, April 19-23, Montreal, Quebec, Canada.
- VAN TIL, C. T., and Others. (1997). Problem-Based Learning Behavior: The Impact of Differences in Problem-Based Learning Style and Activity on Students' Achievement, **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, March 24-28, Chicago, IL.
- WEST, S. A. (1992). Problem Based Learning. A Viable Addition for Secondary Scholl Science, **School Science Review**, 73 (265), 47-55.
- WILSON, B. G. (Ed.). (1996). **Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design**. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications. Reviewed by Denise Herman.
- <http://carbon.cudenver.edu/public/education/edschool/cog/bibs/denise2.html> adresinden 11.04.2008 tarihinde alınmıştır.

## **PROBLEM BASED LEARNING: THE EPITOME OF CONSTRUCTIVISM**

---

**Melih KOÇAKOĞLU\***

### **Abstract**

The purpose of this study is to examine problem based learning that is one of the methods of constructivist learning approach and to discuss its application level in Turkey. Problem based learning is structured around a problem scenario that is almost real or possible to meet in real life. Students are actively involved in determining the problem and solving the problem by working in groups. In this study, the stages of problem solving and problem based learning are examined through related theories and the level of application in Turkey is explained with results and suggestions.

**Key World:** Problem based learning, constructivism, learning and teaching

---

\* Dr.; Ministry of National Education General Directorate of Primary Education.

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALTERNATİF ÖĞRETİM MATERYALLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Ramazan KAYA\*

Osman SAMANCI\*\*

## Özet

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının alternatif materyallerin tasarım ve hazırlanması aşamalarında kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ve bu materyallerin eğitimsel değeri ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada “keşfetmeye yönelik karma metod dizaynı” (exploratory mixed method design) kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih ve Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı V. sınıfta okuyan ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın problemine uygun olarak veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat ve anket formları kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ÖT-MT dersi uygulamalarında alternatif materyal hazırlayan öğretmen adaylarının hazırlamayan öğretmen adaylarına göre bu materyallerin tasarım ve hazırlanma aşamalarında kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Alternatif materyal hazırlayan öğretmen adaylarının amacı ders uygulamalarını daha çekici ve cazip hale getirmek iken, alternatif materyalleri hazırlamayan öğretmen adayları ise uygulama için seçtikleri konuların bu materyalleri hazırlamaya uygun olmadıkları görüşündedirler. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı dokunabilme özelliğine vurgu yaparak bu materyallerin ortaöğretim tarih ve coğrafya derslerine katkısı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise teknolojik araç-gereçlerin varlığı ve işlevselliğini gerekçe gösterip bu materyallerin derslere katkısı olmayacağını ve öğrencinin de ilgisini çekmeyeceğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim teknolojileri, materyal tasarımı, alternatif materyal, öğretmen aday

## Giriş

Günümüzde teknoloji, hayatın hemen her alanında olduğu gibi, eğitimde de etkisini hissettirmekte ve eğitimde teknolojinin kullanımına daha fazla ağırlık verilmektedir. Eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasında teknoloji, özellikle de bilgisayar uygulamaları ve internet önemli bir yere sahiptir. Teknolojinin eğitimde etkili ve verimli bir şekilde kullanılması ancak öğretmenle mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin yeni bilgi teknolojilerini öğrenmesi günümüzde zorunluluk halini almıştır (Ördekçi, 2005, 4). Günümüzde öğretmenlerden hem teknolojiyi kullanma becerilerini göstermeleri hem de çağdaş eğitimin gereksinimi olan teknolojiyi, öğrenme ortam-

\* Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.

\*\* Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

ları ile bütünleştirebilmeleri beklenmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Bu yüzden eğitimin en önemli uygulayıcıları olan öğretmenlerin yetişmesinde teknolojinin kullanımına büyük bir önem verilmektedir. Öğretmenlere bu yönde formasyon veren derslerin başında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi gelmektedir. Bilindiği gibi 1998 yılında Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde öğretim programlarına zorunlu ders olarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi eklenmiş ve daha sonra yapılan değişiklikle bu dersin adı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı olmuştur.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin tanımı YÖK tarafından “Öğretim teknolojisi ile ilgili temel kavramlar; öğretim teknolojisi ve iletişim ilişkisi; öğretimde sistem yaklaşımı; çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve önemi; öğretim araç-gereçlerinin seçimi, değerlendirilmesi ve etkili kullanımı; eğitimde bilgisayar kullanımı (üretim, araştırma, iletişim, öğretim); uzaktan eğitim; web destekli öğretim; öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin (saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar temelli ders yazılımları, web sayfaları, yazılı ve görsel materyaller, vb.) tasarlanması.” olarak belirlenmiştir (www.yok.gov.tr).

Öğretim teknolojisi genel olarak “belirlenmiş hedefler uyarınca, daha etkili bir öğretim elde etmek için öğrenme ve iletişim konusundaki araştırmaların ve ayrıca insan kaynakları ve diğer kaynakların beraber kullanılmasıyla tüm öğrenme-öğretme sürecinin sistematik bir yaklaşımla tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi” olarak tanımlanabilir (Commission on Instructional Technology, 1970’ten akt; Demirel vd., 2004, 12). Öğretim materyali ise genel olarak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla araçlardan yararlanarak yapılan ders sunum içeriklerini kapsamaktadır (Yanpar, 2005, 9). Öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme birbirine bağlı kavramlardır. Doğru, güncel ve etkin materyal geliştirmek için öğretim teknolojilerinden yararlanılır. Öğretim materyalleri, öğrenme süreci içerisinde öğretmen tarafından değişik ortamlarda öğrencilere sunulan araçlardır. Öğretim materyalleri önceden geliştirilmiş öğretim programının gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmalıdır. Bu noktada uygun yaklaşım ve uygun materyallerin seçimi için öğretilecek içerik ve hedef kitleyi oluşturan bireyler hakkında doğru bilgilendirmeye gereksinim vardır. Bu bilgi öğretim programı içerisinde yer almaktadır. Sınıf ortamında kullanılabilecek teknoloji ve materyallerin başlıcaları şunlardır: Gerçek nesne ve modeller, yazılı gereçler, görsel basılı materyaller, çeşitli pano ve tahtalar, tepegöz ve saydamları, slaytlar ve film şeritleri, ses öğeleri, televizyon, video ve bilgisayar (Kaya, 2005, 26-27).

Öğretim ortamında öğrenci gereksinimlerini tam olarak karşılayacak hazır materyallerin seçilmesi ve kullanılması önceliklidir. Eğer bu sağlanamıyorsa, ikinci seçenek var olan materyallerin daha uygun hale getirilip kullanılmasıdır. Ancak bu da olanaklı değilse, son seçenek öğretmenin kendisinin materyalleri geliştirmesidir (Kaya, 2005, 27). Bu yüzden yukarıda sayılanların dışında alternatif materyal olarak da adlandırılacak öğretmenler tarafından hazırlanan materyaller bulunmaktadır. Alternatif ders materyalleri çoğu zaman basit olarak tasarlanan materyallerdir ve bunların en önemli özelliği özgün materyaller olmalarıdır (Demirel, 2007, 236). Günümüz teknolojisinin ulaştığı düzey göz önüne alındığında bunları klasik eğitim araç-gereçleri de sayabiliriz. Şu anda özellikle kırsal kesimleri de düşünürsek Türkiye’de bulunan okulların tümünde ve aynı düzeyde yeni teknolojilerin olduğu söyleyemeyiz. Bu yüzden yeni teknolojilerin kullanılmadığı ortamlarda ne yapıl-

ması gerektiği konusunda alternatif ders araçları devreye girmektedir. Bu nedenle, mesleğe yeni başlayacak öğretmen adayları ile halen meslekte görev yapan öğretmenlerin çevre koşullarına ve mevcut olanaklara göre kendi ders materyallerini kendilerinin üretmeleri önem kazanmaktadır. Ders malzemelerinin basit de olsa öğretmen ya da öğrenciler tarafından üretilmesi onları yaratıcılığa itmesi açısından önemlidir. Yaratıcılığın ortaya konduğu basit ve özgün materyal geliştirmek hem öğretmen hem de öğrencilere ilginç gelecektir (Demirel vd., 2004, 70-71). Bu gibi durumlarda, öğretmenler, çoğu kez, öğrencilerine yazılı materyaller hazırlarlar. Testler bunların en yaygın olanıdır. Ayrıca yeterli beceriye sahip olan öğretmenler diyagramlar, şekiller ve modeller çizebilirler. Bu tür materyaller öğrencilerde kavramların, kuralların ve öğrendikleri becerilerin gelişmesine yardımcı olur (Halis, 2002, 31). Bunun yanında öğrencilerin alternatif materyallerin yapımına katılması ile yaratıcılıklarının gelişmesi yanında yaparak yaşayarak dersi öğrenmiş olurlar. Üretecek materyal hakkında, materyalin ilgili olduğu ders ve konu hakkında bilgi sahibi olacağından bilişsel davranışları, materyali üretme aşamasında devinışsel özellikleri, ortaya özgün ve ona ait bir ürün koyduğu zamanda duyuşsal özellikleri en üst seviyede kazanmış olurlar. Materyal hazırlama tüm bunlarla birlikte yaratıcılık gerektiren bir iştir ve öğretmen ve öğrencinin yaratıcı düşünmesi gereklidir. Yaratıcı düşünceyi geliştirmek için de grup tartışmalarına, beyin fırtınasına ve yaratıcı drama etkinliklerine yer verilebilir (Demirel, 2007, 237).

Eğitim ortamında en karmaşıktan en basite bütün teknoloji ve materyaller önemlidir. Dersin özelliğine ve ortama göre bunların etkin bir biçimde kullanılmalara düşünölmelidir. Öğretmenler araçları tanımalı, kullanma özelliklerini bilmelidir. Bunun yanında öğretimi tasarlama bilgisini işe koşarak etkili öğrenme materyalleri hazırlamalı ya da öğrencilerin oluşturmasına rehberlik etmelidir. İyi bir öğretmen adayı en lüks okula gittiğinde rehberlik ederek önce kendisi orijinal materyali üretmeli, öğrencilerine üretirmeli ve bilgisayarı, interneti vb. çok iyi kullanmalı ve en ücra köyde dahi olsa çamuru kullanarak materyal üretebilmelidir (Yanpar, 2005, 10). Eğitimcilerin iyi bildiği gibi köylerde ve her türlü kötü şartlar altında, öğretmenler öğrencileriyle birlikte yerel kaynaklardan nasıl materyal yapılacağını bildikleri takdirde, materyal problemi büyük ölçüde ortadan kalkabilir (Halis, 2002, 35).

Öğretim faaliyetlerinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından hazırlanan bu tür materyallerin önemi vurgulanmakla birlikte bu konuda pek fazla uygulamalı çalışma bulunmamaktadır. Taşdemir (2002) tarafından ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından birlikte üretilip kullanıldığı grubun, hazır araç-gereç kullanılan grubun ve geleneksel öğretimin yapıldığı grubun öğrenme düzeyleri ve öğrenmelerinin kalıcılığı bakımından aralarında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrenci merkezli ve araç-gereçlerle desteklenen öğretim yöntemleri, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla davranış değişikliği sağlarken özellikle de, öğretmen-öğrenci işbirliği ile hazırlanan araç-gereçler, hazır araç-gereçlere göre öğrenci başarısını daha fazla etkilemektedir.

Teknolojinin ağırlığını hissettirdiği günümüzde bu tür materyallerin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin dikkate değer olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının alternatif materyallerin tasarım ve hazırlanması aşamalarında kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ve bu materyallerin eğitimsel değeri ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğretmen adayları alternatif materyallerin tasarım ve hazırlama aşamalarında kendilerini ne kadar yeterli görmektedirler?
2. Öğretmen adaylarının ÖT ve MT dersi uygulamalarında alternatif materyalleri tercih etmelerinin nedenleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının ÖT ve MT dersi uygulamalarında alternatif materyalleri tercih etmemelerinin nedenleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının alternatif materyallerin ortaöğretim tarih ve coğrafya derslerine katkısı konusundaki görüşleri nelerdir?

### Materyal ve Yöntem

Bu çalışmada “keşfetmeye yönelik karma metod dizaynı” (exploratory mixed method design) kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu ve mülakat verilerinin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre hazırlanmış olan anket formu kullanılmıştır. Bu çalışma çeşidinde nitel veri birikimi ve analizi nicel safha ile takip edilir. Genel olarak, bu tasarımın amacı ya özel bir fenomeni araştıran nitel verileri kullanarak bu fenomeni hesaplamak için nicel bir araç geliştirmek ya da çalışmanın nicel kısmını kullanarak nitel veriler arasındaki ilişkileri keşfetmektir. Eğer ana amaç bir aracı test etmek ise, çalışmanın nicel safhası üzerinde daha fazla durulabilir. Eğer çalışmanın nicel kısmı nitel bulguları doğrulamak, belirlemek ya da genişletmek için kullanılırsa o zaman çalışmanın nitel kısmı üzerine vurgu yapılır. Nitel çalışmalar arasındaki bağıntıları keşfetmek için nicel verileri kullanmak araştırmacının katılımcılardan oldukça detaylı bilgi almasını olağan kılar (McMillan-Schumacher, 2006, 403). Bu çalışmada da görüşmelerden elde edilen sonuçların ne kadar yaygın olduğu anket formuyla ortaya konulmak istenmiştir. Araştırmaya Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih ve Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı V. sınıfta okuyan ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan öğretmen adaylarının tümü dâhil edilmiştir. Bu öğretmen adayları 34’ü erkek 29’u ise bayan olmak üzere toplam 63 kişidir. Gerek araştırmanın kuramsal temeli gerekse görüşme formunun hazırlanması için ilgili literatür taranmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formunun 2008 Mayıs ayında pilot çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonunda mülakat formunda değişikliklere gidilmiş ve form son şeklini almıştır. Görüşmeler 2008 Kasım ve Aralık aylarında tarih ve coğrafya eğitimi bölümünden 10’ar olmak üzere toplam 20 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş olup, verilerin toplanmasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Analiz sırasında veriler çözümlenmiş ve ortaya çıkan sonuçlar araştırmanın problemlerine göre kategorilere ayrılmıştır. Mülakat sonuçlarına göre hazırlanan anket formu ise 2009 Ocak ayında tüm öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Verilerin sunumu aşamasında araştırmanın problemlerine göre tablolar hazırlanmış ve verilerin yorumunda öğretmen adaylarının görüşlerinden de faydalanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının anket formuna vermiş oldukları cevaplar yüzde ve frekanslarıyla analiz edilerek tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. Verilerin yorumunda öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış mülakat formuna vermiş oldukları cevaplardan da yararlanılmıştır.

### 1- Öğretmen Adayları Alternatif Materyal Tasarım ve Hazırlama Aşamalarında Kendilerini Ne Kadar Yeterli Görmektedirler?

Öğretmen adaylarının alternatif materyal tasarım ve hazırlama aşamalarında kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ile ilgili veriler analiz edilerek aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Alternatif Materyal *Tasarım* Yeterlilikleri İle İlgili Görüşleri

İfadeler	Alt. Materyal Hazırlayanlar		Alt. Materyal Hazırlamayanlar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yeterliyim	32	76	13	62	45	71
Kısmen Yeterliyim	10	24	5	24	15	24
Yeterli Değilim	-	-	3	14	3	5

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Alternatif Materyal *Hazırlama* Yeterlilikleri İle İlgili Görüşleri

İfadeler	Alt. Materyal Hazırlayanlar		Alt. Materyal Hazırlamayanlar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yeterliyim	31	74	4	19	35	56
Kısmen Yeterliyim	9	21	8	38	17	27
Yeterli Değilim	2	5	9	43	11	17

Tablo 1 ve 2 incelendiğinde genel olarak öğretmen adaylarının kendilerini tasarım açısından daha yeterli değerlendirdikleri görülmektedir. Hazırlama aşamasında yeterlilik yüzdesi özellikle alternatif materyal hazırlamayan öğretmen adayları için bariz bir şekilde düşmektedir. Tabloların gösterdiği diğer bir bulgu ise alternatif materyal hazırlayan öğretmen adaylarının hazırlamayan öğretmen adaylarına göre kendilerini gerek tasarım gerekse hazırlama aşamasında daha yeterli gördükleridir. Özellikle hazırlama aşamasında bu farkın çok büyük olması bu materyallerin tercih edilmesinde *kendini yeterli görmenin* önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Alternatif materyal hazırlayan öğretmen adaylarının 34'ü hazırladıkları materyallerin tasarımının kendilerine ait olduğunu 8'i ise yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bu yardımlar ders hocaları ve arkadaşlarından öneri ve ipucu şeklinde sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının 23'ü bu materyalleri tamamen kendilerinin hazırladığını 19'u ise dışarıdan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları genelde arkadaşlarından, matbaacıdan, marangozdan, reklamcıdan yardım almışlardır.

Kendilerini bu konuda büyük oranda yeterli gören öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden çıkarılan sonuçlara göre bu yardımlar;

- Materyalleri hazırlamada gerekli araç-gereçlerin ve ortamın eksikliği,
- Materyal hazırlama ilkelerine ve bu materyallerin işlevlerine fazla dikkat edilmemesinden kaynaklanmıştır

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı basit ama işlevsel tarzda, çevre imkânlarından yararlanarak ve ucuz bir şekilde materyal hazırlamak yerine karmaşık ve teknik beceri gerektiren materyalleri tercih etmişlerdir. Dolayısıyla bunları hazırlamada sıkıntılar yaşamışlardır.

Kendisini tasarım ve hazırlama açısından yeterli hisseden ve uygulama için tümülüs hazırlayan **Semra**, yapılan görüşmede *"Bu materyalin yapımında ağırlığı tahta olmak üzere karton, hazır çim, pamuk, boyama kalem ve toprak temin ettim. Materyali kendim tasarladım ama elimde fazla imkân olmadığından hazırlarken çok zorlandım ve özellikle marangozdan yardım aldım. Çünkü yurttan kalıyorum ve bir makası bile bulamadım"* diye belirtmiştir. Semra ayrıca malzeme temini ve materyal hazırlama aşamasında fazla para harcadığını da dile getirmiştir. Neolitik dönemle ilgili döner levha hazırlayan ve alternatif materyal tasarım ve hazırlama aşamalarında kendini yeterli gören diğer bir öğrenci **Sevim**, *"Malzemeleri bulmada ve yurttan o malzemelerden tasarladığım materyali hazırlamada çok zorlandım. Materyalim biraz ayrıntılı ve teknik beceri gerektiriyordu. Bu yüzden arkadaşşımdan yardım aldım"* şeklinde ifadelerini belirtmiştir. **Erdal** ise *"Türkiye madenlerinin dağılışıını ışıklandırma yöntemi ile göstermek için elektrikli bir harita hazırlamak istedim. Gösterişli ve büyük bir harita amaçlıyordum. Kaldığım yurttan bu materyali hazırlayacak ortamım olmadığı gibi elektrik ve elektronik alanında fazla becerikli değildim. Bu yüzden bu konuda bilgi ve becerisi yüksek olan arkadaşşımdan yardım aldım. Sonuçta ortaya çok güzel bir materyal çıktı"* demektedir.

## 2- Öğretmen Adaylarının ÖT ve MT Dersi Uygulamalarında Alternatif Materyalleri Tercih Etmelerinin Nedenleri

Öğretmen adaylarının ÖT ve MT dersi uygulamalarında alternatif materyalleri tercih etmelerinin nedenleri aşağıda tablo 3'te sunulmuştur.



Tablo 3- Öğretmen Adaylarının Alternatif Materyalleri Tercih Etmelerinin Nedenleri

İfadeler	f	%
Ders uygulamalarını çekici hale getirmek	31	74
Uygulama konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak	28	67
Uygulama dersini görselleştirmek	27	64
Sınıf arkadaşlarının ilgi ve dikkatini uygulama dersine çekmek	25	60
Alternatif materyallerin uygulama konusuna uygun olması	22	52
Sınıf arkadaşlarının uygulama dersine katılımını sağlamak	20	48
ÖT-MT dersinden iyi bir not almak	20	48
Alternatif materyal hazırlamak ve kullanmaktan zevk almak	12	29
Sınıf arkadaşları tarafından takdir görmek	10	24
Diğer materyallerin eksikliğini gidermek	5	12

Elde edilen bulgulara göre alternatif materyal hazırlayan öğretmen adaylarının bu tercihlerinde rol oynayan ilk neden ders uygulamalarını çekici hale getirmektir. Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları ÖT-MT ve diğer derslerin uygulama kısmında arkadaşlarının genelde slayt kullandığını ve bunun ise dersi sıradanlaştırdığını belirtmişlerdir. Mesela **Semra**, “Uygulaması olan derslerde sürekli not kaygısı ile slayt hazırlamaktan bıktık. Bu yüzden slayt bana çok sıkıcı geliyor. Yaratıcılığımızı engelliyor. Açıkçası alternatif materyal kullanarak ders uygulamasını sıradanlıktan kurtarıp çekici hale getirmek istedim” derken; benzer ifadeleri **Filiz** de “Daha önceki uygulamalarda arkadaşlar sürekli slayt hazırladığından bunu aşmak, farklılık getirmek istedim. Ders sunumumu daha cazip hale getirmek istedim. Ben de slayt hazırladım ama hazırlamasaydım sınıf anlatımını boş görecekti” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmen adayları ikinci tercih nedenlerini “Uygulama konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak” olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yüksek oranda dile getirdikleri bu etken yeni teknolojilerin varlığı da göz önünde bulundurulursa olumlu bir değerlendirme olarak ele alınabilir. Bu konuda **Hülya** “Işıklı haritayı, konunun arkadaşlarım tarafından daha iyi anlaşılması için yaptım” derken; **Ogün** ise “Öncelikli hedeflerimden birisi dersin anlaşılmasını sağlamaktı” diye görüşünü belirtmiştir.

Uygulama dersini görselleştirmek alternatif materyal hazırlamada önemli bir neden olarak görülmüştür. Bununla ilgili olarak öğretmen adaylarından **Ebru** “Konumu, özellikle bu maketi göstererek ve dersi görselleştirerek anlatmanın daha etkili olduğunu düşündüm” demiştir.

Bulgulara göre öğretmen adaylarının tercihlerinde önemli hedeflerinden birisi de sınıf arkadaşlarının ilgi ve dikkatlerini uygulama yaptıkları derse çekmektir. Bu konuda **Gülfer**, “Hazırladığım materyalle arkadaşlarımla ilgilerini derse çekmek istedim” şeklinde; **Metin** ise “Bu materyalle arkadaşlarımla dikkatini derse çekebileceğimi düşündüm” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Ders uygulamalarını çekici hale getirmek ve sınıf arkadaşlarının derse ilgi ve dikkatini çekmek gibi yüksek oranda tercih edilen nedenler, alternatif materyal hazırlayan öğretmen adaylarının bu materyalleri ilgi ve dikkat çekici bulduklarını göstermektedir.

“Alternatif materyallerin uygulama konusuna uygun olması”, “Sınıf arkadaşlarının uygulama dersine katılımını sağlamak”, “ÖT-MT dersinden iyi bir not almak” birbirine yakın oranlarda orta sıralarda yer alan diğer tercih nedenleridir. Bu materyallerin uygulama konusuna uygunluğu ile ilgili olarak **Elif** “*Alternatif materyal konuma uygundu. Bu yüzden yaptım*” derken; **Özlem** ise “*Konum gereği alternatif materyal hazırladım*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama sırasında arkadaşlarını aktif hale getirme ve derse katılımlarını sağlama isteğiyle ilgili olarak da **Hülya** “*Hazırladığım materyal arkadaşlarımı aktif hale getirsin, derse katılmalarını sağlasın istiyordum. O yüzden ışıklı harita hazırladım*” derken; **Sevim** ise “*Bu materyali hazırlamamdaki amaçlarımdan birisi arkadaşlarımdan derse katılımını sağlamakta*” demiştir. Öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinden iyi bir not almak isteğiyle ilgili olarak **Özlem** “*Bu materyalleri hazırlamamda iyi bir not almak da amaçlarımdan birisi arkadaşlarımdan derse katılımını sağlamakta*” şeklinde görüşünü belirtirken; Türkiye madenlerinin dağılımını gösteren elektrikli bir harita hazırlayan **Erdal** ise “*Bu göze çarpıcı gelen materyalle aynı zamanda uygulama dersimden yüksek not almak istedim*” demiştir.

“Alternatif materyal hazırlamak ve kullanmaktan zevk almak”, “sınıf arkadaşları tarafından takdir görmek” diğer seçenekler kadar olmasa da bu materyallerin hazırlanmasında rol oynayan nedenlerdendir.

Bu materyalleri hazırlamak ve kullanmaktan zevk almakla ilgili olarak **Filiz** “*Bu tür (alternatif) materyallerden daha fazla zevk alıyorum. Çünkü yaratıcılığımı gösterebiliyorum. Bu yüzden hoşlandığım tarzı yansıtmak istedim. Slayt hazırlarken başkasından yardım alma gereği hissediyorum. Alternatif materyali ise kendim yapılabiliyorum*” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının arkadaşları tarafından takdir edilmek, kişisel dikkat çekmek tercihi ile ilgili olarak **Semra** “*Uygulamalarda hep slayt kullanıldığından farklı alternatifleri ve örnekleri göstermek için tümümlüs maketi hazırlayarak arkadaşlarımdan takdir görmek ve a! bunu nasıl yapmış izlenimini edinmek istedim*” şeklinde görüşünü aktarmıştır. Görüldüğü gibi bu tercih, öğretmen adaylarının ilk sırada katıldıkları tercih nedeni olan ders uygulamalarını çekici hâle getirmek ile beraber düşünüldüğünde şunlar söylenebilir: Öğretmen adayları ilgi ve dikkat çekici olacağını düşündükleri, el becerisine dayalı bu materyallerle farklılıklarını yansıtmak istemişlerdir. Bahsedilen bu iki tercihte uygulamaların genelinde bilgisayar ve projeksiyon makinesi vasıtasıyla slayt sunumlarının yapılması ve bunun oluşturduğu sıradanlık düşüncesi rol oynamıştır. Sadece beş öğrenci ise diğer materyallerin yetersizliğinden dolayı alternatif materyal hazırladığını belirtmektedir.

### 3-Öğretmen Adaylarının ÖT ve MT Dersi Uygulamalarında Alternatif Materyalleri Tercih Etmemelerinin Nedenleri

Öğretmen adaylarının ÖT ve MT dersi uygulamalarında alternatif materyalleri tercih etmemelerinin nedenleri aşağıda tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4- Öğretmen Adaylarının Alternatif Materyalleri Tercih Etmemelerinin Nedenleri

İfadeler	f	%
Konunun alternatif materyal geliştirmeye uygun olmaması	12	57
Hazırlanan diğer materyallerin yeterli olmasından dolayı gerek görmeme	9	43
Teknolojik gelişmelerden dolayı demode –işlevsiz bulma	7	33
Sınıf arkadaşlarının ilgisini ve dikkatini çekmeyeceğini düşünme	7	33
Alternatif materyal tasarlama ve hazırlamada yeterli olmama	7	33
Hazırlamasını zaman alıcı bulma	5	24
Hazırlamasını maddi bakımdan pahalı görme	1	5
Benimsediği yöntem olmama	1	5

Elde edilen bulgulara göre alternatif materyal hazırlamayan öğretmen adayları bu tercihte birinci neden olarak uygulama için seçtikleri konuların alternatif materyal geliştirmeye uygun olmaması seçeneğine katılmışlardır. Bu konuda **Ahmet** “Konuyu alternatif materyalsiz de iyi sunacağımı düşündüm. Bu konuya uygun olacağını düşünmedim” derken; uygulama konusu olarak İstanbul’un fethini seçen **Sabri** ise “Konum alternatif materyal kullanımına uygun değildi. Alternatif materyal daha çok eski çağ konuları için bulunabilir” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Öğretmen adayları, alternatif materyali tercih etmemelerinde ikinci neden olarak hazırladıkları diğer materyallerin yeterli olmasını öne sürmüşlerdir. Burada diğer materyallerden kasıt, özellikle bilgisayar ve projeksiyon makinesi yardımıyla sunulan materyallerdir. Mesela **Zeynep**, “Konu için hazırladığım belgesel ve slayt benim için yeterliydi. Fazla araç-gereçle öğrenciyi sıkmak istemedim. Bu sebeple alternatif materyale gerek görmedim” şeklinde görüşünü belirtirken; konu olarak 60 ihtilalini seçen **Ahmet** ise “Gerek görmedim. Çünkü bu konuda bulduğum video görüntüleri, ses kayıtları ve fotoğraflar benim için yeterliydi” demiştir.

Alternatif materyal hazırlamayan öğretmen adaylarının bu tercihlerinde teknolojik araç-gereçlerden dolayı bu araçları işlevsiz görmeleri, bu materyallerin sınıftaki arkadaşlarının ilgisini çekmeyeceğini düşünmeleri ve bu materyalleri hazırlamadaki bilgi ve beceri eksiklikleri eşit derecede rol oynamıştır. Burada teknolojik araç-gereçlerden dolayı demode bulma ve bu materyallerin arkadaşlarının ilgisini çekmeyeceği görüşünün sadece erkek öğretmen adaylarına ait olduğunu belirtmekte fayda var. Öğretmen adaylarının teknolojik gelişmelerden dolayı alternatif materyalleri demode ve işlevsiz bulmaları önemli bir gerekçe olarak durmaktadır. Çünkü yukarıda belirtildiği gibi diğer araç-gereçlerin yeterli olmasından dolayı bu materyalleri tercih etmeyen öğretmen adayları da bundan bilgisayar ve projeksiyon makinesini kastetmişlerdir. Bu iki gerekçe bir arada düşünüldüğünde teknolojik araç-gereçlerin varlığı ve işlevselliği alternatif materyallerin tercih edilmemesinde en önemli unsur olarak durmaktadır. Teknolojik gelişmelerden dolayı bu araçları tercih etmeyen öğretmen adaylarından **Mustafa** “Gerekli olmadığını düşündüm. Teknolojik

araç gereçler kartonla hazırlayacağımız şeylerin hepsini sağlayabilir. Alternatif materyalleri daha demode buluyorum.” şeklinde görüşünü dile getirirken; görsel ve işitsel teknolojiden çok daha fazla zevk aldığını belirten **Hamza** ise “Teknolojide sınır yok. Bu yüzden teknoloji yaratıcılığımı arttırıyor. Elle hazırlanan bu materyaller, bilgisayar başta olmak üzere diğer materyallerle karşılaştırıldığında işlevsellik açısından çok yetersiz” diye belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının bu materyallerin sınıf arkadaşlarının ilgisini çekmeyeceğini düşünceleri de teknolojik araç-gereçlerin varlığıyla yakından ilgilidir. Öğretmen adayları, uygulamalarında arkadaşlarının ilgi ve dikkatlerini teknolojik araç-gereçlerle çekerek kendilerini başarılı saymak istemişlerdir. Bunun öğretmen adayları için önemi yadsınmamakla beraber ÖT-MT dersinde asıl amaçlanan öğretmen adaylarının materyal hazırlarken ortaöğretim tarih ve coğrafya dersinin hedeflerini ve hitap edilecek ortaöğretim öğrencilerinin seviyelerini göz önünde bulundurmalarıdır. Öğretmen adaylarının ÖT ve MT dersinin hedefleriyle uyuşmayan bu gereçlerinin altında yatan temel nedenlerden birisinin bu dersin amacını yanlış algılamaları ve başarı ölçütü olarak sadece yeni teknolojilere yönelerek arkadaşlarının ilgi ve dikkatlerini çekmeyi düşünceleri olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak **Mustafa**, “Bu sınıfta hazırlama gereği görmedim. Çünkü burası ilkokul değil, öğrencinin ilgisini çekmeyecekti” şeklinde; **Sabri** ise “Arkadaşlarının ilgisini de temel aldığımdan diğer araç-gereçler varken alternatif materyaller aklıma gelecek en son seçenektir” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Alternatif materyal hazırlamada yetenek önemli bir unsurdur. **Ayşe** bu konuda yeteneksizliğini öne sürmekte ve şöyle demektedir: “Alternatif materyal hazırlamayı düşündüm ve bu işe koyuldum. Malzemeler hazırды, hatta arkadaşlarımdan yardım aldım. Ancak istediğim ürünü ortaya koymada başarısız olunca bu işten vazgeçtim”. **Fatih** ise, “Alternatif materyalin önemine inanıyorum. Ama el becerim eksik olduğundan dolayı bu işe girişmedim. Bana göre alternatif materyal hazırlamak öğretmenin becerileriyle ilgili ve bayan öğretmen adayları bu konuda daha becerili” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmen adaylarının üzerinde durdukları diğer bir sebep de alternatif materyal hazırlamanın fazla zaman almasıdır. Bu konuda **Hamza** “Alternatif materyalin önceden hazırlanması ve nasıl kullanılacağını planlanması zaman alıcıydı. Bunu göze alamazdım” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen adaylarından birisi bu materyallerin hazırlanmasını maddi bakımdan pahalı bulduğunu birisi de bu materyalleri genel olarak benimsemediğini öne sürmüştür.

#### 4-Öğretmen Adaylarının Alternatif Materyallerin Ortaöğretim Tarih ve Coğrafya Derslerine Katkıları İle İlgili Görüşleri

ÖT ve MT dersi uygulamalarında alternatif materyal hazırlayan ve hazırlamayan bütün öğretmen adaylarının bu materyallerin ortaöğretimdeki tarih ve coğrafya derslerine katkıları ile ilgili görüşleri aşağıda tablo 5’ te sunulmuştur.

**Tablo 5-** Öğretmen Adaylarının Alternatif Materyallerin Tarih ve Coğrafya Derslerine Katkıları İle İlgili Görüşleri

<b>Olumlu Görüşler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencinin ilgisini ve dikkatini derse çekme	41	65
Dersi sıkıcılıktan kurtarıp, eğlenceli hale getirme	34	54
Dersin anlaşılmasına katkısı	33	52
Dersi görselleştirme ve somut hale getirme	29	46
Kalıcı öğrenme sağlama	27	43
Öğrencinin derse katılımını, aktif hale gelmesini sağlaması	24	38
Öğrencinin yapması halinde onun psiko-motor gelişimine katkı sağlaması	19	30
<b>Olumsuz Görüşler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Teknolojinin varlığı-Lise öğrencisinin seviyesine uygun olmaması	15	24

Bulgulara göre alternatif materyallerin ortaöğretimdeki tarih ve coğrafya derslerine katkısı ile ilgili olarak öğretmen adayları, 15'i dışında, genelde olumlu yaklaşımla içinde bulunmuşlardır.

Tabloya göre öğretmen adaylarının alternatif materyallerin derslere katkısı yönünde öncelikli görüşleri bu materyallerin öğrencilerin ilgi ve dikkatini derse çekeceği olmuştur. Bu konuda **Gülfer** "Uğraşarak, emek verilerek yapılmış şeylerin öğrenciye slayt ve videodan daha çok ilginç geleceğini düşünüyorum. Öğrencinin alternatif materyali yakından incelemesi ona dokunması derse ilgisini çekecektir. Maketler her zaman ilgi ve dikkat çeker" şeklinde; **Erdal** ise "Derse elimizde bir materyalle girmemiz öğrencide dikkat ve soru işareti uyandırır ve öğrenciyi materyal hakkında düşünmeye sevk eder. Bu soru işaretleri ve dikkat ise derse ilgiyi artırır" şeklinde düşüncelerini aktarmışlardır.

Öğretmen adaylarının bu materyallerin derslere katkısı yönünde ikinci ağırlıklı görüşleri bu materyallerin öğretim ortamını zenginleştirerek dersi sıkıcı olmaktan kurtarıp eğlenceli hale getireceğidir. Bu durumda öğretmen adaylarının bu materyallerin ilgi çekiciliğini uygulama dersleri için hazırlamadaki nedenlerine benzer şekilde ortaöğretimdeki dersler için de ön planda tuttıkları söylenebilir. Bu konuda **Sevim**, "Sürekli görsel ve işitsel teknolojinin veya diğer araçların kullanımı sıkıcı olabilir. Bu materyallerin kullanılmasıyla çeşitlilik sağlanıp ders sıkıcı olmaktan kurtarılabilir" şeklinde görüşünü belirtirken; benzer ifadeleri **Veli** de "Aynı araçları kullanmak öğrencileri sıkır, mesela sürekli slayt olmaz. Materyal çeşitliliğine gidilmesi gerekir. Burada elle hazırlanan bu materyaller devreye girebilir" şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının bu materyallerin derslere katkısı yönünde üçüncü ağırlıklı görüşleri bu materyallerin öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına yardımcı olacağı şeklindedir. Bununla ilgili olarak **Metin** "Bazı konularda mesela donanma konusunda bir çektirinin veya kalyonun maketi yapılır ve öğrenci elinde incelerse daha yararlı olacağına inanıyorum. Lise seviyesinde öğrenciler için elle inceleme yani dokunabilme bir artıdır. Derse motiveyi sağlar bu yolla dersin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunur" şeklinde; **Ogün** ise "Bazen belgeseller konuyu çok yüzeysel yansıtabiliyor. Diyelim belgeselde bir fabrikanın işleyişini gösteriyoruz. Bu yeterli olmazsa hazırlayacağımız maketle dersi anlatabili-

*riz. Maketi sınıfta dolaştırabiliriz. Ayrıca öğrenciler buna dokunabilir de. Böylece öğrenciler daha ayrıntılı olarak inceleme olanağı edineceklerinden dersi daha iyi anlayacaklardır”* şeklinde bu materyallerin katkısını belirtmişlerdir.

Bu materyallerin tarih ve coğrafya derslerini görselleştirmesi ve somut hale getirmesi ile kalıcı öğrenmeler sağlaması öğretmen adaylarının orta sınıflarda katıldığı katkılardır. Dersleri görselleştirme ile ilgili olarak **Filiz** “Özellikle renkli ve üç boyutlu materyaller dersi daha da görselleştirir. Öğrencilerin kafalarında tarih denince soyut bir şey oluşuyor. Bu materyaller dersi daha somut hale getirir” şeklinde; **Hülya** ise “Tarih öğretmenleri diğer araç gereç varken dahi alternatif materyal hazırlamalı. Çünkü tarihte çok soyut konu var. Bu konuları alternatif materyaller somut hale getirir. Öğrenci bu materyalleri gördüğü gibi aynı zamanda bunlara dokunabilir de” şeklinde düşüncelerini aktarmışlardır. Tarih ve coğrafya derslerinde bu materyallerin kalıcı öğrenme sağlaması konusunda **Ebru**, “Eğer öğrenciye bu materyaller hazırlatılırsa yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine göre kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilir” şeklinde; **Veli** ise “Özellikle ilgi çekici materyallerin kalıcı öğrenmede rol oynayacağını düşünüyorum” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Öğretmen adayları alternatif materyallerin tarih ve coğrafya derslerinde öğrencinin derse katılımını, aktif hale gelmesini sağlama ve bu materyallerin öğrenciler tarafından hazırlanması halinde onların psiko-motor gelişimlerine katkı sağlaması görüşlerine diğer seçeneklere göre daha az katılmışlardır. Öğrencinin aktif hale gelmesiyle ilgili olarak **Oğün** “Bu araçları daha basit düzeyde öğrenciye yaptırarak onları derse katabiliriz. Öğretmen olunca bunu uygulayacağım” derken; öğrencilerin psiko-motor gelişimiyle ilgili olarak **Semra** “Elle hazırlanan bu materyaller, öğrenciler tarafından geliştirilirse; bu etkinlik, onların psiko-motor gelişimine katkı sağlar, el becerilerini geliştirir. Bu da öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırır” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi yapılan görüşmelerde öğretmen adayları bu materyallerin tarih ve coğrafya derslerine katkısını genelde **dokunabilme** özelliğine vurgu yaparak belirtmişlerdir.

Bunun yanında alternatif materyallerin tarih ve coğrafya derslerine herhangi bir katkısının olmayacağını düşünen öğretmen adayları da mevcuttur. Bu görüşü savunan öğretmen adayları 11’i erkek ve 4’ü de bayan olmak üzere toplam 15 kişidir. Bu öğretmen adaylarının gerekçesi teknolojik araç-gereçlerin varlığına dayanmaktadır. Aynı zamanda bu öğretmen adayları teknolojik araç-gereçlerin varlığından dolayı alternatif materyallerin lise öğrencisinin seviyesine uygun olmadığını, onların ilgisini çekmeyeceğini de belirtmişlerdir. Bu yüzden bu ikili neden bir arada alınmıştır. Bu konuda **Mustafa** “Başta bilgisayar olmak üzere diğer araç-gereçler varken elle hazırlanan materyallerin lisedeki derslere katkısının olacağını düşünmüyorum. Günümüzde teknoloji yaygınken lise öğrencisi bu materyalleri fazla dikkate almaz. Bundan 20-30 yıl önce belki dikkate alırdı. Bu materyaller lise öğrencilerinin gelişim seviyelerine hiç uygun olmayıp, onları aktif hale getirmez. Bu materyallerin katkısı ancak anaokulunda ve ilköğretimde olabilir. İlköğretim ve anaokuluna devam eden öğrencilerin özellikle de kız öğrencilerin ilgisini çekeceğini düşünüyorum. Öğretmenin öğrencilerine dünyayı daha iyi tanıtabilmesi için görsel-işitsel teknolojiyi kavrayabilmesi gerekir. Örneğin öğrencilerini dünyanın yedi harikalarının bulunduğu diyarlara götüremez ama internetten gösterebilir” şeklinde bu materyallerin daha çok kız öğrencileri ağırlıkta olmak üzere anaokulu ve ilköğretim öğrencilerine hitap edebileceğini belirtmiştir. **Hamza** ise “Alternatif materyallerin öğrencilerin dikkatini çekmesi çok zordur. Öğretmenin alternatif materyalle ilgili plan yapması, malzeme

*bulup hazırlaması, sınıfa taşınması vs. düşündüğümüzde eğer çok dikkat çekici materyal hazırlayamazsa büyük zaman kaybı olur. Buna değmez. Çünkü hazırlayacağı materyalle ilgili sunumu 5-10 dakika sürer. Bunun yerine amaca en fazla hizmet edecek olan görsel ve işitsel teknolojiyi kullansın. Örneğin ben arkadaşımızın hazırladığı Tümüliis maketine baktığımda bir toprak yığını gördüm. Ortada ilgimi çekecek beni motive edecek bir şey bulamadım. Gidip görseydim veya internetten araştırırsaydım daha ayrıntılı görürdüm. Alternatif materyallere olumlu bakmamamın bir sebebi bunların ayrıntıyı yansıtamaması” şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Zeynep ise “Coğrafya ile ilgili animasyonlara ve hareketli görüntülere internet ortamından çok kolay biçimde ulaşılabilir. Mesela bir arkadaşımız uygulama dersinde sınıfa Marmaray Tüneli ile ilgili animasyon sundu. Bu çok dikkatimizi çekti ve severek izledik. Coğrafyada yağışlar, depremler, volkanik hareketler gibi konularla ilgili görsel-hareketli materyaller bilgisayarla sunulduğunda lise öğrencisinin ilgisini çeker. Bu manada alternatif materyallerin kullanım alanının sınırlı olduğunu düşünüyorum” demıştır.*

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1- ÖT-MT dersi uygulamalarında alternatif materyalleri tercih eden öğretmen adaylarının tercih etmeyen öğretmen adaylarına göre bu materyallerin tasarım ve hazırlanmasında kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı, öğretim materyalleri hazırlama ilkelerini fazla dikkate almadığından ve bu materyalleri oluşturacakları araç-gereç ve ortam eksikliği nedeniyle hazırladıkları materyallerde bu yeterliliklerini yansıtamamışlar ve yardıma başvurmuşlardır.

2- Alternatif materyal hazırlayan öğretmen adaylarının bu tercihlerinde ilk hedefleri ders uygulamalarını çekici hale getirmektir. Öğretmen adayları daha sonra sırasıyla “Uygulama konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak” “Uygulama dersini görselleştirmek” “Sınıf arkadaşlarının ilgi ve dikkatini uygulama dersine çekmek” tercihlerinde bulunmuşlardır. Alternatif materyal hazırlayan öğretmen adayları bu materyalleri ilgi ve dikkat çekici bulmakta ve yeni teknolojilerin varlığı yanında bu materyallerin derse katkısının olacağını düşünmektedirler. “Alternatif materyallerin uygulama konusuna uygun olması”, “Sınıf arkadaşlarının uygulama dersine katılımını sağlamak”, “ÖT-MT dersinden iyi bir not almak” birbirine yakın oranlarda orta sıralarda yer alan diğer tercih nedenleridir. “Alternatif materyal hazırlamak ve kullanmaktan zevk almak”, “sınıf arkadaşları tarafından takdir görmek” diğer seçenekler kadar olmasa da bu materyallerin hazırlanmasında rol alan nedenlerdendir. Öğretmen adayları ilgi ve dikkat çekici olacağını düşündükleri, yaratıcılık gerektiren bu materyallerle farklılıklarını yansıtmak istemişlerdir. Bunda uygulamaların genelde bilgisayar ve projeksiyon makinesi vasıtasıyla slayt sunumlarının yapılması ve bunun oluşturduğu sıradanlığı aşmak düşüncesi rol oynamıştır.

3- Alternatif materyal hazırlamayan öğretmen adayları ise uygulama için seçtikleri konuların bu materyalleri hazırlamaya uygun olmadıkları görüşündedirler. Genelde bilgisayar ve projeksiyon makinesi başta olmak üzere diğer araç-gereçlerin konuları için yeterli oldukları görüşündedirler. Ancak göze çarpan en önemli açıklamaları bu dersin kendilerini öğretmenliğe hazırlayan en önemli formasyon derslerinden birisi olmasına rağmen alternatif materyallerin teknolojik araç-gereçler varken artık işlevsiz kaldığını ve sınıf arkadaşlarının da ilgisini çekecek yapıda olmadıkları-

nu dile getirmeleridir. Bu son iki gerekçe özellikle erkek öğretmen adaylarının görüşüdür. Buradan alternatif materyalleri tercih etmeyen öğretmen adaylarının; görsel ve işitsel teknoloji karşısında alternatif materyalleri demode buldukları söylenebilir. Alternatif materyal hazırlamayan öğretmen adayları bu materyalleri hazırlamada yeterli olmadıklarını ve bu materyallerin hazırlanmasının zaman alıcı olduğunu da dile getirmişlerdir.

4- Öğretmen adayları bu materyallerin ortaöğretimde tarih ve coğrafya derslerine katkısı yönünde özellikle bu materyallerin öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekeceğini ve ayrıca ders ortamını çeşitlendirerek dersi eğlenceli hale getireceğini düşünmüşlerdir. Bu katkılar yanında alternatif materyallerin dersin anlaşılmasına, görselleşmesine ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlayacağı da görüşler arasındadır. Öğretmen adayları bu katkılar için alternatif materyallerin dokunulabilirlik özelliğini temel gerekçe olarak göstermişlerdir. Ancak çoğunluğu erkek öğretmen adayları olmak üzere alternatif materyallerin tarih ve coğrafya derslerine herhangi bir katkısının olmayacağını düşünen öğretmen adayları buna gerekçe olarak teknolojik araç-gereçlerin varlığını ve işlevselliğini öne sürmüşlerdir. Bu öğretmen adaylarına göre teknolojik araç-gereçler varken alternatif materyaller lise öğrencisinin ilgisini de çekmeyecektir.

Çalışmanın sonucunda şu önerilere yer verilebilir.

1- Öğretmen adayları ÖT ve MT dersinin amaçları hakkında bilinçlendirilmelidirler. Bu dersin ve özellikle de yapılan uygulamaların hedefi onların, ilerdeki mesleki yaşantılarına dönük olarak, öğrenim hedeflerini ve hitap edecekleri öğrenci seviyelerini dikkate alarak araç-gereç hazırlayabilme ve bunları öğretim ortamını daha verimli hale getirebilecek şekilde kullanabilme becerilerini geliştirmektir.

2- ÖT-MT dersi vasıtasıyla yeni teknolojilerin yanı sıra öğretmen adaylarının kendi becerileriyle geliştirebilecekleri materyal uygulamalarına da sıklıkla yer verilmelidir. Öğretmen adaylarının bu materyalleri daha rahat geliştirebilmeleri için fakültelerde gerekli araç-gereçlerin hazır bulunduğu atölye kısmı oluşturulabilir.

3- Mevcut öğretmenler için kendi çevrelerinden yararlanarak geliştirecekleri basit ama özgün materyaller konusunda hizmet içi kurslar düzenlenebilir.

4- Ders konularına ve öğretim hedeflerine uygun olarak öğretmen ve öğrencilerin kendilerinin geliştirebilecekleri materyaller hakkında öğretmen ve öğrenci kılavuz kitaplarında örneklerle yer verilmelidir.

5- Alternatif materyallerin diğer materyallerle karşılaştırmalı olarak öğrenci ilgisi ve başarısı üzerindeki etkisiyle ilgili olarak uygulamalı araştırmalar yapılması daha sağlıklı değerlendirmeler için olumlu bir girişim olacaktır.



**Kaynakça**

- DEMİREL, Özcan (2007). "Alternatif Ders Materyali Geliştirme", **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**, s.233-248, (Ed. Özcan Demirel - Eralp Altun), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Özcan-SEFEROĞLU, S.Sadi-YAĞCI, Esed (2004). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- GÜNDÜZ, Şemseddin- ODABAŞI, Ferhan (2004). "Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi", <http://www.tojet.net/articles/317.htm> Erişim Tarihi 06.03.2006.
- HALİS, İsa (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KAYA, Zeki (2005). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- MCMILLAN, James H. - SCHUMACHER, Sally (2006). **Research In Education: Evidence-Based Inquiry**, Pearson Education, Boston.
- ÖRDEKÇİ, Sultan (2005). **Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Değerlendirilmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- TAŞDEMİR, Gökben Kenger (2002). **İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hazır Eğitim-Öğretim Araç-Gereçleri ve Öğretmen-Öğrenci İş Birliği İle Hazırlanan Araç-Gereçlerle Yapılan Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- YANPAR, Tuğba (2005). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- [www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kur\\_tanimlari.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kur_tanimlari.doc), Erişim Tarihi 28.03.2008.

## OPINIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ABOUT ALTERNATIVE TEACHING MATERIALS

**Ramazan KAYA\***

**Osman SAMANCI\*\***

### Abstract

This study aimed to reveal the opinions of prospective teachers about their self-sufficiency in designing and preparing alternative teaching materials and about the educational value of these materials. To this end, exploratory mixed method design was used in the study. The participants of the study consist of the students attending Teaching Technologies and Materials Development Classes at History and Geography Teaching departments at Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty. In line with the study problem, semi-structured interview and questionnaire forms were used for data collection purpose. According to the results obtained, the prospective teachers who prepared alternative teaching materials in the scope of TT-MD course applications found themselves more self-sufficient in designing and preparing these materials when compared to their classmates who did not prepare such materials. The aim of the prospective teachers who prepared alternative teaching materials was to make the course more attractive and interesting for the students while the prospective teachers who did not prepare such materials thought that the subjects they chose were not appropriate for preparing teaching materials. The great majority of the prospective teachers emphasized the feeling opportunity provided by these materials and underlined the possible contributions these materials can make in the teaching of secondary education history and geography courses. On the other hand, some prospective teachers told that these materials would make no contribution in the course and would not attract the attention of the students since there are functional technological tools and materials.

**Key Words:** Teaching technologies, material design, alternative material, prospective teacher

\* Asst. Prof. Dr.; Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education.

\*\* Asst. Prof. Dr.; Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education.

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE YANSITICI DÜŞÜNCEYİ UYGULAMALARI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ\*

Sibel ALP\*\*

Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN\*\*\*

## Özet

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünce hakkındaki düşünceleri ve yansıtıcı düşünceyi sınıflarında nasıl kullandıklarını inceleyerek bu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale ilinde bulunan İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise, Çanakkale ilinde bulunan İlköğretim okullarında görev yapan 134 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet, eğitim durumu ve görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışma ile öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları üzerine görüşleri incelenmektedir. Bununla beraber, bu çalışma 2005 İlköğretim Programının öğretmenlerin sınıf içinde yansıtıcı düşünce ile ilgili uygulamalarını ne ölçüde desteklediğine de yönelik bilgiler vermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yansıtıcı düşünce, ilköğretim, öğrenme-öğretme süreci

## Giriş

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada en etkili süreçlerden biri yansıtıcı düşünce sürecidir. Yansıtıcı düşünce kavramının ilk olarak John Dewey (1933) tarafından ortaya atılmış olan yansıtma kavramından doğduğu görülmektedir. Dewey (1933, 9) yansıtıcı düşünceyi onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını aktif, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır. Bu süreç sistemli bir şekilde devam ettiğinde problemlerin fark edilmesini ve çözülmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünce bireyi tek bir bakış açısından ve bunun olumsuz etkilerinden kurtardığından kişisel gelişime yardım etmektedir. Spalding ve

\* Bu araştırma, aşağıda detayları verilen tez çalışmasının bir kısmıdır.

ALP, S. (2007) İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açılımları, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD.

\*\*\* Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD.

Wilson (2002, 1394) yansıtıcı düşüncenin sınıf içerisindeki karmaşık problemleri tanımlamak, analiz etmek ve çözmek için gerekli bir süreç olduğunu belirtir.

Birçok araştırmacı yansıtıcı düşünceyi farklı açılardan incelemişlerdir. Örneğin; Schön (1983, 49), yansıtmayı eylemin geçtiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişkiden yola çıkarak ele alırken, Van Manen (1977, aktaran Lee, 2005, 702), yansıtmayı içeriğine göre teknik (technical rationality), bilinçli (deliberative rationality) ve eleştirel yansıtma (critical rationality) olarak düzeylere ayırmıştır.

Yansıtıcı düşünceyi kullanan öğretmenlerin, problemleri algılayıp, tanımlayarak genellemekle birlikte; bu süreci mesleki anlayışlarını değiştirmek ve geliştirmek için kullandıkları görülmektedir. Pollard (2002, 12) yansıtıcı öğretimin öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarını izleme, değerlendirme ve gözden geçirme yoluyla düzelttiği döngüsel ve sarmal bir süreç içerisinde uygulandığını belirtmektedir. Spalding ve Wilson (2002, 1396) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceyi geliştirmelerinde yazmanın ve yazdıklarını paylaşmanın önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedirler. Bu durum, yansıtmanın bireysel olduğu kadar paylaşılan bir deneyim olduğunu vurgulamaktadır (Mewborn, 1999, 317). Böylelikle, yansıtıcı düşüncenin geliştirilmesinde hem yazma ve öğrenme arasındaki bağın hem de sosyal etkileşimin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Yansıtıcı düşünce üzerine çalışan birçok araştırmacı da öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarına ilişkin günlük tutma gibi yazma ve öğrenme arasındaki ilişkinin temel alındığı etkinliklerin (Zeichner & Liston 1987, 33) ve sosyal etkileşimin (Pollard 2002, 20-21) yansıtıcı düşünceyi geliştirmede önemli rolü olduğunu belirtmişlerdir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Programı incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımı temel aldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programları bireylere ne öğretileceğinden çok nasıl öğrendikleriyle ilgilenmektedir. Bununla beraber, yapılandırmacı yaklaşım kapsamında tanımlanan öğretmen özellikleri ile yansıtıcı düşünün öğretmen özelliklerinin birbiri ile paralellik gösterdiği görülmektedir (Alp & Şahin Taşkın 2008, 318). Örneğin, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden beklenen yalnız bilgiyi öğrencilere aktarmak ve öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek değil, öğrenciyi etkin kılarak yeni düşünme yolları geliştirmesine yardımcı olmaktır (Matthews, 2003). Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin günlük uygulamalarını olduğu gibi kabul etmeyerek deneyimlerini eleştirel bir gözle değerlendirmeleri ve problem durumlarını fark ederek çözmek için harekete geçmeleri beklendiğinden öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırarak kendilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır (Campoy 2004, 41). Bu da yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Yansıtıcı düşünce yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğretmenlerin sahip olması gereken bir beceri olarak düşünüldüğünde, 2005 İlköğretim Programının öğrenme-öğretme sürecinde amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin yansıtıcı düşünce becerilerine sahip olmaları ve geliştirmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların sınırlı olduğu ve çoğunlukla öğretmen adayları ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır (Alp & Şahin Taşkın, 2008, 318). Bu sebeple, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları üzerine düşüncelerine odaklanılmıştır. Ayrıca, bu çalışma 2005 İlköğretim Programının öğretmenlerin sınıf içinde yansıtıcı düşünce ile ilgili uygulamalarını ne ölçüde desteklediğine de ışık tutacaktır.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları hakkındaki düşünceleri cinsiyet, meslekteki hizmet yılı, eğitim durumu ve görev yaptığı sınıf düzeyi bakımından anlamlı fark var mıdır?

### Yöntem

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmayla ilgili uygulamalar 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise Çanakkale ili ilköğretim okullarında görev yapan 134 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluştururken olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir (Arıkan, 2004, 141).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 2 bölümden oluşan ölçek kullanılmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik olarak hazırlanmış dört soru, ikinci bölümde ise öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamalarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış 30 madde bulunmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için ölçek maddelerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşüncenin kullanılmasına yönelik ifadelerle yer vermesine özen gösterilmiştir. Taslak olarak hazırlanan ölçek uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırma örneklemini dışında kalan gruplara ölçek uygulanarak testi yarılama yöntemi ile güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe güvenilirliğini hesaplamak için Spearman Brown formülü kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı yaklaşık .93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada, elde edilen veriler SPSS veri analiz programı ile çözümlenmiştir. Ölçeğin yanıt seçenekleri 4'lü likert olarak tasarlanmıştır. Elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan aralıklar aşağıdaki gibidir: "1.00–1.75: Hiç", "1.76–2.50: Bazen", "2.51–3.25: Sık Sık", "3.26–4.00: Her Zaman".

Öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı, eğitim durumu ve okuttukları sınıf düzeyi değişkenlerine göre, yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bununla beraber, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamalara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

## Bulgular

### Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan 134 öğretmenin 82'si (%61.2) kadın, 52'si (%38.8) erkektir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 28'i (%20.9) Eğitim Enstitüsü, 42'si (%31.3) Eğitim Ön Lisans, 23'ü (%17.2) AÖF Lisans Tamamlama, 14'ü (%10.4) Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama (2+2), 13'ü (%9.7) Eğitim Yüksek Okulu ve 14'ü (%10.4) ise Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programından mezundur. Araştırma kapsamında yer alan 134 öğretmenden 15'inin (%11.2) mesleki deneyimi 1-10 yıl arasında, 29'unun (%21.6) mesleki deneyimi 11-20 yıl arasında ve 90'nın (%67.2) mesleki deneyimi 21 yıl ve üzerindedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların düzeyleri incelendiğinde ise; öğretmenlerin 14'ünün (%10.4) 1. sınıf, 27'sinin (%20.1) 2. sınıf, 29'unun (%21.6) 3. sınıf, 32'sinin (%23.9) 4. sınıf ve 32'sinin (%23.9) 5. sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

### Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceleri Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceleri uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla ölçekte bulunan 30 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı ile aritmetik ortalama sonuçları Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceleri Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Hiç		$\bar{X}$	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencilerin öğrenme-gelişim düzeylerini göz önünde bulundururum.	102	76.1	32	23.9	-	-	-	-	3.76	0.43
Öğrenme-öğretme sürecini planlarken önceki deneyimlerimi göz önünde bulundururum.	86	64.2	42	31.3	6	4.5	-	-	3.6	0.58
Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrencilerimin fikirlerini alırım.	32	23.9	61	45.5	41	30.6	-	-	2.93	0.74
Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerimin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundururum.	71	53	58	43.3	5	3.7	-	-	3.49	0.57
Öğrencilerime kendilerini değerlendirmeleri için fırsat veririm.	44	32.8	82	61.2	8	6	-	-	3.27	0.56
Öğrencilerime arkadaşlarını değerlendirmeleri için fırsat veririm.	37	27.6	66	49.3	29	21.6	2	1.5	3.02	0.75
Öğrencilerime düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat veririm.	82	61.2	51	38.1	1	0.7	-	-	3.6	0.5
Öğrencilerime yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmeleri için fırsat veririm.	61	45.5	66	49.3	7	5.2	-	-	3.4	0.59
Öğrencilerime öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk veririm.	66	49.3	63	47	5	3.7	-	-	3.45	0.57
Öğrencilerime bağımsız olarak çalışabilmeleri için fırsat veririm.	51	38.1	72	53.7	11	8.2	-	-	3.29	0.61
Sınıf içindeki uygulamalarımda öğrencilerimin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yönelik etkinliklere yer veririm.	48	35.8	76	56.7	10	7.5	-	-	3.28	0.59

Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağladım.	43	32.1	81	60.4	10	7.5	-	-	3.24	0.58
Öğrencilerimin etkinliklerini ürün dosyası olarak düzenledim.	69	51.5	44	32.8	20	14.9	1	0.7	3.35	0.76
Öğrencilerimin kullandığım öğretim yöntemlerini eleştirmelerine fırsat veririm.	29	21.6	60	44.8	40	29.9	5	3.7	2.84	0.8
Dersin sonunda değerlendirme yaparım.	51	38.1	70	52.2	13	9.7	-	-	3.28	0.63
Değerlendirmelerde açık uçlu sorular kullanırım.	25	18.7	69	51.5	38	28.4	2	1.5	2.87	0.71
Değerlendirmelerde çoktan seçmeli sorular kullanırım.	22	16.4	73	54.5	38	28.4	1	0.7	2.86	0.68
Dersin sonunda öğretimim ile ilgili düşüncelerimi yazarım.	6	4.5	28	20.9	88	65.7	12	9	2.2	0.66
Dersin sonunda öğretimimle ilgili olarak öğrencilerimin düşüncelerini alırım.	12	9	46	34.3	64	47.8	12	9	2.43	0.77
Yaptığım değerlendirmeler sonunda öğretim yöntemimden kaynaklanan sorunları tespit ederim.	35	26.1	79	59	20	14.9	-	-	3.11	0.63
Tespit ettiğim problemleri çözmek için alternatif çözüm önerileri geliştiririm.	46	34.3	75	56	13	9.7	-	-	3.24	0.61
Her öğrencimin gelişimini gözlem defterine/gözlem formuna kaydedirim.	43	32.1	54	40.3	36	26.9	1	0.7	3.03	0.78
Öğrencilerimin aileleriyle görüşme fırsatım oluyor.	75	56	46	34.3	12	9	1	0.7	3.45	0.68
Öğretimimle ilgili olarak ailelerden gelecek eleştirileri dikkate alırım.	55	41	44	32.8	31	23.1	4	3	3.11	0.86
Öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	64	47.8	57	42.5	13	9.7	-	-	3.38	0.66
Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığım problemleri çözmek için meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	68	50.7	54	40.3	12	9	-	-	3.41	0.65
Meslektaşlarımmın öğretim etkinliklerini gözlemlerim.	32	23.9	70	52.2	28	20.9	4	3	2.97	0.76
Meslektaşlarımmın, öğretim etkinliklerini gözlemlemesine fırsat veririm.	37	27.6	70	52.2	23	17.2	4	3	3.04	0.75
Öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerimi yazarak kaydedirim.	9	6.7	20	14.9	83	61.9	22	16.4	2.12	0.76
Eğitimle ilgili yayınları takip ederim.	23	17.2	69	51.5	41	30.6	1	0.7	2.85	0.7

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlarken önceki deneyimlerini ( $\bar{X}$ : 3.60) ve öğrencilerin öğrenme-gelişim düzeylerini ( $\bar{X}$ : 3.76) her zaman göz önünde bulundurdıkları anlaşılmaktadır. Bununla beraber, öğretmenler öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrencilerinin fikirlerini ( $\bar{X}$ : 2.93) sık sık aldıklarını, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını ( $\bar{X}$ : 3.49) her zaman göz önünde bulundurdıklarını, öğrencilerine düşüncelerini ifade etmeleri ( $\bar{X}$ : 3.6) ve yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmeleri ( $\bar{X}$ : 3.4) için sık sık; bağımsız olarak çalışabilmeleri ( $\bar{X}$ : 3.29) için her zaman fırsat verdiklerini ve öğrencilerine öğrenme-öğretme sürecinde ( $\bar{X}$ : 3.45) her zaman sorumluluk verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerinin kendilerini değerlendirmeleri için ( $\bar{X}$ : 3.27) her zaman arkadaşlarını değerlendirmeleri için ( $\bar{X}$ : 3.02) sık sık fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarında ise öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yönelik etkinliklere ( $\bar{X}$ : 3.28) her zaman; değerlendirme yaparken açık uçlu ( $\bar{X}$ : 2.87) ve çoktan seçmeli sorulara ( $\bar{X}$ : 2.86) ise sık sık yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarında öğrenci-

lerinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini ( $\bar{X}$ : 3.24) sık sık sağladıkları, öğrencilerinin etkinliklerini her zaman ürün dosyası olarak düzenledikleri ( $\bar{X}$ : 3.35) ve öğrencilerin öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini eleştirmelerine sık sık fırsat verdikleri ( $\bar{X}$ : 2.84) görülmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin dersin sonunda her zaman değerlendirme yaptıklarını ifade ettikleri ( $\bar{X}$ : 3.28) ve yaptıkları değerlendirmeler sonunda kullandıkları öğretim yönteminden kaynaklanan sorunları her zaman tespit ettiklerini belirttikleri ( $\bar{X}$ : 3.11) anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin dersin sonunda öğretimleriyle ilgili düşüncelerini bazen yazdıkları ( $\bar{X}$ : 2.20) ve dersin sonunda öğretimleriyle ilgili olarak öğrencilerinin düşüncelerini bazen aldıkları ( $\bar{X}$ : 2.43) ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler tespit ettikleri problemleri çözmek için sık sık alternatif çözüm önerileri geliştirdiklerini ( $\bar{X}$ : 3.24), her öğrencinin gelişimini sık sık gözlem defterine/gözlem formuna yazdıklarını ( $\bar{X}$ : 3.03), öğrencilerinin aileleriyle her zaman görüşme fırsatı bulduklarını ( $\bar{X}$ : 3.45) ve öğretimleriyle ilgili olarak ailelerden gelecek eleştirileri sık sık dikkate aldıklarını ( $\bar{X}$ : 3.11) ifade etmişlerdir. Bununla beraber, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini her zaman meslektaşlarıyla paylaştıklarını ( $\bar{X}$ : 3.38), onların öğretim etkinliklerini sık sık gözlemlediklerini ( $\bar{X}$ : 2.97) ve karşılaştıkları problemleri çözmek için her zaman meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulduklarını ( $\bar{X}$ : 3.41) belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenler, meslektaşlarına sık sık öğretim etkinliklerini gözlemlemeleri için fırsat verdiklerini ( $\bar{X}$ : 3.04) ve eğitimle ilgili yayınları sık sık takip ettiklerini ( $\bar{X}$ : 2.85) ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini bazen yazarak kaydettiklerini ( $\bar{X}$ : 2.12) belirttikleri görülmektedir.

### Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve *t* Değeri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	82	3.15	.28	132	0.36	.71
Erkek	52	3.12	.39			

Tablo 2'den anlaşılacağı gibi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceye Yönelik Uygulamalarını belirlemeye yönelik verdikleri yanıtların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.



### Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	0.377	5	7.531	0.677	.642
Grup İçi	14.238	128	.111		
Toplam	14.615	133			

Tablo 3'ten anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin eğitim durumları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu eğitim durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları hakkındaki görüşlerinin birbirinden farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

### Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	0.799	2	0.4	3.79	0.025
Grup İçi	13.815	131	.105		
Toplam	14.615	133			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet yılları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}$ : 3.19) görüşlerinin, 11-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere ( $\bar{X}$ : 3.00) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

### Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceye Yönelik Uygulamalarına İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceye Yönelik Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	0.393	4	9.81	.89	.472
Grup İçi	14.222	129	.11		
Toplam	14.615	133			

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, görev yaptıkları sınıf düzeyine göre farklılık gösteren öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları hakkındaki görüşlerinin birbirinden farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin hizmet yılları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşüncenin uygulanmasına yönelik görüşlerinin, 11-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Van Manen (1992, 101) mesleki deneyimin yansıtıcı düşüncenin gelişmesinde önemli bir etken olduğunu vurgulamakta ve bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca, Alp (2007, 66) öğretmenlerin yansıtıcı düşünce hakkında eğitim almamış oldukları ve yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmedikleri halde yansıtıcı düşünce sürecinin bir parçası olan uygulamaları bilinçsiz de olsa sınıflarında kullandıklarını belirterek, öğretmenlerin tecrübeleri sonucunda yansıtıcı düşünceyi içeren uygulamalara ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Bu sebeple, öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce, görev yapmakta olan öğretmenlere de hizmet içinde, yansıtıcı düşüncenin uygulanmasına yönelik eğitim verilmesi yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki düşünceleri ve cinsiyetlerine göre öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi sınıflarında uygulamaları hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ülkemizde yansıtıcı düşünceye yönelik yapılan araştırmaların sınırlı olduğu dikkate alındığında, yansıtıcı düşünce konusunda eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenlere yönelik bir karşılaştırma bulunmamaktadır. Yansıtıcı düşünceye yönelik öğretmenlerin bilgilendirilmesi sonrasında uygulamalarındaki değişiklikler incelenerek aralarındaki fark olup olmadığı ortaya konulabilir.

Bu araştırmada, örneklemin büyük bir çoğunluğunu 11 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bu sebeple, yansıtıcı düşünce üzerine yapılacak diğer çalışmalarda, sınıf öğretmeni adaylarının ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açıları araştırılabilir. Böylelikle, öğretmen adayları, göreve yeni başlayan öğretmenler ve deneyimli öğretmenlerin yansıtıcı düşünce uygulamaları karşılaştırılarak deneyimin yansıtıcı düşünce üzerine etkisi ortaya konulabilir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanıldığından, araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda gözlem tekniği kullanılarak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları belirlenebilir. Böylelikle, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi kullanmaları hakkındaki düşünceleri ile sınıftaki uygulamaları arasında fark olup olmadığı incelenerek, yansıtıcı düşünceyi sınıflarında daha etkili kullanabilmelerinde onlara nasıl yardım edilebileceği ortaya konulabilir.

**Kaynakça**

- ALP, Sibel (2007). **İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıkları**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- ALP, Sibel ve ŞAHİN TAŞKIN, Ç. (2008). "Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme", **Millî Eğitim Dergisi**, Bahar 2008, S.178, ss. 311–320.
- ARIKAN, Rauf (2004). "Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama", Ankara: Asil Yayıncılık.
- ATAY, Derin (2002). "Öğretmen Adaylarına Yansıtmayı Öğretmek: Portfolyo Çalışması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Güz 2002, 9 (36), ss.508–527.
- CAMPOY, Renee (2004). **Case Study Analysis in The Classroom: Becoming a Reflective Teacher**, Sage Publications, California.
- CORNU, Rosie Le. ve PETERS, Judy (2005). "Towards Constructivist Classrooms: The Role of The Reflective Teacher", **Journal of Educational Enquiry**, (6)1, ss.50–64.
- DEWEY, John (1933). **How We Think**. Great Books in Philosophy. Prometheus Books. Buffalo, New York.
- LARRIVE, Barbara (2000). "Transforming Teaching Practice: Becoming The Critically Reflective Teacher", **Reflective Practice**, 1(3), ss. 293–307.
- LEE, Hea-Jin (2005). "Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Teaching", **Teaching and Teacher Education**, 9(21), ss.699–715.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2007). *Yeni İlköğretim Programları*. [http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&cid=48](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48), internet adresinden 5 Şubat 2007 tarihinde edinilmiştir.
- MEWBORN, Denise S (1999). "Reflective Thinking Among Preservice Elementary Mathematics Teachers", **Journal for Research in Mathematics Education**, 30(3), ss.316–341.
- MORRIS, Joanne (2000). **Reflective Thinking in Early Childhood Education**, Faculty of Education Memorial Univeristy of Newfoundland, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Canada.
- SCHÖN, D. (1983). **The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action**, Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers, United States of America.
- SPALDING, Elizabeth ve WILSON, Angene (2002). "Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing", **Teachers College Record**, 104 (7), ss.1393–1421.
- VAN MANNEN, Max (1992). **The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness**, Althouse Press, Canada.
- ZEICHNER, Kenneth M. ve LISTON, Daniel P. (1987). "Teaching Student Teachers To Reflect", **Harvard Educational Review**, 57, 23–48.

## PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS OF USING REFLECTIVE THINKING IN TEACHING-LEARNING PROCESS

---

Sibel ALP\*

Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN\*\*

### Abstract

This research focuses on primary teachers' views of reflective thinking. Quantitative research methods are used in this research. The universe of this study is identified as primary teachers working in city of Çanakkale and the sample included 134 primary teachers in Çanakkale. Although, there was no difference among primary teachers' views of using reflective thinking in their practices according to gender, educational background and year they teach, there were differences concerning their teaching experiences. The research suggests that seminars and in-service training should be prepared for primary school teachers. The research findings indicated that teachers' teaching experiences influence their views of reflective thinking. Therefore, this should be considered in the seminars and in-service training prepared for them. Besides, further research can be conducted to understand how teachers use reflective thinking in their classrooms.

**Key Words:** Reflective thinking, primary education, teaching-learning process

---

\* Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary Education

\*\* Correspondence: Assist.Prof.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary Education

# SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICI DRAMAYA YÖNELİK TUTUMLARI\*

Hülya HAMURCU\*\*

## Özet

Sınıf öğretmenleri adayları lisans eğitimi sırasında çok farklı dersler almaktadırlar. Bunlardan birisi de Drama'dır. Öğretmen adaylarının almış oldukları bu dersin onların yaratıcı dramaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Çalışma DEÜ. Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında, 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde araştırmacının İlköğretimde Drama derslerini okuttuğu 4 şubede yürütülmüştür. Çalışma grubu 132 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının Yaratıcı Dramaya karşı tutumları Okvuran (2000) tarafından geliştirilmiş olan 5'li Likert tipi bir ölçekle belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumlarında 11 haftalık uygulama sonucunda olumlu yönde bir değişim meydana gelmiştir. Öğretmen adaylarının okumakta oldukları öğrenim türünün ise, tutum ölçeğinin sadece bir alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Buldukları şubeler açısından bakıldığında ise; 3 alt boyut açısından da anlamlı farklılıklar oluştuğu görülmüştür. Cinsiyete göre yaratıcı dramaya yönelik tutumları incelendiğinde de 3 alt boyut açısından anlamlı farklılıklar oluştuğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf öğretmeni adayı, yaratıcı dramaya yönelik tutumlar

## Giriş

İlköğretimde çocuklara çok farklı alanlara ait bilgi ve beceriler kazandırılması hedeflenir. Bu eğitimi de genelde Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarından mezun olmuş Sınıf Öğretmenleri yapmaktadırlar. İlköğretimin ilk beş yılında birçok alana ait dersleri yürüten Sınıf öğretmenlerinin nitelik bakımından donanımlı olarak yetiştirilmeleri çok önemlidir. Lisans eğitimi süresince yürütülen farklı derslerle öğretmen adaylarının "nasıl öğreteceklerini" öğrenmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Öğretim sürecinde yaparak- yaşayarak ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratan Drama yöntemini ise öğrenciler 4. sınıfta<sup>1</sup> bir ders olarak almaktadırlar.

\* Bu makale 1-3 Mayıs 2009 tarihleri arasında Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde düzenlenen "The First International Congress of Educational Research" isimli uluslar arası kongrede bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd.Doç.Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

1 Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında 2006 yılında uygulamaya başlanan program değişikliği ile Drama dersi 3. sınıfa alınmıştır. Ancak yeni programın 1. sınıflardan başlayarak uygulamaya konması nedeniyle ancak 2008-2009'da 5.yarıyılıda okutulmaya başlanmıştır.

Dramanın ülkemizdeki tarihsel geçmişinin çok uzun süreye dayanmadığı birçok çalışmada vurgulanmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda; dramanın tanımı, yaratıcı drama ve eğitici dramaya yönelik açıklamalarda da bulunulmuştur (Üstündağ, 1997 ve 2000; Okvuran, 2000; San, 2002; MEB, 2003; Önder, 2003; San, 2004, Okvuran, 2005). Bu çalışmanın sınırlılığı nedeniyle burada tekrar aynı konular üzerinde durulmayacaktır. Ancak kısaca bir özet yapmak gerekirse; Drama kelimesinin Yunanca “Dran” ve “Dranein” terimlerinden kök aldığı ve yapmak, etmek, eylemek anlamına geldiği bilinmektedir (MEB, 2003). San’a (2004) göre drama kısaca “anlatımın eylemle gerçekleştirildiği anların oluştuğu süreçler” olarak tanımlanabilmektedir. Drama oturumlarında; gerçek yaşam sırasında yaşanan olay ve durumların canlandırılması, sorgulanması ve değerlendirilerek özümlemesi mümkün olabilmektedir. Adıgüzel’e (2002:166) göre ise yaratıcı dramada bir grup içinde fikirlerin paylaşılması ve problemlerin çözümü için olanak sunulmaktadır. Yaratıcı drama çalışmalarında katılımcılar hangi yaş grubundan olurlarsa olsunlar yaratıcı oyunlar oynamakta ve böylece hayal güçlerini geliştirebilmekte, işbirliği yapabilmekte, bağımsız düşünebilmektedirler.

Drama yönteminin eğitim sürecinde kullanılmaya başlamasına yönelik çalışmalarda ise özellikle dramanın; dersteki başarı, derse yönelik tutum, dramaya yönelik tutum, cinsiyete göre olası farklılıklar, sosyalleşme, iletişim, yaratıcılık vb. yönelik etkileri ele alınmıştır (Ömeroğlu,1990; Üstündağ,1997; Şahin ve Oktay,1998; Koç,1999; Okvuran, 2000; Selvi ve Öztürk, 2000; Aylıkçı Şimşek, 2001; Özsoy, 2003; Tokgöz, 2003; Sağırılı ve Gürdal, 2004; Özer, 2004; Ünal, 2004; Oğur ve Bağcı Kılıç, 2005; Bozdoğan, 2006; Özdemir ve Üstündağ, 2007; Şahbaz ve Hamurcu 2009).

Yukarıda vurgulanan çalışmaların birçoğunda dramanın araştırılan değişkenler açısından genelde olumlu yönde etkilenmeler yarattığı gözlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarını ve bu tutumların bazı değişkenler açısından etkilerini ya da ilişkilerini inceleyen araştırmaların nispeten daha az gerçekleştirildiği görüldüğünden bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Ünal (2004) yaptığı araştırmada Sınıf Öğretmeni adaylarının dramaya yönelik tutumlarını kendi geliştirdiği 15 maddelik bir tutum ölçeği ile belirlemiştir. Araştırmada yer alan ve son sınıf öğrencilerinden oluşan 154 kişiden elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu görülmüştür. Ölçeğin maddelerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise; öğretim şekli, cinsiyet ve okul başarısı açısından farklılıklar olduğu saptanmıştır. 6 madde ve toplamda kız öğrencilerin tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Sadece 1’er madde de ise öğretim şekli ve başarı açısından farklılık görülmüştür. Farklılık görülen bu maddelerden biri 7. maddedir. Bu madde ‘dramaya ilişkin bilgim arttıkça bu alana olan ilgim ve sevgim arttı’ şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada, bu maddede II. öğretim öğrencilerinin ( 4,38) aritmetik ortalama ile I. öğretim öğrencilerine (4,00) göre daha olumlu aritmetik ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacı sınıf içi gözlemlerinin de bu bulguyu destekler nitelikte olduğu belirtilmektedir (Ünal,2004:6). Başarıya göre incelendiğinde ise genelde öğrencilerin 50-70 ve 70-80 not ortalamalarına sahip oldukları öğrenilmiştir. Başarıya göre farklılık ise 1. maddede görülmektedir. Buna göre ‘drama ile ilgili kitaplar ilgimi çekmez’ ifadesinin yer aldığı bu maddede okul başarı ortalaması 50-70 arasında olan öğrencilerin 3,86 aritmetik ortalama, 70-80 arasında olan öğrencilerin ise 3,16 ortalama sahip oldukları görülmüştür. Araştırmacı bu durumu “daha başarılı olarak görülen 70-80 not ortalamasına sahip

#### ◆ Hüllya Hamurcu

öğrencilerin, drama alanı ile ilgili kitap veya yayınlara çok fazla ilgi göstermediklerini o nedenle, bu öğrencilerin dersi yüksek not almak için çalıştıklarını, alana ilişkin ders dışı herhangi bir ilgileri oluşmadığı için, böyle bir ihtiyacı yaşamadıkları" şeklinde yorumlamıştır ( Ünal,2004:9).

Hamurcu (2008) tarafından yapılan bir çalışmada da "Yaratıcı dramanın sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde özyeterlik inançlarına etkileri" incelenmiştir. Sınıf Öğretmeni adayları ile yürütülen çalışmada Nicel ve Nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının fene yönelik özyeterlik inançları likert tipi bir ölçekle belirlenmiştir. Yaratıcı dramaya yönelik görüşleri ise, yöneltilen açık uçlu sorulara verilen cevapların üzerinde içerik analizi yapılarak elde edilmiştir. 10 haftalık drama uygulamalarından önce ve sonra ölçümler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yaratıcı drama uygulamalarının Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisi incelendiğinde; sadece "Sonuç beklentisi" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Her iki alt boyutta da son test puanları ön test puanlarına göre artmışsa da "Özyeterlik inancı" alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilere yöneltilen açık uçlu soruların analizinde ise drama uygulamalarının sağlayabileceği yararların, öğrencilerin dramanın kendilerine sağladığı kazanımlar olarak açıkça ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerindeki olumlu yöndeki değişimler de nitel analizlerin sonucunda açıkça görülebilmektedir.

Tüm bu araştırmalardan ve bulgulardan yola çıkılarak Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde henüz yeni yeni öğretim programlarına girmiş olan Drama derslerinin farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin araştırılmasının uygun olacağı öngörülmüştür.

Bu nedenlerle Drama dersinde uygulanan "Yaratıcı drama uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları üzerinde etkileri nelerdir?" sorusu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

#### Yöntem

Çalışma sırasında Karasar (2006:96)'ın belirlediği deneme öncesi modellerden "tek grup ön test-son test modeli" kullanılmıştır. Çalışma grubuna bağımsız değişken uygulanmıştır (drama). Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ve bağımlı değişken ( öğrencilerin dramaya yönelik tutumları) üzerindeki etkileşimi ortaya çıkarmaya yönelik ölçümler üzerinde de istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma modelinde ön testler sayesinde grubun deney öncesi durumu ve son testlerle de uygulama sonrası durumu belirlenir. Son test ölçümlerinin ön test ölçümlerinden büyük olması bağımsız değişkenin etkisi olarak kabul edilir ve bu amaçla bağımsız değişkenin ne derece etkili olduğuna karar verebilmek için bu iki ölçümün sonuçları birlikte kullanılır ( Karasar, 2006:96).

Drama uygulamaları bir dönem boyunca (14 hafta) sürmüştür. Buca Eğitim Fakültesinde ara sınav uygulamaları dönemin 7-8. haftalarında ve ders saatinde yapıldığından sürecin 1 haftası sınava ayrılmıştır. Dönemin başındaki derste öğrencilerle tanışma, dersin işlenişi hakkında bilgi verme ve ön testlerin uygulanmasına ayrılmıştır. Dönemin son haftasında ise son testlerin uygulanması ve drama oturumlarının sözlü değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle toplamda drama oturumları 11 hafta sürdürülmüştür. Drama dersi haftada 2 teorik ve 2 uygulama olmak

üzere 4 saattir. Dersler genelde 2'li blok halinde yapılmakta ve 90 dakika sürmektedir. Derslerde drama uygulamaları yapılmıştır. Böylece öğrencilerin drama tekniklerini birebir yaparak yaşayarak öğrenmelerine uygun ortamlar oluşturulmuştur. Son haftalarda ise öğrenciler gruplar halinde kendileri drama oturumları planlamış ve uygulamışlardır. Bu uygulamalar sırasında lider<sup>2</sup> (öğretim elemanı) sürece bizzat katılmış ve sonrasında yaşananlar üzerinde grupla konuşulmuştur. Bu değerlendirme sürecinde özellikle grubun seçilen drama tekniklerinin amaca uygunluğu ve olası başka teknikler üzerinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Tüm gruplar ve lider her ders uyguladığı drama oturumlarını yazılı planlar haline getirerek birbirleriyle paylaşmışlardır. Böylece öğretmen adaylarının birebir yaşadıkları süreçleri ilerideki öğretmenlik yaşantılarında birer kaynak olarak kullanmalarına olanak sağlanmaya çalışılmıştır.

**Araştırmanın Problemi:** “İlköğretimde Drama Dersi’nde uygulanan yaratıcı drama uygulamalarının Sınıf öğretmeni adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları Üzerinde Etkileri Nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Ayrıca; araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumlarında farklı değişkenlere göre ortaya çıkabilecek değişimler de aşağıda verilen alt problemler şeklinde ele alınmaktadır.

**1. Alt problem:** Yaratıcı drama uygulamalarının Sınıf öğretmeni adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

**2. Alt problem:** Öğretmen adaylarının okumakta oldukları öğrenim türünün, Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

**3. Alt problem:** Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri şubelerin, Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

**4. Alt problem:** Öğretmen adaylarının cinsiyeti, Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları üzerinde anlamlı bir etki yaratmakta mıdır?

**Çalışma Grubunun Seçimi ve Özellikleri:** Çalışma, Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda, 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde araştırmacının İlköğretimde Drama derslerini yürüttüğü 4 şubede gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda toplam 161 öğrenci bulunmaktadır ancak verilerin analizi hem ön hem de son testleri tam olarak cevaplayan öğrenciler üzerinde yürütüldüğünden n: 132 öğretmen adayından (%81,98’i) oluşmuştur.

Çalışmanın uygulandığı öğrencilerin özellikleri Tablo- 1’de verilmektedir.

**Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri**

Özellik	Gruplar	n	Toplam öğrenci
Cinsiyet	Kız	80	132
	Erkek	52	
Öğretim türü	Normal	68	
	İkinci öğretim	64	

2 Oluşum Drama Enstitüsünden Liderlik eğitimi almıştır.



#### ◆ Hüllya Hamurcu

Tablodan da görüldüğü gibi normal (gündüz) ve ikinci öğretimde okuyan öğrenci sayıları birbirine yakındır. Ancak kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından fazladır.

**Ölçme Aracı:** Araştırmada kullanılan ölçek Okvuran (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipidir. "Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği"nin geliştirilmesi sırasında faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Toplam 45 maddeden oluşan ölçek 3 alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlarının iç tutarlık (güvenirlilik) katsayıları; "Genel Tutumlar" alt boyutu için cronbach-alpha değeri 0.88, "Bireye Yönelik Tutumlar" alt boyutu 0.85 ve "Eleştirel Tutumlar" alt boyutunda ise 0.78 olarak bulunmuştur. (Okvuran, 2000:61-71). Araştırma sırasında 132 öğretmen adayına yapılan uygulamada; ölçeğin tümünün güvenilirliği 0.95 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeği geliştiren Okvuran (2000) ölçeğin yorumlanmasını genelde alt boyutlar bazında gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada da benzer bir uygulama yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları; "Genel Tutumlar", "Bireye Yönelik Tutumlar" ve "Eleştirel Tutumlar" olarak adlandırılmaktadır. Ölçek araştırma sırasında hem ön test, hem de son test olarak uygulanmıştır. Ancak ön testlerin hazırlanışında baş bölüme bazı demografik bilgileri içeren sorular eklenmiştir ( cinsiyet vb.). Her öğrencinin ölçeğine bir şifre vermesi istenmiş ve böylece ön - son testler eşleştirilerek elde edilen puanların bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır. Bir şekilde ön veya son teste katılmayanlar ya da ölçeği tam doldurmayanların testleri geçersiz sayılmıştır.

**Verilerin Analizi:** Ölçeklerden elde edilen puanlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SPSS 11.00 paket programından yararlanılmıştır. Puanlar üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, kovaryans analizi ve tekrarlayan ölçümler için varyans analizi uygulanmış, f ve p değerleri hesaplanmıştır. İlişkilerde önem denetimi içinde  $p < .05$  düzeyi temel alınmıştır.

#### **Bulgular, Yorum ve Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri ile bu bulgularla ilgili yorum ve önerilere yer verilmiştir.

**1. Alt problem:** Yaratıcı drama uygulamalarının Sınıf öğretmeni adaylarının Yaratıcı Drama Yönelik Tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Araştırmada kullanılan 45 maddelik ve 5'li Likert tipindeki ölçekte; "Genel Tutumlar", "Bireye Yönelik Tutumlar" "Eleştirel Tutumlar" alt boyutları bulunmaktadır. Genel tutumlar alt boyutunda 20 madde, bireye yönelik tutumlarda 13 madde ve eleştirel tutumlarda ise 12 madde bulunmaktadır. Bu durumda ölçekten toplamda alınabilecek olası puanlar\* ile öğretmen adaylarının almış oldukları puanlara ait dağılım Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlarına Ait Puanların Dağılımı ( Ön test-son test)

Tutum ölçeği alt boyutları	Test türü	$\bar{X}$	Ss	En düşük ve en yüksek puanlar	Ranj	Olası Puanlar*
Genel Tutumlar	Ön test	82,62	9,41	50-100	50	20-100
	Son test	87,86	8,41	63-100	37	
Bireye yönelik Tutumlar	Ön test	51,33	6,39	28-64	36	13-65
	Son test	55,28	6,18	34-65	31	
Eleştirel Tutumlar	Ön test	47,83	5,41	33-60	27	12-60
	Son test	49,85	6,36	19-60	41	
Toplam	Ön test	181,78	19,25	111-221	110	45-225
	Son test	192,99	18,59	134-223	89	

Tablodan da görüldüğü gibi ölçeğin tüm alt boyutlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamaları, genel olarak “katılıyorum” puanına yakındır. Bir öğrenci eğer tümüyle “katılıyorum” seçeneğini işaretlerse Genel tutumlar alt boyutunda  $4 \times 20 = 80$  puan, Bireye yönelik tutum alt boyutunda  $4 \times 13 = 52$ , Eleştirel tutumlar alt boyutunda ise;  $4 \times 12 = 48$  ve toplamda da  $4 \times 45 = 180$  puan alabilecektir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının dersin başlangıcında ve dersin sonunda olumlu yönde olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin ön ve son test ortalamaları arasındaki puan artışı açıkça görülmektedir. Bu durumda dersin yarattığı farklılığın önemli olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo- 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutum Puanlarına Ait T-Testi Analizi Sonuçları

Ölçeğin boyutu	n	$\bar{X}$	Ss	T değeri	p değeri
Genel tutumlar	132	82,62	9,41	-7,250	.000*
		87,86	8,41		
Bireye yönelik tutumlar	132	51,33	6,39	-6,464	.000*
		55,28	6,18		
Eleştirel tutumlar	132	47,83	5,41	-3,814	.000*
		49,85	6,36		
Toplam	132	181,78	19,25	-6,909	.000*
		192,99	18,59		

\*p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları arasında yapılan t-testi analizine göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu durumda gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulamalarının sınıf

◆ Hülya Hamurcu

öğretmeni adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tutumların çok kısa bir sürede değişmediği (Hamurcu, 2002; Selvi ve Öztürk, 2000; Özer, 2004; Akamca Özyılmaz ve Hamurcu, 2005 ) bilindiğinden elde edilen bu anlamlı farklılaşma olumlu bulunmuştur. Toplam 14 hafta süren bir yaratıcı drama uygulamasının yarattığı bu etki Ünal(2004)'ın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

**2. Alt problem:** Öğretmen adaylarının okumakta oldukları öğrenim türünün, Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından 68'i normal öğrenimde(N) ve 64'ü de ikinci öğretimde(İÖ) öğrenim görmektedir. Dersi aynı öğretim elemanı yürütmesine rağmen öğrenim türünün etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla da analizler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ilk etapta öğrencilerin ön test sonuçları üzerinde t-testi analizi yapılarak başlangıçta iki grup arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Eğer burada anlamlı farklılık çıkmazsa son testler de kendi arasında karşılaştırılarak uygulanan yöntemin etkililiğine yönelik önem denetimi yapılacaktır. Ön testler üzerinde uygulanan t-testi analizi sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo.4 Öğrenim Türüne Göre Öğrencilerin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutum Puanlarına Ait T-Testi Analizi Sonuçları (Ön test)**

Ölçeğin boyutu	n	$\bar{X}$	Ss	T değeri	p değeri
Genel tutumlar	N: 68	81,00	9,42	-2,064	,041*
	İÖ: 64	84,34	9,17		
Bireye yönelik tutumlar	N: 68	51,13	6,03	-,357	,721
	İÖ: 64	51,53	6,79		
Eleştirel tutumlar	N: 68	47,34	4,75	-1,084	,280
	İÖ: 64	48,36	6,03		

\*p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'ten de görülebileceği gibi gruplar arası ön testler puanlarında en azından ölçeğin bir alt boyutunda (genel tutumlar) ve anlamlı düzeyde (t:-2,064 ve p=0.041) farklılık vardır. Ön testler arasındaki bu sonuç nedeniyle son testlerde iki grup arasında oluşabilecek olası farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koyabilmek amacıyla tekrarlayan ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 5'te grupların ön test - son test aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilmektedir.

**Tablo.5 Öğrenim Türüne Göre Öğrencilerin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı (Ön test ve son testler)**

Ölçeğin boyutu	n	$\bar{X}$ (ön)	Ss (ön)	$\bar{X}$ (son)	Ss (son)
Genel tutumlar	N: 68	81,00	9,42	85,99	8,48
	İÖ: 64	84,34	9,17	89,86	7,91
Bireye yönelik tutumlar	N: 68	51,13	6,03	54,28	6,56
	İÖ: 64	51,53	6,79	56,34	5,62
Eleştirel tutumlar	N: 68	47,34	4,75	48,96	5,86
	İÖ: 64	48,36	6,03	50,80	6,78

Ölçeklerden elde edilen bu puanlara göre yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonuçları da Tablo-6'da verilmektedir.

**Tablo. 6 Öğrenim Türüne Göre Öğrencilerin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutum Puanlarına Ait Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçeğin boyutu	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F değeri	P
Genel tutumlar	Ön-son	1817,773	1	1817,773	52,322	.000*
	Ön-sonX öğ.	4,636	1	4,636	,133	.715
	Hata	4516,485	130	34,742		
	Öğrenim fark	<b>858,813</b>	<b>1</b>	<b>858,813</b>	<b>7,206</b>	<b>.008*</b>
Bireye yönelik tutumlar	Ön-son	1044,391	1	1044,391	42,560	.000*
	Ön-sonX öğ.	45,724	1	45,724	1,863	.175
	Hata	3190,140	130	24,540		
	Öğrenim fark	<b>100,022</b>	<b>1</b>	<b>100,022</b>	<b>1,852</b>	<b>.176</b>
Eleştirel tutumlar	Ön-son	271,080	1	271,080	14,666	.000*
	Ön-sonX öğ.	11,080	1	11,080	.599	.440
	Hata	2402,904	130	18,484		
	Öğrenim fark	<b>135,041</b>	<b>1</b>	<b>135,041</b>	<b>2,661</b>	<b>.105</b>

\*p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'da analiz sonuçları birleştirilerek verilmiştir. Tabloda en alt sırada yer alan ve koyu renkli yazılan satırlarda verilen rakamlar ön-son testlerin öğrenim türüne göre yapılan karşılaştırmalarını içermektedir.

Verilere göre; Genel tutumlar alt boyutunda her iki öğrenim grubunda da ön ve son testler arasındaki farklılık (F=52,322 ve p=.000) anlamlıdır (p<.05).Bu durum her iki grupta da drama uygulamalarının tutumlar üzerinde anlamlı farklılaşmalar oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir. En son satırda yer alan ve öğrenim türüne göre olası farklılaşma sonuçlarını içeren (koyu renkli) satır incelendiğinde ise her iki grup arasındaki bu farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir (F= 7,206, p=. 008 ve p<.05'tir). Ulaşılan bu sonuç; hem ön testler ve hem de son testler açısından normal öğrenim

#### ◆ Hülya Hamurcu

gören grupla ikinci öğretimde eğitim görmekte olan grup arasında, ölçeğin genel tutumlar alt boyutu açısından anlamlı farklılıklar oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.

Bireye yönelik tutumlar alt boyutunda oluşan farklılıklar incelendiğinde ise; her iki öğrenim grubunda da ön ve son testler arasındaki farklılığın ( $F=42,560$  ve  $p=.000$ ) anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Bu sonuç bir önceki alt boyutla benzerlik göstermektedir. En son satırda yer alan ve öğrenim türüne göre olası farklılaşma sonuçlarını içeren satır incelendiğinde ise, gruplar arasında oluşan farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F= 1,852$ ,  $p=.176$  ve  $p>.05$ 'tir). Bu duruma göre; bireye yönelik tutumlar alt boyutu açısından normal öğrenim gören grup ile ikinci öğretimde eğitim gören gruplarda benzer bir şekilde artış meydana gelmiş ancak bu artış öğrenim türüne göre farklılık yaratmamıştır. Sonuç olarak bu alt boyut açısından iki grup arasında anlamlı farklılığın oluşmadığı söylenebilir.

Son olarak tablo 6 Eleştirel tutumlar alt boyutu açısından incelendiğinde, bir önceki alt boyuta benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Her iki öğrenim grubunda da ön ve son testler arasındaki farklılığın ( $F=14.666$  ve  $p=.000$ ) anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). En son satırda yer alan ve öğrenim türüne göre olası farklılaşma sonuçlarını içeren satır incelendiğinde ise gruplar arasında oluşan bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F= 2,661$ ,  $p=.105$  ve  $p>.05$ 'tir). Bu duruma göre; eleştirel tutumlar alt boyutu açısından normal öğrenim gören grup ile ikinci öğretimde okuyan grupta benzer bir şekilde artış meydana gelmiş ve bu artış öğrenim türüne göre farklılık yaratmamıştır.

Sonuç olarak; her iki grupta da uygulanan drama etkinliklerinin tutumlar üzerinde olumlu yönde ve benzer şekilde etkilenmeler yarattığı, ancak sadece genel tutumlar alt boyutu açısından normal ve ikinci öğretimdeki gruplar açısından anlamlı farklılıkların oluştuğu söylenebilmektedir.

**3. Alt problem:** Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri şubelerin, Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Öğretmen adayları normalde iki ve ikinci öğretimde iki olmak üzere 4 farklı şubede öğretim görmekteydi. Şubelere dağıtım genelde öğrenci numaralarının son rakamlarına göre yapılmaktadır. Tüm şubelerde aynı öğretim elemanı tarafından drama dersi yürütülmesine rağmen bazen grup sayılarındaki farklılıklardan bazen de grubun iç dinamiklerinden kaynaklanan farklılaşmalar yaşanabilmektedir. Bu nedenle şubelerdeki öğrencilerin dramaya yönelik tutumları arasındaki olası farklılıklar da saptanmaya çalışılmıştır. Bir önceki alt problemde de olduğu gibi önce şubeler arasında ön testler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Ancak analiz sonucunda Genel tutumlar alt boyutunda ( $F= 3,090$ ,  $p=.030$  ve  $p<.05$ ) ve Bireye yönelik tutumlar alt boyutunda ( $F= 3,858$ ,  $p=.011$  ve  $p<.05$  düzeyinde olmak üzere) anlamlı farklılıklar oluştuğu görülmüştür<sup>3</sup>. Bu nedenle bir önceki alt problemde de uygulandığı gibi baştaki farklılaşmaların etkilerini ortadan kaldırabilmek amacıyla tekrarlayan ölçümler için varyans analizi istatistiğinden yararlanılmıştır. Tablo- 7'de şubelere göre öğrencilerin tutum ölçeğinin ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmektedir.

3 Makalenin sınırlılığı açısından varyans analizi tablosuna yer verilememiştir.

Tablo.7 Okudukları Şubelere Göre Öğrencilerin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı (Ön test ve son testler)

Ölçeğin boyutu	n*	$\bar{X}$ (ön)	Ss (ön)	$\bar{X}$ (son)	Ss (son)
Genel tutumlar	1: 31	81,55	9,43	86,90	8,49
	2: 37	80,54	9,52	85,22	8,51
	3: 30	87,00	8,18	90,63	7,38
	4: 34	82,00	9,46	89,18	8,41
Bireye yönelik tutumlar	1: 31	51,81	4,83	55,00	5,57
	2: 37	50,57	6,89	53,68	7,30
	3: 30	54,23	5,73	55,83	5,40
	4: 34	49,15	6,84	56,79	5,85
Eleştirel tutumlar	1: 31	47,45	5,30	49,45	5,19
	2: 37	47,24	4,31	48,54	6,41
	3: 30	49,70	6,03	52,77	3,83
	4: 34	47,17	5,86	49,06	8,26

\* Tabloda yer alan ilk iki şube normal ve son iki şubede ikinci öğretimdir.

Tablodaki puanların dağılımı incelendiğinde Tablo-5'e benzer bir durum görülmektedir. İkinci öğretimde olan 3 ve 4 numaralı şubelerin puanları normal öğretime göre genel olarak daha yüksektir. Gözlenen bu durumun istatistiksel anlamda bir fark yaratıp yaratmadığını ortaya koymak amacıyla uygulanan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonuçları da Tablo-8'de verilmektedir.

Tablo. 8 Okudukları Şubelere Göre Öğrencilerin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutum Puanlarına Ait Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları

Ölçeğin boyutu	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F değeri	P değeri
Genel tutumlar	Ön-son	1779,555	1	1779,555	51,622	.000*
	Ön-sonX Şb.	108,565	3	36,188	1,050	.373
	Hata	4412,556	128	34,473		
	Şube farkı	<b>1252,287</b>	<b>3</b>	<b>417,429</b>	<b>3,539</b>	<b>.017*</b>
Bireye yönelik tutumlar	Ön-son	990,585	1	990,585	43,742	.000*
	Ön-sonX Şb.	337,178	3	112,393	4,963	.003*
	Hata	2898,685	128	22,646		
	Şube farkı	<b>266,949</b>	<b>3</b>	<b>88,983</b>	<b>2,800</b>	<b>.043*</b>
Eleştirel tutumlar	Ön-son	278,627	1	278,627	14,937	.000*
	Ön-sonX Şb.	26,422	3	8,807	,472	.702
	Hata	2387,563	128	18,653		
	Şube farkı	<b>455,036</b>	<b>3</b>	<b>151,679</b>	<b>3,093</b>	<b>.029*</b>

\*p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

◆ Hüllya Hamurcu

Tablo 8 incelendiğinde öncelikle 3 alt boyut açısından da şubelere göre anlamlı farklılıklar olduğu açıkça görülebilmektedir (koyu renkli satırlara göre). Ancak her alt boyut açısından incelenecek olursa; Genel tutumlar alt boyutunda tüm şubelerin ön ve son testler arasındaki farklılığın ( $F=51,622$  ve  $p=.000$ ) anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). En son satırda yer alan ve şubelere göre olası farklılaşma sonuçlarını içeren (koyu renkli) satır incelendiğinde ise gruplar arasındaki oluşan bu farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir ( $F= 3,539$ ,  $p=. 017$  ve  $p<.05$ 'tir). Ulaşılan bu sonuç; hem ön testler ve hem de son testler açısından öğrencilerin okudukları şubelere göre, ölçeğin genel tutumlar alt boyutu açısından anlamlı farklılıklar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu farklılığın hangi şubeler arasında oluştuğunu ortaya koymak amacıyla da post-hoc karşılaştırması yapılmıştır. Uygulanan Bonferroni analizine göre sadece 2. şube ile 3.şube arasında ve 3.şubenin lehine olarak ( $I-J= -5,9383$ ,  $p=.012$  ve  $p<.05$  düzeyinde) anlamlı farklılık görülmüştür. İkinci öğretimde olan 3. şubenin bu farklılığının sınıfın kendi iç dinamiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bireye yönelik tutumlar alt boyutunda oluşan farklılıklar incelendiğinde ise değişik bir durum görülmektedir; tüm şubelerde ön ve son testler arasındaki farklılığın ( $F=43,742$  ve  $p=.000$ ) anlamlı olduğu görülmektedir( $p<.05$ ). İkinci satıra bakıldığında ise ön-son testler arasındaki bu etkileşimin anlamlı çıktığı ( $F=4,963$ ,  $p= ,003^*$  ve  $p< .05$ 'ten) görülmektedir. Bu durumda tüm şubelerde ön ve son testler arasında artış olduğu ancak bu artışın şubelerde benzerlik göstermediği söylenebilir. Etkileşimin anlamlı çıkması üzerine yeni bir analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan varyans analizine göre şubeler arasındaki bu farklılık anlamlı çıkmıştır ( $F=3,858$ ,  $p=.011^*$  ve  $p<.05$ ). Farklılığın hangi şubeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni analizine göre de 3.şubeyle 4. şube arasında olduğu saptanmıştır. Bu iki şube arasında ve 3. şube lehine görülen ( $I-J=5,08627$ ,  $p=.008$  ve  $p<.05$ ) farklılığı bir önceki alt boyutta ulaşılan bulguları da desteklediği düşünülmektedir. Şubeler arasında görülen bu etkileşim nedeniyle kovaryans analizi ile düzeltmeler yapılarak ön-son testlerin şubelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Tablodaki koyu renkli satırda verilen bu sonuca göre de; şubeler arasında ön-son testlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $F=2,800$ ,  $p=.043$  ve  $p<.05$ 'tir). Farklılığın hangi şubeler arasında oluştuğunu ortaya koymak için uygulanan Bonferroni analizi ise farklı bir sonuç vermiştir. Analiz sonucuna göre 2. şube ile 4. şube arasında ve 2. şube lehine ( $I-J= -3,688$ ,  $p=.042$  ve  $p<.05$  düzeyinde) anlamlı farklılık görülmüştür. 2. şube normal, 4. şube ise ikinci öğretim görmektedir. Bu farklılığın sınıfın kendi iç dinamiklerinden oluştuğu düşünülmektedir. Sonuç olarak bireye yönelik tutumlar alt boyutunda da şubeler arasında ön ve son testler açısından anlamlı farklılıklar oluştuğu söylenebilmektedir.

Ölçeğin son alt boyutu olan Eleştirel tutumlar açısından incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Tüm şubelerde ön ve son testler arasındaki farklılığın ( $F=14.937$ ,  $p=.000$  ve  $p<.05$ 'tir) anlamlı olduğu görülmektedir. Son satırda yer alan ve şubelere göre olası farklılaşma sonuçlarını içeren satır incelendiğinde ise gruplar arasında oluşan farklılığın da anlamlı olduğu görülmektedir ( $F= 3,093$ ,  $p=.029$  ve  $p<.05$ 'ten). Bu duruma göre; eleştirel tutumlar alt boyutu açısından şubelerin tutumlarında benzer bir şekilde artış meydana gelmiş ve bu artış şubeler arasında anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Bu farklılığın hangi şubeler arasında oluştuğunu ortaya koymak amacıyla da Bonferroni analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuç Genel tutumlar alt boyutunun bulgularına benzemektedir. Sadece 2. şube ile 3. şube arasında ve 3. şube-

nin lehine olarak ( $I-J = -3,3414$ ,  $p = .041$  ve  $p < .05$ ) anlamlı farklılık görülmüştür. Daha önce de vurgulandığı gibi ikinci öğrenim yapmakta olan 3. şubenin bu farklılığının sınıfın kendi iç dinamiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak; tüm şubelerde uygulanan drama etkinliklerinin tutumlar üzerinde olumlu yönde ve benzer şekilde etkilenmeler yarattığı, ancak genel tutumlar ve eleştirel tutumlar alt boyutları açısından 2. şubeyle 3. şube arasında ve bireye yönelik tutumlar açısından da 2. şubeyle 4. şube arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılıklarında şubelerin kendi iç dinamiklerinden kaynaklandığı söylenebilmektedir.

**4. Alt problem:** Öğretmen adaylarının cinsiyeti, Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları üzerinde anlamlı bir etki yaratmakta mıdır?

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından 80'i kız (K) ve 52'si ise erkektir (E). Uygulanan yaratıcı drama oturumlarının cinsiyete göre tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla da analizler yapılmıştır. Ancak elde edilen puanlar üzerinde uygulanan t-testi analizi sonuçları<sup>4</sup> diğer alt problemlerde de görüldüğü gibi hem ön testlerde hem de son testlerde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (kızlar lehine). Ön testlerde genel tutumlar alt boyutunda ( $t = 3,734$  ve  $p = .000^*$ ), bireye yönelik tutumlar alt boyutunda ( $t = 2,352$  ve  $p = .020^*$ ) ve eleştirel tutumlar alt boyutunda ( $t = 3,250$  ve  $p = .001^*$ ) genelde  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Son testlere de t-testi analizi uygulandığında sadece genel tutumlar alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ( $t = 3,104$  ve  $p = .002^*$ ). Elde edilen bu sonuçlar ve analizlerde görülen etkileşimlerin en aza indirilebilmesi amacıyla, cinsiyet açısından oluşan olası farklılığı ortaya koyabilmede de tekrarlayan ölçümler için varyans analizi uygulanmıştır. Bu amaçla kız ve erkek öğrencilere ait tutum puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-9'da ve varyans analizi sonuçları da Tablo-10'da verilmektedir.

**Tablo. 9 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı (Ön test ve son testler)**

Ölçeğin boyutu	n	$\bar{X}$ (ön)	Ss (ön)	$\bar{X}$ (son)	Ss (son)
Genel tutumlar	K: 80	84,98	8,59	89,64	7,45
	E: 52	79,00	9,56	85,13	9,11
Bireye yönelik tutumlar	K: 80	52,36	6,15	55,95	5,86
	E: 52	49,73	6,48	54,25	6,58
Eleştirel tutumlar	K: 80	49,03	5,44	50,53	6,92
	E: 52	46,00	4,87	48,80	5,30

Tablo 9'da görüldüğü gibi kız öğrencilerin tutum puanlarının aritmetik ortalamaları hem ön testlerde hem de son testlerde erkek öğrencilerin tutum puanlarının aritmetik ortalamalarından yüksektir. Puanların son testlerde ön testlere göre artmış olduğu bariz bir şekilde görülmektedir. Zaten bu yükselme uygulanan drama otu-

4 Yer kaplamaması açısından kullanılmayan bu analizlere ait tablolara makalede verilmemiştir.



◆ Hülya Hamurcu

rumlarının doğal bir sonucu olarak kabul edilmektedir. Bu artışın anlamlı bir farklılık oluşturduğu 1. alt problemde de tartışılmıştır. Ancak farklılığın cinsiyete göre anlamlı olup olmadığı da bu alt problemde ele alınmaktadır. Bu amaçla uygulanan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonuçları da Tablo- 10'da verilmektedir.

**Tablo. 10 Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutum Puanlarına Ait Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçeğin boyutu	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F değeri	P değeri
Genel tutumlar	Ön-son	1836,982	1	1836,982	53,982	.000*
	Ön-sonX Cins	34,149	1	34,149	,989	.322
	Hata	4486,973	130	34,515		
	Cinsiyet farkı	<b>1729,962</b>	<b>1</b>	<b>1729,962</b>	<b>15,381</b>	<b>.000*</b>
Bireye yönelik tutumlar	Ön-son	1035,573	1	1035,573	41,781	.000*
	Ön-sonX Cins	13,680	1	13,680	,552	.459
	Hata	3222,184	130	24,786		
	Cinsiyet farkı	<b>295,673</b>	<b>1</b>	<b>295,673</b>	<b>5,633</b>	<b>.019*</b>
Eleştirel tutumlar	Ön-son	292,401	1	292,401	15,924	.000*
	Ön-sonX Cins	26,946	1	26,946	1,468	.228
	Hata	2387,038	130	18,362		
	Cinsiyet farkı	<b>354,380</b>	<b>1</b>	<b>354,380</b>	<b>7,224</b>	<b>.008*</b>

\*p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10 incelendiğinde 3. alt problemin sonuçlarına benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Tabloya bakıldığında cinsiyete göre 3 alt boyut açısından da anlamlı farklılıklar oluştuğu açıkça görülebilmektedir (koyu renkli satırlara göre). Sonuçların benzerliği nedeniyle alt boyutları tek tek ele alıp incelemek yerine tümü için yorum yapılmaya çalışılacaktır. Genel tutumlar, bireye yönelik tutumlar ve eleştirel tutumlar alt boyutlarında her iki cinsiyetin de ön ve son testleri arasındaki farklılık p<.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yani uygulanan yaratıcı drama oturumları tüm alt boyutlar açısından her iki cinsiyetin tutumunu da olumlu yönde etkilemiştir.

En son satırlarda yer alan ve cinsiyete göre olası farklılaşma sonuçlarını içeren rakamlar incelendiğinde ise her iki grup arasındaki oluşan bu farklılıkların anlamlı olduğu görülmektedir (p=. 000\*, p=.019\* ve p=.008\* tümü p<.05'tir). Ulaşılan bu sonuç; kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında, ölçeğin tüm alt boyutları açısından anlamlı farklılıklar oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Tablo 9 incelendiğinde aritmetik ortalamalar açısından bu farklılığın kız öğrenciler lehine oluştuğu söylenebilir. Bu bulgular da Ünal(2004)'ün sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir.

Sonuç olarak; uygulanan drama etkinliklerinin her iki grupta da tutumlar üzerinde olumlu yönde ve benzer şekilde etkilenmeler yarattığı; ayrıca tüm alt boyutlarda kız ve erkek öğretmen adayları açısından (kız öğrenciler lehine) anlamlı farklılıkların oluştuğu söylenebilir.

**Öneriler:** Araştırma uygulanan drama etkinliklerinin Sınıf öğretmeni adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları üzerinde genelinde olumlu yönde ve anlamlı bir etkiye yol açtığını ortaya koymuştur. Bu bulguya dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır;

1- Çalışmada yaratıcı drama uygulamaları sadece 11 hafta süreyle ve haftada 4'er saat (4x45 dakika) gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışmanın daha uzun bir süreyi kapsayacak şekilde planlanması ve farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin araştırılması önerilmektedir. Böylece dramanın etkileriyle ilgili Türkiye'deki alan yazına yeni katkılar getirilebileceği düşünülmektedir.

2- Drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının; mesleki yeterlilik, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, iletişim becerileri, sosyal becerileri, demokratik tutumları, benlik algıları, empati kurabilme becerileri vb. üzerindeki etkilerinin de araştırılması önerilmektedir.

#### Kaynakça

- ADIGÜZEL, Ö. H.(2002). *Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama*, H.Ö. Adıgüzel, (Ed), **Yaratıcı Drama (1985-1995 Yazılar)**, Cilt 1, 158-177, Naturel Yayıncılık, Ankara.
- AKAMCA ÖZYILMAZ, G. ve HAMURCU, H.( 2005). *Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı, Tutumları ve Hatırd Tutma Üzerindeki Etkileri*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28, 178-187.
- AYLIKÇI, Ş, E. (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Arttırılmasında Kullanılması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), İstanbul.
- BOZDOĞAN, Z. (2006). *Yaratıcı Drama Aile Etkinlikleri*, **Çocuk Çocuk Dergisi** Kök Yayıncılık, Ankara, Şubat-57, 22-25.
- HAMURCU, H. (2002). *Fen Öğretiminde Etkili Tutumlar*. **Eğitim Araştırmaları**, 8, 144-152.
- HAMURCU, H. (2008). *The Effects of Creative Drama on Self Efficacy Beliefs of Class Teacher Candidates in Science Education*. **ICES'08. Eastern Mediterranean University, Fagamusta, North Cyprus, Proceedings of International Conference on Educational Science**, Volume II, 965-975.
- KARASAR, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**,16 Baskı. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- KOÇ, F. (1999).**Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Ankara.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB).(2003). **İlköğretim Drama-1 (Öğretmen İçin)**. MEB. Basımevi, Ankara.
- OĞUR, B. ve BAĞCI KILIÇ, G. (2005), *Fen Bilgisi Derslerine Drama Entegre Edilmesinin Öğrencilerin Fen Başarılarına Etkisi*, **Eğitim Araştırmaları**. 20, 178-188.
- OKVURAN, A. (2000). **Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü EPÖ Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Ankara.
- OKVURAN, A. (2005). *Türk Drama Tarihinde Arayışlar*, (Ed). Naci Aslan, **Dramada Arayışlar**, 19-23, Oluşum Yayınları No:9, Fersa Matbaacılık, Ankara.
- ÖMEROĞLU, E. (1990). **Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora tezi), Ankara.

◆ Hüllya Hamurcu

- ÖNDER, A (2003). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama, Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri Ve Öğretimi**, 5. Baskı, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- ÖZDEMİR, P. ve ÜSTÜNDAĞ, T. (2007). *Fen ve Teknoloji Alanındaki Ünlü Bilim Adamlarına İlişkin Yaratıcı Drama Eğitim Programı. İlköğretim Online*, 6 (2), 226-233. <http://ilkogretim-online.org.tr> 20 Nisan 2009.
- ÖZER, M. (2004). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Demokratik Tutumlara Ve Ders Başarılarına Etkisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), İzmir.
- ÖZSOY, N. (2003). **İlköğretim Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması. BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**. (5), 2, 112-119.
- SAĞIRLI, H.E. ve GÜRDAL, A. (2004). *Fen Bilgisi Dersinde Drama Tekniğinin Öğrenci Tutumuna Etkisi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül 2002 Ankara bildiri kitabı*, Cilt-1, 374-379. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- SAN, İ. (2002). *Yaratıcı Drama- Eğitsel Boyutları*, (Ed). H.Ömer Adıgüzel, **Yaratıcı Drama (1985-1995 Yazılar)** , Cilt1, 81-90, Naturel Yayınevi, Ankara.
- SAN, İ.(2004). *Eğitimde Yaratıcı Drama*, **Abece: Eğitim ve Ekin Dergisi**, 212, 3-5.
- SELVİ, K. ve ÖZTÜRK, A. (2000). *Yaratıcı Drama Yöntemi İle Fen Öğretimi*, **Eğitim ve Bilim**, ( 25), 116, 42-46.
- ŞAHBAZ, Ö. ve HAMURCU, H. (2009). *Yaratıcı Drama ile Fen Öğretiminin Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına, Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*, **İlköğretim Eğitimci Dergisi**, 26, 18-23.
- ŞAHİN, F. ve OKTAY, A. ( 1998). *İlkokul Öğrencilerinde El Yapması Modeller ve Dramatizasyonla Biyolojik Kavramlar ve Aralarındaki İlişkilerin Öğretilmesi*. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**,10, 265-277.
- TOKGÖZ, N. (2003). **Biyoloji Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Gerikazanım Konusunda Duyarlılık Gösteriminin Ders Araçları Üretimine Yansımaları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Ankara.
- ÜNAL, E. (2004). *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin İlköğretimde Drama Derslerine İlişkin Tutumları*. **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. (5), 2, 1-15.
- ÜSTÜNDAĞ, T. ( 1997). **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişime ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora tezi), Ankara.
- ÜSTÜNDAĞ, T.(2000).**Yaratıcı Drama, Öğretmenimin Günlüğü**. Pegem A Yayıncılık, 1.baskı, Ankara.

## THE ATTITUDES OF THE CLASS TEACHER CANDIDATES TOWARDS CREATIVE DRAMA \*

Hülya HAMURCU\*\*

### Abstract

One of the lessons that the school teacher candidates take during their undergraduate education is Drama. The subject of this study consists the effects of this education that the teacher candidates take on their attitudes towards creative drama. The study was carried out in 4 classrooms where the researcher teaches the Drama in Primary Education in 2006-2007 Academic Year Fall Semester in Buca Faculty of Education Class Teacher Training Department. The study group consists of 132 teacher candidates. The attitudes of the teacher candidates towards Creative Drama were tried to be determined with a five-point Likert type scale developed by Okvuran (2000).

According to the results obtained, a positive change occurred in the attitudes of the teacher candidates towards creative drama after the 11 week application. It was observed that the kind of education that the teacher candidates received created a significant difference only in the one dimension of the attitude scale. When considered in terms of the classrooms they study in, it is observed that the significant differences arise with respect to all three dimensions. When their attitudes towards creative drama were examined in terms of gender, it is identified that the significant differences arise with respect to all three dimensions.

**Key Words:** Class teacher candidate, attitudes towards creative drama

\* This article was presented as a paper in the international congress named "The First International Congress on Educational Research", organized May 1-3, 2009 in Çanakkale 18 Mart University.

\*\* Assist. Prof. Dr.; DEU Buca Faculty of Education, Class Teacher Training Department.

# İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN KİŞİLER ARASI İLETİŞİM BECERİLERİ VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ahmet ŞAHİN\*

## Özet

Araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler Antalya ili merkezindeki devlet ilköğretim okullarında çalışan 90 yönetici ve 486 öğretmenden elde edilmiştir. Ölçme aracında ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel bilgilerini, kişiler arası iletişim becerilerini ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir. Yönetici görüşlerine göre yöneticilerin kişiler arası iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki tüm korelasyonlar anlamlı çıkmış ve tüm ilişkilerin pozitif yönlü olduğu bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre ise yöneticilerin kişiler arası iletişim becerileri ile problem çözme ve uzlaşma stratejileri arasındaki korelasyonlar anlamlı ve pozitif yönlü çıkmış; kişiler arası iletişim becerileri ile kaçınma stratejisi arasında negatif doğrusal bir ilişki belirlenmiş ve kişiler arası iletişim becerileri ile hükmetme stratejisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak, hem yönetici hem de öğretmenlerden elde edilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre kişiler arası iletişim becerilerinin çatışma yönetiminde çok önemli bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim okulu yöneticileri, kişiler arası iletişim becerileri, çatışma yönetimi stratejileri

## Giriş

Günümüz dünyası, insanlık tarihinin hızlı gelişmelere ve çalkantılı olaylara tanıklık yaptığı bir dönemde bulunmaktadır. Bilişim çağından bilgi çağına geçişin yaşandığı yirmi birinci yüzyıl fırsatlarla birlikte tahmin edilemeyen birçok zorluğu da beraberinde getirmektedir. Hızla değişen koşullar ve teknolojik ilerlemeler bireylerin bu hızlı devinim karşısında sürekli olarak kendilerini yenilemelerini ve geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Örgütlerde doğal olarak bu değişim ve gelişimlerden etkilenmektedir.

Eğitim örgütleri halka açık ve halk ile ilişkisi olan sosyal yanı daha ağır örgütlerdir. Bu örgütlerde insan kaynağının etkili bir şekilde kullanılması ve yönetilmesi daha da fazla önem taşıyan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira yönetici ve öğretmenlerin kendi işlevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri aralarındaki karşılıklı iletişimin ve etkileşimin sağlıklı olmasına bağlıdır. Karşılıklı etkileşimin ve iletişimin sağlıklı olmayışı yönetimde ve öğretmenler arasında kopukluğa ve çatışmalara

\* Antalya-Kepez Cengiz Topel İlköğretim Okulu, Eğitim Bilim Uzmanı.

yol açabilmektedir. Ortaya çıkan kopukluklar ve çatışmalar ise sosyal bir örgüt olan eğitim örgütlerinde verimsizliğine neden olabilmektedir. Bu açıdan, eğitim örgütlerinde kişiler arası ilişkilerin ve iletişimin önemli bir rol üstlendiği söylenebilir (Bursalıoğlu, 2003).

İletişim, tüm örgütsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde rol oynayan temel süreçlerden birisidir. Örgüt çalışanları sürekli olarak iletişim sürecinin bir parçası konumundadırlar. Bu açıdan yöneticilik, iletişimden etkilenmeyen ya da iletişimi kullanmayan bir görev olarak düşünülemez. Aksine, araştırmalar örgüt içerisinde yöneticilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu iletişime harcadıklarını göstermektedir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000; Lunenburg ve Ornstein, 1991; Schermerhorn, 1996; Wexley ve Yukl, 1984).

Steers'a (1981) göre iletişim örgütlerin işleyişini sağlayan hayati süreçlerden birisidir. İletişim gibi çatışma da örgütlerde var olan, örgütün etkililiğini etkileyen, yöneticileri meşgul eden süreçlerden birisidir. Çatışmanın doğası nasıl olursa olsun, eğer örgüt enerjisinin hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi isteniyorsa yöneticilerin çatışmayı fark edebilmesi ve etkili bir şekilde yönetebilmesi gerekmektedir. Nitekim çatışma toplumsal ve örgütsel yaşamın bir gerçeği olarak görülmekte ve insanların etkileşim halinde bulunduğu her ortamda kaçınılmaz bir olgu olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2000; De Cenzo, 1997; Karip, 2003; Robbins, 1993). Bu bakımdan, iletişim ve çatışma süreci örgütlerde birlikte ele alınması gereken birbirleriyle ilişkili iki önemli süreçtir.

Çatışmaların iletişimsel süreçler olduğundan hareketle iletişimin hem çatışma kaynakları arasında yerini alması hem de çatışma yönetiminde etkin bir rol üstlenmesi doğaldır. Önemli olan çatışmaların işlevselliğini ve örgütsel amaçlara hizmet etmesini sağlamaktır. Çatışma sürecinin her aşamasında etkisini hissettiren iletişimin bu doğrultuda işlevsel kılınması büyük ölçüde çatışan tarafların elinde olan bir durumdur ve tarafların işlevsel bir iletişim için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir (Ellis ve Maoz, 2003). Nitekim Gross ve Guerrero (2000) örgütlerde çatışmaları etkili şekilde yönetebilen bireylerin yeterli bir iletişimci ve yetenekli bir lider olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle, çatışma yönetimi sürecinde ve özellikle de çatışmaların işlevsel kılınmasında iletişimin etkililiği önemli bir unsur olarak yerini almaktadır.

Çatışmalar anlaşmazlık ya da uyumsuzluklar şeklinde evde, okulda, işte kısacası her yerde günlük yaşamımızın, her türlü kişisel ve mesleki ilişkilerimizin doğal ve kaçınılmaz bir parçası haline gelmiştir (Heaney, 2001; McKinney, Kelly ve Duran, 1997; Nicotera, 1993; Shapiro, 2004; Timm, Peterson, Stevens, 1990). Okullarda ortaya çıkan çatışmaların birçok nedeni bulunmakla birlikte genellikle öğretmen, öğrenci, veli, dış örgütler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Bu ilişkilerin temelinde ise iletişim yer almaktadır (Heaney, 2001). Farklı durumlarda farklı insan tipleriyle iletişim kurmayı gerektiren örgütsel hiyerarşi içerisinde okul yöneticileri anahtar rol oynamaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin iletişim becerilerine sahip olmaları ve etkili şekilde kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Kısacası, yöneticilerin veya liderlerin başarılı olmaları etkili iletişim becerilerini geliştirmelerine bağlıdır (Snowden ve Gorton, 2002). Nitekim Putnam (1988) tartışma ve anlaşmazlıkları somutlaştırmada, açıklığa kavuşturmada, farklılıkları ele alma yollarını belirlemede ve çatışmaların gerçekleşmesinde iletişimin merkezi bir rol oynadığını

ifade etmekte ayrıca iletişimin; olayların ve çatışmaların duygusal ikliminin oluşunu ve etkileşimlerin periyodik gelişimlerini şekillendirdiğini belirtmektedir.

Her ne kadar tüm çatışmalar iletişim yetersizliğinden veya bozukluğundan kaynaklanmasa da birçok yönetici çatışmaların asıl nedenini iletişim yetersizliği ve iletişimden kaynaklı sorunlar olarak görmektedir (Caudron, 2000; Kavruk ve Tan, 2001; Umiker, 1993). Bu durum iletişimin, çatışmaların asıl kaynağı olarak görülmesi ihtiyacını doğurmakta ve iletişim ile çatışmaların birlikte düşünülmesini, aralarındaki etkileşimlerin daha derinlemesine ortaya çıkarılmasını gündeme getirmektedir. Cathcart, Samovar ve Henman da birçok örgütsel çatışmada iletişimin temel öge konumunda olduğunu; Coyle ise çatışmaların başarılı yönetiminin ve çözüme kavuşturulmasının iletişim becerileri ve stratejileri konusunda uzmanlaşmayı gerekli kıldığını vurgulamaktadır. Kısacası, çatışmaların yapıcı veya yıkıcı hale gelebilmesi kullanılan iletişimin etkililiği ile ilişkilendirilmektedir (Düşükcan, 2003).

Bütünde, örgütsel çatışma konusunda yapılan araştırmaların birçoğunun çatışma yönetimi ve çatışma kaynakları üzerine odaklandığı görülmektedir. Ancak çatışma yönetimi ve iletişimin özellikle de çatışan tarafların iletişim becerilerinin çatışma yönetimi süreçlerine olan etkisini araştıran çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Hâlbuki iletişim, çatışma süreçlerinin her aşamasında gerçek bir rol oynamaktadır (Putnam, 1988). Timm, Peterson ve Stevens (1990) ise çatışmaların her zaman iletişimsel davranışlarla ilişkili olduğunu, genellikle bir takım iletişim tekniklerinin kullanımı sayesinde çatışmaların önlenilebildiğini, çözülebileceğini veya azaltılabileceğini belirtmektedirler. Çatışmaların örgüt üyelerine yönelik yapıcı ve yıkıcı sonuçlarının genellikle anlaşmazlıkların yönetilmesi sürecinde kullanılan iletişimsel stratejilere bağlı olması da çatışma yönetimi sürecinde iletişim becerilerinin etkisini artıran başka bir durumdur (Wilson ve Waltman, 1988). Zira etkili iletişim çatışma yönetimini daha işlevsel ve yapıcı kılacak, tarafların çözüme varmalarını kolaylaştıracaktır (Karip, 2003). Bu derece etkili bir ögenin çatışma alanındaki çalışmaların dışında tutulmaması çatışma yönetimi sürecinin bütünsel nitelikte analiz edilmesine olanak sağlayacaktır.

Sonuç olarak, yapıcı ve etkili bir iletişimin, çatışma süreci özellikle de olası çözüm önerileri üzerindeki önemi ve olumlu etkileri yadsınamaz. Zira bireyler arasında gerçekleşen etkili iletişim, çatışan tarafların olumlu ilişkiler geliştirmelerine fırsat tanıyacaktır. Olumlu ve sağlıklı ilişkilerin kurulması da iletişim becerilerini gündeme getirmektedir (Karip, 2003). Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin çatışma yönetimi konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları, çatışma yönetimi sürecinde etkili iletişim becerilerini kullanabilmeleri çatışmaları işlevsel hale getirebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki nedir?
2. İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasında a) yöneticilerinin görüşlerine, b) öğretmenlerinin görüşlerine göre bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini, Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 129 devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 129 ilköğretim okulu müdürü ve 240 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 369 yönetici ile 3980 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem, oransız küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına göre örneklem genişliği tablolarından (Balcı, 2001) yararlanılarak belirlenmiştir. Buna göre 79 yönetici ve 277 ilköğretim okulu öğretmenin örneklem grubuna alınması yeterli görülmüştür. Ancak daha fazla sayıda veri formu uygulatılmış ve 90 ilköğretim okulu yöneticisi veri formu ile 486 ilköğretim okulu öğretmeni veri formu değerlendirmeye alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı:

Veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan ölçme aracının ön uygulama öncesi formatının birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine, ikinci bölümünde ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri konusundaki yeterliklerini belirlemek üzere hazırlanmış 73 maddeye, üçüncü bölümünde ise ilköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini belirlemek üzere hazırlanmış 75 maddeye yer verilmiştir.

Ölçme aracı maddeleri hazırlanırken geniş kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve bu tarama sonucunda kişiler arası iletişim becerilerinin empati kurma, anlama, aktif dinleme, geri bildirimde bulunma, etkililik (açıklık, saydamlık, tamlık, kısalık, özlük, nezaket, somutluk, doğruluk, önem, düşünme, dikkate alma, tekrar), ikna edicilik, güven verme ve etkili göndericilik (etkili beden dili, sözlü, sözsüz iletişimde etkililik) başlıkları altında toplanabileceği sonucuna varılmıştır (Cohen, Fink, Gadon, Willits ve Josefowitz, 2001; Daft, 2002; Devito, 2001; Dubrin, 1997; Gordon, 1998; Hartley ve Bruckmann, 2002; Ivancevich ve Matteson, 1996; Lunenburg ve Ornstein, 1991; Murphy, Hildeprant ve Thomas, 1997; Robbins, 2000; Schermerhorn, 2001; Sims, 2002; Steers, 1981; Tim, Peterson ve Stevens, 1990). Çatışma yönetimi stratejileriyle ilgili olarak yapılan alanyazın taramasında ise çatışma yönetimi stratejilerinin Blake ve Mouton (Rahim, 2001), Thomas ve Kilmann (1975), Thomas (1977), Rahim (1983; 1986; 2002), Holton ve Holton (1999), Gordon (1993), Follet (Rahim, 2001), Gümüşeli (1994) ve Karip (2003) tarafından hükmetme, tümleştirme (entegresyon, problem çözme, bütünleştirme), uzlaşma, kaçınma ve uyma (ödün verme); Pruitt (Rahim, 2001; Rahim, Buntzman ve White, 1999) tarafından hükmetme, tümleştirme, kaçınma ve uyma; Putnam ve Wilson (Rahim, 2001) tarafından hükmetme, tümleştirme ve uyma; Daft (2004) tarafından çözüm odaklı (solution-oriented) ve yüzleşmeme (nonconfrontational); Schemel (Atay, 2001) tarafından ise mecbur etme, anlaşma, kaçınma, taviz verme, destekleme ve ikna etme boyutlarında çalışıldığı veya incelendiği tespit edilmiştir.

Daha sonra ölçme aracı yönetici ve öğretmen görüşlerini ayrı ayrı belirlemek amacıyla iki form olarak hazırlanmış ve devlet ilköğretim okulu yöneticilerinden ve



öğretmenlerinden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı yardımıyla açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktörleştirmede temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ortak faktör varyans değerlerinin ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0,55'in üzerinde olması ve aynı maddenin farklı faktörlerdeki faktör yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2003; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998).

Kişiler arası iletişim becerileri ölçme aracının açımlayıcı faktör analizinde 154 geçerli anket verisi kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test" analizleri yapılmış; KMO=,909 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur. Bu açıdan verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizi binişik madde (fark<.10) kalmayınca kadar tekrarlanmış ve .55'in altında faktör yük değerine sahip maddeler analizden çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 4 boyuttan (Empatik Dinleme, Etkililik, Geri Bildirimde Bulunma ve Güven Verme Becerileri) ve 33 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.56 ile 0.84 arasında olduğu saptanmıştır. Dört faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 68.37'dir. Güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu empatik dinleme boyutunda .95, etkililik boyutunda .92, geri bildirimde bulunma boyutunda .93 ve güven verme boyutunda ise .79 olarak bulunmuştur. Madde toplam test korelasyonu ölçme aracının bütününde ise (Cronbach Alpha) .96 olarak bulunmuştur.

Çatışma yönetimi stratejileri ölçme aracının açımlayıcı faktör analizinde de 154 geçerli anket verisi kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "KMO and Bartlett's Test" analizleri yapılmış; KMO= ,832 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur. Bu açıdan verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizi binişik madde (fark<.10) kalmayınca kadar tekrarlanmış ve .55'in altında faktör yük değerine sahip maddeler analizden çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 4 boyuttan (Problem Çözme, Kaçınma, Hükmetme ve Uzlaşma Stratejileri) ve 32 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.65 ile 0.88 arasında olduğu saptanmıştır. Dört faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 67.79'dur. Güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu problem çözme boyutunda .96, kaçınma boyutunda .88, hükmetme boyutunda .85 ve uzlaşma boyutunda ise .80 olarak bulunmuştur. Madde toplam test korelasyonu ölçme aracının bütününde ise (Cronbach Alpha) .85 olarak bulunmuştur.

Ölçme aracındaki Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği (1:Hemen hemen hiç, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık Sık, 5: Hemen hemen her zaman) kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizlerinde anlamlılık düzeyi olarak hem ".05" hem de ".01" düzeyleri dikkate alınmış ve ilgili analizde hangi anlamlılık düzeyinin esas alındığı belirtilmiştir.

#### **Veri Analizi:**

Verilerin analizinde SPSS istatistik programından yararlanılmış; ilköğretim okulları yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yönetici ve öğretmen görüşleri öncelikle korelasyon analizine tabi tutulmuş daha sonra da değişkenlerle ilgili model arayışı için stan-

dart yaklaşım temele alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Çalışmada kullanılan korelasyon katsayılarının gücü ile ilgili tanımlamalarda 0,00-0,25 *Çok Zayıf*; 0,26-0,49 *Zayıf*; 0,50-0,69 *Orta*; 0,70-0,89 *Yüksek*; 0,90-1,00 *Çok Yüksek* aralıkları temel alınmıştır (Akgül ve Çevik, 2003; Büyüköztürk, 2001; Bryman ve Cramer, 2001; Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Leech, Barrett ve Morgan, 2005).

Çoklu doğrusal regresyon analizleri, varsayımların sağlanması durumunda yapılmıştır. Modelde otokorelasyon olup olmadığını anlamak için Durbin-Watson (D-W) testine bakılmıştır. Çoklu bağlantı sorunu için de Tolerans (Tolerance) ve VIF değerleri incelenmiştir. Çoklu bağlantı sorununun olması durumunda birbiriyle yüksek düzeyde ilişkiye sahip bağımsız değişkenlerin birleştirilmesi yoluna gidilmiş ya da bu değişkenlerden birisi analizden çıkarılmıştır. Çıkarma işlemi anlamlı olmayan değişken veya bağımlı değişken ile daha düşük ilişkiye sahip olan değişken analizden çıkarılmıştır (Akgül ve Çevik, 2003; Büyüköztürk, 2003; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998; Leech, Barrett ve Morgan, 2005).

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ölçme aracı vasıtasıyla elde edilen verilere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 1. Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

Bu bölümde ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		Empatik Dinleme	Etkililik	Geri Bildirim	Güven Verme
Empatik Dinleme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1			
Etkililik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,727** ,000	1		
Geri Bildirim	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,811** ,000	,748** ,000	1	
Güven Verme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,519** ,000	,556** ,000	,609** ,000	1
Problem Çözme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,867** ,000	,879** ,000	,900** ,000	,722** ,000
Kaçınma	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,809** ,000	,697** ,000	,860** ,000	,508** ,000
Hükmetme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,721** ,000	,725** ,000	,746** ,000	,497** ,000
Uzlaşma	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,648** ,000	,628** ,000	,541** ,000	,528** ,000

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

◆ Ahmet Şahin

Tablo 1'e göre yöneticilerin kişiler arası iletişim becerileri (empatik dinleme, etkililik, geribildirim ve güven verme) ile çatışma yönetimi stratejileri (problem çözme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma) arasındaki tüm ilişkilerin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu bulunmuştur.

Geribildirim ile problem çözme stratejisi arasında çok yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki; empatik dinleme, etkililik ve güven verme becerisi ile problem çözme stratejisi arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Empatik dinleme ve geri bildirimde bulunma becerileri ile kaçınma stratejisi arasında yüksek pozitif doğrusal bir ilişki; etkililik ve güven verme becerileri ile kaçınma stratejisi arasında ise zayıf düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Hükmetme stratejisi ile empatik dinleme, etkililik ve geri bildirimde bulunma becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki; güven verme becerileri ile hükmetme stratejisi arasında ise orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Empatik dinleme, etkililik, geri bildirimde bulunma ve güven verme becerileri ile uzlaşma stratejisi arasında da orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 2. Yönetici Görüşlerine Göre Kişiler Arası İletişim Becerilerinin Problem Çözme Stratejisi ile İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-,430	,138	-	-3,130	,002		
Empatik Dinleme	,269	,043	,262	6,279	,000**	,867	,563
Etkililik	,342	,037	,347	9,259	,000**	,879	,709
Geri Bildirim	,243	,036	,301	6,666	,000**	,900	,586
Güven Verme	,234	,033	,211	7,068	,000**	,722	,608
R=,977	R <sup>2</sup> =,954						
F(4-85)= 442,857	p=,000						

\*\* 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Empatik dinleme, etkililik, geri bildirim ve güven verme değişkenlerine göre problem çözme stratejisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (problem çözme) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, empatik dinleme becerisi ile problem çözme stratejisi arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ( $r=0,867$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0,563$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Etkililik becerisi ile problem çözme stratejisi arasında da pozitif ve yüksek düzeyde ( $r=0,879$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0,709$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Geri bildirimde bulunma becerisi ile problem çözme stratejisi arasında ise pozitif ve yüksek düzeyde ( $r=0,900$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonun  $r=0,586$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Güven verme becerisi ile problem çözme stratejisi arasında da pozitif ve yüksek düzeyde ( $r=0,722$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0,608$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Empatik dinleme, etkililik, geri bildirimde bulunma ve güven verme becerisi değişkenleri birlikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme stratejisi puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,97$ ;  $R^2=,954$ ;  $F=442,857$ ;  $p<,01$ ). Empatik dinleme, etkililik geri bildirim ve güven verme becerisi değişkenleri birlikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın yaklaşık % 95'ini açıklamaktadır.

Standartize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki görece önemi; etkililik, geri bildirimde bulunma, empatik dinleme ve güven vermedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise empatik dinleme, etkililik, geri bildirimde bulunma ve güven verme becerisinin önemli birer yordayıcı oldukları görülmektedir.

Problem çözme stratejisiyle ilgili olarak yönetici görüşlerinden elde edilen regresyon analizi doğrultusunda problem çözme stratejisi kullanımını en fazla etkililik becerisinin sonra da sırasıyla empatik dinleme, geri bildirimde bulunma ve güven verme becerisinin artırdığı söylenebilir. Bu bağlamda, yöneticilerin daha sık ve etkili bir şekilde problem çözme stratejisini kullanmalarını sağlayabilmek için etkililik, empatik dinleme, geri bildirimde bulunma ve güven verme becerilerini geliştirmenin gerekli olduğu sonucuna varılabilir. Zira kişiler arası iletişim becerileriyle ilgili söz konusu boyutlarda yöneticilerin yüksek beceri sergileyebilmeleri öz güvenlerini artıracak ve karşı tarafın yöneticilerin yeterliğine ilişkin yüksek algıya sahip olmalarına yardımcı olacaktır.

Tablo 3. Yönetici Görüşlerine Göre Kişiler Arası İletişim Becerilerinin Kaçınma Stratejisi ile İlişisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-,233	,395	-	-,590	,557	-	-
Empatik Dinleme	,419	,123	,313	3,403	,001**	,809	,346
Etkililik	,059	,106	,046	,557	,579	,697	,060
Geri Bildirim	,633	,105	,600	6,035	,000**	,860	,548
Güven Verme	-,066	,095	-,046	-,694	,490	,508	-,075
R=,882	R <sup>2</sup> =,778						
F(4-85)= 74,295	p=,000						

\*\* 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Empatik dinleme, etkililik, geri bildirim ve güven verme değişkenlerine göre kaçınma stratejisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (kaçınma) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, empatik dinleme becerisi ile kaçınma stratejisi arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ( $r=0,809$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0,346$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

◆ Ahmet Şahin

Etkililik becerisi ile kaçınma stratejisi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=0,697$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0,060$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Geri bildirim becerisi ile kaçınma stratejisi arasında pozitif ve yüksek düzeyde ( $r=0,860$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonun  $r=0,548$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Güven verme becerisi ile kaçınma stratejisi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=0,508$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-0,075$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Empatik dinleme, etkililik, geri bildirim ve güven verme becerileri değişkenleri birlikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin kaçınma stratejileri puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,882$ ;  $R^2=,778$ ;  $F=74,295$ ;  $p<,01$ ). Empatik dinleme, etkililik, geri bildirim ve güven verme becerisi değişkenleri birlikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin kaçınma stratejilerindeki toplam varyansın yaklaşık % 78'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin kaçınma üzerindeki göreceli önem sırası; geri bildirimde bulunma, empatik dinleme, etkililik ve güven vermedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise empatik dinleme ve geri bildirimde bulunma becerisinin önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Empatik dinleme, etkililik, geri bildirim ve güven verme değişkenlerine göre hükmetme stratejisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi modelinde empatik dinleme ve geri bildirim becerilerinin tolerans değerlerinin ( $1-R^2$ )'den küçük olduğu, sonuç olarak da bu iki değişkende iç korelasyon sorunun bulunduğu belirlenmiştir. Empatik dinlemenin bağımlı değişkenle olan ilişkisi, geri bildirim bağımlı değişkenle olan ilişkisinden daha düşük olduğu için analizden çıkarılmış ve tekrar çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış, bu analiz sonucunda ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yönetici Görüşlerine Göre Kişiler Arası İletişim Becerilerinin Hükmetme Stratejisi ile İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,067	,377	-	2,830	,006		
Etkililik	,382	,103	,377	3,697	,000**	,725	,370
Geri Bildirim	,382	,089	,460	4,308	,000**	,746	,421
Güven Verme	,007	,097	,006	,076	,940	,497	,008
R=,788	R <sup>2</sup> =,620						
F(3-86)= 46,845	p=,000						

\*\* 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (hükmetme) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, etkililik becerisi ile hükmetme stratejisi arasında pozitif ve yüksek düzeyde ( $r=0,725$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0,370$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Geri Bildirim becerisi ile hükmetme stratejisi arasında pozitif ve yük-

sek düzeyde ( $r=0,746$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonun  $r=0,421$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Güven verme becerisi ile hükmetme stratejisi arasında pozitif ve zayıf düzeyde ( $r=0,497$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,008$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Etkililik, geri bildirim ve güven verme becericisi değişkenleri birlikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin hükmetme stratejileri puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,788$ ;  $R^2=,620$ ;  $F=46,845$ ;  $p<,01$ ). Etkililik, geri bildirim ve güven verme becericisi değişkenleri birlikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin hükmetme stratejilerindeki toplam varyansın yaklaşık % 62'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin hükmetme stratejisi üzerindeki görece önem sırası; geri bildirimde bulunma, etkililik ve güven vermedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise etkililik ve geri bildirimde bulunma becerisinin önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Yönetici Görüşlerine Göre Kişiler Arası İletişim Becerilerinin Uzlaşma Stratejisi ile İlişisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
I.	Sabit	,798	,428	1,865	,066			
	Empatik Dinleme	,472	,133	,482	3,545	,001**	,648	,359
	Etkililik	,300	,115	,319	2,610	,011*	,628	,272
	Geri Bildirim	-,182	,114	-,236	-1,606	,112	,541	-,172
	Güven Verme	,258	,103	,244	2,512	,014*	,528	,263
	R=,716	R <sup>2</sup> =,513						
	F(4-85)= 22,405	p=,000						
II.	Sabit	1,130	,415	2,725	,008			
	Empatik Dinleme	,503	,090	,513	5,617	,000*	,648	,516
	Güven Verme	,277	,097	,262	2,865	,005*	,528	,294
		R=,686	R <sup>2</sup> =,470					
		F(24-87)= 38,633	p=,000					

\* 0.05 düzeyinde anlamlıdır. / \*\* 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Empatik dinleme, etkililik, geri bildirim ve güven verme değişkenlerine göre uzlaşma stratejisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Modele ait tolerans değerleri ( $<1-R^2$ ) empatik dinleme, etkililik ve geri bildirim boyutlarında çoklu bağlantı sorunun olduğunu göstermiştir. Çoklu bağlantı sorununu giderebilmek için etkililik boyutu, uzlaşma stratejisi ile empatik dinlemeye göre daha az ilişkili olduğundan; geri bildirim boyutu ise ilköğretim okulu yöneticilerinin uzlaşma stratejileri puanları ile anlamlı bir ilişki vermediğinden modelden çıkarılmıştır. Yeni modele ilişkin analiz sonuçları II. adımında verilmiştir.

◆ Ahmet Şahin

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (uzlaşma) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, empatik dinleme becerisi ile uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ( $r=0,648$ ) olduğu, diğer değişken kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0,516$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Güven verme becerisi ile uzlaşma stratejisi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=0,528$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-0,294$  olduğu görülmektedir.

Empatik dinleme ve güven verme değişkenleri birlikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin uzlaşma stratejileri puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,686$ ;  $R^2=,470$ ;  $F=38,633$ ;  $p<,01$ ). Empatik dinleme ve güven verme değişkenleri birlikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin uzlaşma stratejilerindeki toplam varyansın yaklaşık % 68,6'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin uzlaşma üzerindeki görece önem sırası; empatik dinleme ve güven verme becerisidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, empatik dinleme ve güven verme becerilerinin önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

## 2. Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

Bu bölümde ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye dair ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		Empatik Dinleme	Etkililik	Geri Bildirim	Güven Verme
Empatik Dinleme	Pearson Correlation	1			
	Sig. (2-tailed)				
Etkililik	Pearson Correlation	,903**	1		
	Sig. (2-tailed)	,000			
Geri Bildirim	Pearson Correlation	,896**	,895**	1	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		
Güven Verme	Pearson Correlation	,780**	,790**	,744**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
Problem Çözme	Pearson Correlation	,840**	,835**	,834**	,683**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Kaçınma	Pearson Correlation	-,200**	-,186**	-,157**	-,178**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000
Hükmetme	Pearson Correlation	,002	,024	,063	,043
	Sig. (2-tailed)	,967	,597	,168	,342
Uzlaşma	Pearson Correlation	,586**	,549**	,561**	,451**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

\*\* Korelasyon 0.01düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 6'ya göre; empatik dinleme, etkililik ve geri bildirimde bulunabilme becerileri ile problem çözme stratejisi arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu açıdan empatik dinleme, etkililik ve geri bildirimde bulunabilme becerilerine sahip yöneticilerin problem çözme stratejisini daha çok kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Güven verme becerisi ile problem çözme stratejisi arasında ise orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Empatik dinleme, etkililik, geri bildirimde bulunabilme ve güven verme becerileri ile kaçınma stratejisi arasında çok zayıf düzeyde negatif doğrusal bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin empatik dinleme, etkililik, geri bildirimde bulunabilme ve güven verme becerilerini geliştirdikçe çatışmalardan kaçınma eğilimlerinin azalacağı söylenebilir. Empatik dinleme, etkililik, geri bildirimde bulunabilme ve güven verme becerileri ile hükmetme strateji arasında ise “,01” düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Empatik dinleme, etkililik ve geri bildirimde bulunabilme becerileri ile uzlaşma stratejisi arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güven verme becerisi ile uzlaşma stratejisi arasında ise zayıf düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Görüşlerine Göre Kişiler Arası İletişim Becerilerinin Problem Çözme Stratejisi ile İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
I.	Sabit	,253	,102	2,467	,014			
	Empatik Dinleme	,347	,063	,334	5,466	,000**	,840	,242
	Etkililik	,289	,062	,290	4,697	,000**	,835	,209
	Geri Bildirim	,297	,058	,292	5,072	,000**	,834	,225
	Güven Verme	-,026	,042	-,024	-,619	,536	,683	-,028
	R=,866	R <sup>2</sup> =,750						
	F(4-481)= 361,232	p=,000						
II.	Sabit	,286	,110	2,586	,010			
	Empatik Dinleme	,813	,041	,783	19,892	,000**	,840	,671
	Güven Verme	,080	,043	,073	1,850	,065	,683	,084
	Adım	R=,841	R <sup>2</sup> =,707					
	F(2-483)= 582,749	p=,000						

\*\* 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Empatik dinleme, etkililik, geri bildirim ve güven verme değişkenlerine göre problem çözme stratejisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi modelinde çoklu bağlantı sorunu için ise tolerans değerlerine bakılmış ve empatik dinleme, etkililik ve geri bildirim becerilerinin tolerans değerlerinin (1-R<sup>2</sup>)'den küçük olduğu belirlenmiştir. Çoklu bağlantı sorununu giderebilmek amacıyla geri bildirim ve etkililik becerileri analizde çıkarılmış, empatik dinleme ve güven verme becerilerine göre problem çözme stratejisinin yordanmasına ilişkin tekrar çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 7'nin II. adımı verilmektedir.

Buna göre; empatik dinleme ve güven verme becerileri ile problem çözme stratejisi arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, empatik dinleme



◆ Ahmet Şahin

becerisi ile problem çözme stratejisi arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ( $r=0,840$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0,242$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Güven verme becerisi ile problem çözme stratejisi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=0,683$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-0,028$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Empatik dinleme ve güven verme becerileri birlikte ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme stratejileri puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,84$ ;  $R^2=,707$ ;  $F=582,749$ ;  $p<,01$ ). Empatik dinleme ve güven verme becerileri birlikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme stratejilerindeki toplam varyansın yaklaşık % 70,7'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki görece önem sırası; empatik dinleme ve güven vermedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece empatik dinleme becerisinin önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmen Görüşlerine Göre Kişiler Arası İletişim Becerilerinin Kaçınma Stratejisi ile İlişisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
I.	Sabit	3,611	,240	15,052	,000			
	Empatik Dinleme	-,288	,149	-,232	-1,939	,053	-,200	-,088
	Etkililik	-,092	,144	-,077	-,641	,522	-,186	-,029
	Geri Bildirim	,197	,137	,162	1,441	,150	-,157	,066
	Güven Verme	-,074	,098	-,056	-,751	,453	-,178	-,034
	R=,213	R <sup>2</sup> =,045						
	F(4-481)= 5,723	p=,000						
II.	Sabit	3,636	,239	15,196	,000			
	Empatik Dinleme	-,196	,088	-,157	-2,212	,027*	-,200	-,100
	Güven Verme	-,072	,093	-,055	-,772	,440	-,178	-,035
	R=,203	R <sup>2</sup> =,041						
	F(2-483)= 10,405	p=,000						
III.	Sabit	3,555	,215	16,536	,000			
	Empatik Dinleme	-,249	,055	-,200	-4,498	,000**	-,200	-,200
	R=,200	R <sup>2</sup> =,040						
	F(1-484)= 20,231	p=,000						

\* 0.05 düzeyinde anlamlıdır. / \*\* 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Empatik dinleme, etkililik, geri bildirim ve güven verme değişkenlerine göre kaçınma stratejisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi modelinde tüm kişiler arası iletişim becerileri boyutlarının tolerans değerlerinin (1-R<sup>2</sup>)'den küçük olduğu bulunmuştur. Çoklu bağlantı sorununu giderebilmek amacıyla geri bildirim ve etkililik becerileri analizden çıkarılmış, empatik dinleme ve güven verme becerilerine

göre kaçınma stratejisinin yordanmasına ilişkin tekrar çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 8'in II. adımında verilmiştir. Ancak çoklu bağlantı sorunun hala giderilemediği görülmüştür. Bu nedenle üçüncü adımda kaçınma stratejisi üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı belirlenen güven verme becerisi de analizden çıkarılmıştır. Yeni modele ilişkin analiz sonuçları ise Tablo 8'in III. adımında verilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde empatik dinleme becerisinin kaçınma stratejisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $R=,200$ ;  $R^2=,040$ ;  $F=20,231$ ;  $p<,01$ ). Kaçınma stratejisine ilişkin toplam varyansın % 4'ünün empatik dinleme becerisi ile açıklandığı söylenebilir. Kaçınma stratejisine ilişkin toplam varyansın ancak % 4,5'inin tüm iletişim becerisi boyutları tarafından açıklandığı düşünülürse empatik dinleme becerisinin katkısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre kişiler arası iletişim becerilerinin hükmetme stratejisi ile ilişkisine yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi doğrusallık varsayımı sağlanamadığı için yapılmamıştır.

Tablo 9. Öğretmen Görüşlerine Göre Kişiler Arası İletişim Becerilerinin Uzlaşma Stratejisi ile İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
I. Adım	Sabit	,657	,181	3,628	,000			
	Empatik Dinleme	,486	,112	,427	4,333	,000**	,586	,194
	Etkililik	,057	,109	,052	,526	,599	,549	,024
	Geri Bildirim	,185	,103	,166	1,787	,075	,561	,081
	Güven Verme	-,056	,074	-,047	-,761	,447	,451	-,035
	$R=,593$	$R^2=,351$						
	$F(4-481)= 65,073$	$p=,000$						
II. Adım	Sabit	,656	,163	4,033	,000			
	Empatik Dinleme	,667	,042	,586	15,930	,000**	,586	,586
	$R=,586$	$R^2=,344$						
	$F(1-484)= 253,774$	$p=,000$						

\*\* 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Empatik dinleme, etkililik, geri bildirim ve güven verme değişkenlerine göre uzlaşma stratejisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi modelinde tüm kişiler arası iletişim becerileri boyutlarının tolerans değerlerinin ( $1-R^2$ )'den küçük olduğu bulunmuştur. Ayrıca empatik dinleme becerisi hariç diğer bağımsız değişkenlerin uzlaşma stratejisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda etkililik, geri bildirim ve güven verme becerileri analizden çıkarılmış ve işleme devam edilmiştir. Yeni modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'un II. adımında verilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, empatik dinleme becerisinin uzlaşma stratejisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $R=,586$ ;  $R^2=,344$ ;  $F=253,774$ ;  $p<,01$ ). Uzlaşma stratejisine ilişkin toplam varyansın % 34'ünün empatik dinleme becerisi ile açıklandığı söylenebilir.

## Sonuç ve Öneriler

İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri (empatik dinleme, etkililik, geribildirim ve güven verme) ile çatışma yönetimi stratejileri (problem çözme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma) arasındaki tüm korelasyonlar, yönetici görüşlerine göre anlamlı çıkmış ve tüm ilişkilerin pozitif yönlü olduğu bulunmuştur. En yüksek doğrusal pozitif ilişki geribildirim ile problem çözme stratejisi arasında; en düşük doğrusal pozitif ilişki ise güven verme ile hükmetme stratejisi arasında bulunmuştur.

Yönetici görüşlerine göre, kişiler arası iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki tüm ilişkilerin doğrusal ve pozitif olması ilköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi sürecinde durumsal yaklaşımını kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Durumsal yaklaşımına göre çatışmalarda kullanılması gereken tek bir strateji yoktur. Aksine durumsal yaklaşım çatışmalarda çatışmanın içeriğine, gidişatına ve tarafların tutumlarına uygun çoklu strateji kullanımını öngörmektedir. Bu nedenle yeri geldiğinde kaçınma veya hükmetme stratejilerinin kullanılması bazen çatışmaların örgütsel açıdan işlevsel hale getirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu açıdan kişiler arası iletişim becerilerinin artması çatışma yönetimi stratejilerinin etkili kullanımına imkan sağlayacaktır (Euwema, Vliert ve Bakker, 2003; Munduate, Ganaza, Peiro ve Euwema, 1999; Rahim, 2002).

Kişiler arası iletişim becerilerinin artmasıyla birlikte her stratejinin de artan derece kullanıldığı sonucunun görülmesi, ilköğretim okulu yöneticilerinin öncelikle çatışmaları anlamaya çalıştığını ve etkililik açısından duruma uygun strateji kullanma çabasında olduklarını göstermektedir. Zira kişiler arası iletişim becerileri yüksek yöneticilerin kaçınma ve hükmetme stratejilerini diğer stratejiler gibi daha sık kullanma eğiliminde olmaları bu stratejilerin bazı durumlarda diğer stratejilere nazaran daha işlevsel olabileceğine dair düşüncelerini ortaya çıkarmaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik dinleme, etkililik ve geri bildirimde bulunma becerileri ile problem çözme stratejisi arasında öğretmen görüşlerine göre yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güven verme becerisi ile problem çözme stratejisi arasında ise orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Empatik dinleme, etkililik, geri bildirimde bulunma ve güven verme becerileri ile kaçınma stratejisi arasında çok zayıf düzeyde negatif doğrusal bir ilişki belirlenmiştir. Empatik dinleme, etkililik, geri bildirimde bulunma ve güven verme becerileri ile hükmetme stratejisi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Empatik dinleme, etkililik ve geri bildirimde bulunma becerileriyle uzlaşma stratejisi arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güven verme becerisi ile uzlaşma stratejisi arasında ise zayıf düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen görüşlerine ilişkin korelasyonlar, bütünde değerlendirildiğinde kişiler arası iletişim becerileri yüksek yöneticilerin kaçınma stratejisini kullanmayı pek yeğlemedikleri; bunun yerine problem çözme ve uzlaşma stratejilerini daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenler tarafından yöneticilerin kişiler arası iletişim becerileri ile hükmetme stratejisini kullanmaları arasında bir ilişki görülmemesi ise dikkat çekici başka bir noktadır. Öğretmenlere göre kişiler arası iletişim becerilerinin yüksek olması taraflara karşı ilginin yüksek olduğu ve işbirliğinin hâkim olduğu stratejilerin kullanımını arttıracaktır.

Aynı zamanda, araştırma sonuçları hem yönetici hem de öğretmenlerden elde edilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları kişiler arası iletişim becerilerinin

çatışma yönetiminde çok önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle etkili iletişimin, çatışmaların işlevselliği açısından önemli olduğu söylenebilir. Kişiler arası iletişim becerileri yüksek yöneticilerin çatışmaları daha etkili yönetebilecekleri sonucuna varılabilir. Bu doğrultuda yöneticilerin çatışma yönetimi konusunda uzmanlaşmalarının, kişiler arası iletişim beceri konusunda da uzman olmaları ile mümkün olabileceği düşünülebilir. Nitekim Timm, Peterson ve Stevens (1990) ile Putnam (1988)'in çatışma nedenlerini genellikle iletişimsel davranışlarla ilişkilendirmesi, çatışmaların gerçekleşmesinde iletişimin merkezi bir rol üstlendiğini vurgulamaları ve çatışmaların iletişim sayesinde önlenebileceğini, çözülebileceğini veya azaltılabileceğini vurgulamaları bu görüşleri destekler niteliktedir.

Bu doğrultuda ilköğretim okulu yöneticilerinin atanmasında, kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri dikkate alınmalı ve gerekli yasal düzenlemeler bu doğrultuda tekrar gözden geçirilmelidir. Bu amaçla teorik sınavların yanı sıra örnek olay karşında yönetsel performans sergileyebilme becerisi gibi uygulamalı sınavlar da yapılmalıdır.

Aynı zamanda hem teorik hem de uygulamaya dönük kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri eğitimi, yönetici adaylarının eğitimi kapsamına alınmalıdır. Ancak bu eğitim klasik sınıf ortamlarından farklı olarak deneyim kazanmanın, genelleylebilme becerisini geliştirebilmenin ve yaşayarak öğrenmenin mümkün olduğu laboratuvar çalışmaları şeklinde gerçekleştirilmelidir. Çatışma ikilemlerinin ve örnek olayların canlandırıldığı bu laboratuvar çalışmaları sayesinde yöneticilerin teorik bilgileri deneyim ile zenginleştirilmeli, iletişim ve çatışma yönetimi becerileri geliştirilmelidir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişimde daha yüksek düzeyde beceri sergileyebilmeleri ve çatışmaları etkili şekilde yönetebilmeleri için mevcut yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitim kursları drama etkinlikleri ile zenginleştirilmeli, örnek olaylar üzerinde tartışılmalı, olası çözüm yolları ve stratejiler belirlenmeye çalışılmalıdır.

#### Kaynakça

- AKGÜL, A. ve ÇEVİK, O. (2003). **İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Uygulamaları**, Emek Ofset, Ankara.
- ATAY, K. (2001). "Okul Müdürlerinin Çatışmaları Çözümleme Stratejilerine İlişkin Öğretmen Okul Müdürü ve Denetmen Algıları", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 25, ss.21-35.
- AYDIN, M. (2000). **Eğitim Yönetimi**, Hatiboğlu Yayıncılık, Ankara.
- BALCI, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**, PegemA, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Z. (2003). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, PegemA, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**, PegemA, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**, PegemA, Ankara.
- BRYMAN, A. ve CRAMER, D. (2001). **Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows: A Guide for Social Scientists**, Routledge, London.
- CAUDRON, S. (2000). "Keeping Team Conflict Alive: Conflict can be a Good Thing. Here's What You Can Do to Make The Most of This Creative Force", **Public Management**, 82(2), pp.5-9.

◆ Ahmet Şahin

- COHEN, A.R., FINK, S.L., GADON, H., WILLITS, R.D. ve JOSEFOWITZ, N. (2001). **Effective Behavior in Organizations, Cases, Concepts, and Student Experiences (7th Edition)**, McGraw-Hill, Boston.
- COHEN, L., MANION, L. ve MORRISON, K. (2000). **Research Methods in Education (5th Edition)**, RoutledgeFalmer, London.
- DAFT, R.L. (2002). **Management**, Thomson South Western, United States.
- DAFT, R.L. (2004). **Organization Theory and Design**, Thomson South-Western, Austria.
- De CENZO, D.A. (1997). **Human Relations Personel and Professional Development**, Prentice Hall, New Jersey.
- DEVITO, J.A. (2001). **The Interpersonel Communication Book**, Longman, New York.
- DUBRIN, A.J. (1997). **Human Relations: Interpersonel, Job-Oriented Skills (6th Edition)**, Prentice Hall, New Jersey.
- DÜŞÜKCAN, M. (2003). **Örgütlerde Çatışma ve Çatışma Yönetimi Sürecinde Örgütsel İletişimin Etkilliliği: Kuramsal ve Uygulamalı Bir Çalışma**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya.
- ELLIS, D.G. ve MAOZ, I. (2003). "A Communication and Cultural Codes Approach to Ethnonational Conflict", **The International Journal of Conflict Management**, 14(3/4), pp.255-272.
- EUWEMA, M.C., VLIERT, E.V. ve BAKKER, A.B. (2003). "Substantive and Relational Effectiveness of Organizational Conflict Behavior", **The International Journal of Conflict Management**, 14(2), pp.119-139.
- GIBSON, J.L., IVANCEVICH, J.M. ve DONNELLY Jr., J.H. (2000). **Organizations: Behavior Structure Processes**, Irwin McGraw-Hill, Boston.
- GORDON, J.R. (1993). **A Diagnostic Approach to Organizational Behavior**, Allyn and Bacon, Boston.
- GORDON, J.R. (1998). **Organizational Behavior a Diagnostic Approach (6th Edition)**, Prentice Hall, New Jersey.
- GROSS, M.A. ve GUERRERO, L.K. (2000). "Managing Conflict Appropriately and Effectively: An Application of the Competence Model to Rahim's Organizational Conflict Styles", **The International Journal of Conflict Management**, 11(3), pp.200-226.
- GÜMÜŞELİ, A.İ. (1994). **İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- HAIR, J.F., ANDERSON, R.E., TAHTAM, R.L. ve BLACK, W.C. (1998). **Multivariate Data Analysis (5th Edition)**, Pearson Education, New Jersey.
- HARTLEY, P. ve BRUCKMANN, C.G. (2002). **Business Communication**, Routledge, London.
- HEANEY, L.F. (2001). "A Question of Management: Conflict, Pressure and Time", **The International Journal of Educational Management**, 15(4), pp.197-203.
- HOLTON, B. ve HOLTON, C. (1999). **The Manager's Short Course to a Long Career (2nd Edition)**, Liberty Publishing Group, United States.
- IVANCEVICH, J.M. ve MATTESON, M.T. (1996). **Organizational Behavior and Management**, Irwin McGraw-Hill, Boston.
- KARİP, E. (2003). **Çatışma yönetimi**, PegemA, Ankara.
- KAVRUK, S. ve TAN, O. (2001). "İletişim", **MEB Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Bülteni**, Sayı:42.
- LEECH, N.L., BARRETT, K.C. ve MORGAN, G.A. (2005). **SPSS for Intermediate Statistics, Use and Interpretation**, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- LUNENBURG, F.C. ve ORNSTEIN, A.C (1991). **Educational Administration Concepts and Practices**, Wadsworth Publishing, California.

- McKINNEY, B.C., KELLY, L. ve DURAN, R.L. (1997). "The Relationship Between Conflict Message Styles and Dimensions of Communication Competence", **Communication Reports**, 10(2), 188-196.
- MUNDUATE, L., GANAZA, J., PEIRO, J.M. ve EUWEMA. M. (1999). "Patterns of Styles in Conflict Management and Effectiveness", **The International Journal of Conflict Management**, 10(1), pp.5-24.
- MURPHY, H.A., HILDEBRANT, H.W. ve THOMAS, J.P. (1997). **Effective Business Communications (7th Edition)**, Irwin McGraw-Hill, Boston.
- NICOTERA, A.M. (1993). "Beyond Two Dimensions: A Grounded Theory Model of Conflict-Handling Behavior", **Management Communication Quarterly**, 6(3), pp.282-306.
- PUTNAM, L.L. (1988). "Communication and Interpersonal Conflict in Organizations", **Management Communication Quarterly**, 1(3), pp.293-301.
- RAHIM, M.A. (1983). "A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict", **The Academy of Management Journal**, 26(2), pp.368-376.
- RAHIM, M.A. (1986). "Referent Role and Styles of Handling Interpersonal Conflict", **The Journal of Social Psychology**, 126(1), pp.79-86.
- RAHIM, M.A. (2001). **Managing Conflict in Organizations (3rd Edition)**. Quorum Books Greenwood Publishing Group, Westport.
- RAHIM, M.A. (2002). "Toward a Theory of Managing Organizational Conflict", **The International Journal of Conflict Management**, 13(3), pp.206-235.
- RAHIM, M.A., BUNTZMAN, G.F. ve WHITE, D. (1999). "An Empirical Study of the Stages of Moral Development and Conflict Management Styles", **The International Journal of Conflict Management**, 10(2), pp.154-171.
- ROBBINS, S.P. (1993). **Organizational Behavior Concepts, Controversies, and Applications**, Prentice Hall, New Jersey.
- ROBBINS, S.P. (2000). **Essentials of Organizational Behavior (6th Edition)**, Prentice Hall, New Jersey.
- SCHERMERHORN, J.R. (1996). **Management and Organizational Behavior: Essentials**, John Wiley & Sons, New York.
- SCHERMERHORN, J.R. (2001). **Management (6th Edition)**, John Wiley & Sons, New York.
- SHAPIRO, D. (2004). **Conflict and Communication: A Guide Through the Labyrinth of Conflict Management**, International Debate Association, New York.
- SIMS, R.R. (2002). **Managing Organizational Behavior**, Quorum Books, Connecticut.
- SNOWDEN, P.E. ve Gorton, R.A. (2002). **School Leadership and Administration: Important Concepts Case Studies and Simulations (6th Edition)**, McGraw Hill, Boston.
- STEERS, R.M. (1981). **Introduction to Organizational Behavior**, Goodyear Publishing, California.
- THOMAS, K.W. (1977). "Toward Multi-Dimensional Values in Teaching: The Example of Conflict Behaviors", **The Academy of Management Review**, 2(3), pp.484-490.
- THOMAS, K.W. ve KILMANN, R.H. (1975). "The Social Desirability Variable in Organizational Research: An Alternative Explanation for Reported Findings", **The Academy of Management Review**, 18(4), pp.741-752.
- TIMM, P.R., PETERSON, B.D. ve STEVENS, J.C. (1990). **People at Work Human Relations in Organizations (3rd Edition)**, West Publishing Company, St. Paul.
- UMIKER, W. (1993). "Powerful Communication Skills: The Key to Prevention and Resolution of Personal Problems", **The Health Care Supervisor**, 11(3), pp.30-34.
- WEXLEY, K.N. ve YUKL, G.A. (1984). **Organizational Behavior and Personnel Psychology (Revised Edition)**, Irwin, Homewood Illinois.
- WILSON, S.R. ve WALTMAN, M.S. (1988). "Assessing the Putnam-Wilson Organizational Communication Conflict Instrument (OCCI)", **Management Communication**, 1(3), pp.367-388.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERPERSONAL COMMUNICATION SKILLS AND CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES OF PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS

---

Ahmet ŞAHİN\*

### Abstract

The study aims to determine the relationship between interpersonal communication skills and conflict management strategies of primary school administrators. The data were gathered from 90 administrators and 486 teachers working in Antalya. The questionnaire aims to collect data on personal information, interpersonal communication skills, and conflict management styles of primary school administrators. According to the views of administrators; all correlations among communication skills and conflict management strategies of the administrators were significant and positive. According to the views of teachers; correlations of all communication skills with problem solving and compromising strategies were significant and positive, correlations of all communication skills with avoiding strategy were significant, however negative, and non-significant correlation was determined among all communication skills and dominating strategy. Consequently, the results of multiple regression analysis gathered from both administrators' and teachers' views show that interpersonal communication skills are significant variables in defining the used strategy of conflict management.

**Key Words:** Primary school administrators, interpersonal communication skills, conflict management strategies

---

\* Antalya- Kepez Cengiz Topel Primary School, Expert on Educational Sciences

# SINIF YÖNETİMİ VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (Kayseri Merkez İlçe Örneği)

Adem Sultan TURANLI\*

## Özet

Çeşitli etmenler, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarını etkiler. Bu etmenlerden bir de, zamanının çoğunu geçirdiği ve sıkça stres yaşamalarına yol açan sınıf ortamıdır. Sınıfta stres kaynağı olarak görülebilecek iki unsur; öğrencilerin ciddi sorun oluşturan davranışları (CSOD'lar) ile öğretmenlerin verdiği cezalardır. Bu çalışma; CSOD'lar, verilen cezalar ve öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, bir anket hazırlanmış ve ilköğretim ikinci kademedeki 141 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Çözümlemeler; yaşanan sorun davranışlarla uygulanan cezaların sıklığı ve katılığı arasında ilişkiler olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin daha sık gözledikleri istenmeyen davranışlara daha sık ve daha katı ceza uyguladıkları belirlenmiştir. İstenmeyen davranışla daha sık karşılaşan öğretmenlerin, mesleklerine ilişkin daha olumsuz bir tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Ciddi sorun oluşturan davranışlar, cezalar, öğretmenliğe ilişkin algılar

## Giriş

Öğretmenlik, çok boyutlu bir meslektir ve birçok öğenin bir arada gözetilmesini gerektirir. Öğretim ve sınıf yönetimi iki temel boyutu oluşturur ve birbirinden ayrıştırılamayacak kadar iç içedir. Öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için, yönetim boyutunun da sağlıklı yürümesi gerekir. Fakat çoğunlukla sınıfta işler arzu edildiği gibi yürümez ve bazı öğrenciler, öğretimi ve öğrenmeyi engelleyen davranışlara tevessül ederler. Bir tanıma göre istenmeyen öğrenci davranışları; okulda eğitsel çabaları engelleyen, sınıf düzenini bozan, amaçlara ulaşmayı engelleyen ve zaman kaybına yol açan eylemlerdir (Başar, 1999).

Çok geniş bir yelpazede incelenen bu davranışlar bazen sadece öğrencinin kendisinin öğrenmesine engel olurken, bazen de bütün sınıfın öğrenmesine mani olabilmektedir. Emmer ve diğerleri (1997); istenmeyen davranışlar üç gruba ayırırken, *önemli sorunlar* olarak tanımladıkları davranışların, öğretmen için ciddi bir sorun oluşturduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğretmenin bunlara müdahale şekli ve sertliği de farklılaşmaktadır. Öğretmenin yönetsel becerileri, genel anlamda öğretmenlik başarısını da belirleyen unsurlardandır.

\* Yrd. Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.



Öğretmenlerin çoğu, vakitlerinin önemli bir kısmını sınıfta kaybolan düzeni, yeniden tesis etmeye çalışarak geçirir (Burden, 1995). Uygulanma şekli ve sıklığı kişiden kişiye farklılık gösterse de öğretmenler bir şekilde cezaya başvurmaktadır. Başlangıçta cezaya karşı olsalar da zamanla, daha sık cezaya başvurdukları görülmektedir (Korkmaz, 2005). Emmer ve diğerleri (1997), istenmeyen davranışlarla başa çıkma yollarını gruplandırarak, önemli sorunlara karşılık yoğun (ciddi) düzeyde müdahale edilmesini önermektedir. Bu anlayışa paralel olarak ciddi düzeyde sorunlar ortaya çıktığında okul yönetiminden veya aileden yardım alınması önerilmektedir (Özdemir, 2004; Başar, 1999).

Hangi amaçla yapılırsa yapılsın veya ne kadar ciddi bir sorun olursa olsun, öğretmen bu davranışlara karşı tedbir almakla sorumludur. Öğretmen bu tür davranışlar ortaya çıkmadan da, ihtiyaç halinde, müdahale edebilmelidir (Türnüklü, 2000). Hangi istenmeyen davranışa nasıl bir karşılık verileceği her zaman için çok kolay bir karar değildir ve birçok etmeden etkilenir. Öğrencinin istenmeyen davranışına nasıl karşılık vereceğini çok geniş bir alternatif arasından ve kısa bir sürede seçmek durumundadır. Karşılaşılan istenmeyen davranışların niteliği ve niceliğinin yanı sıra, sonucu ne olursa olsun başvuru yapımların sertliği de öğrenme ortamında ve öğretilmekte gerginliğe yol açar. Ayrıca, *suç* ve *ceza* dengesinin iyi ayarlanamaması, mesleğin doğasında bulunan stresi daha da artırır.

İşyerinde yaşanan stresin sıkça, iş doyumsuzluğu, fizyolojik rahatsızlıklar, davranış bozuklukları ve tükenmeye yol açtığı ileri sürülmektedir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Birçok araştırmacıya göre, çok sayıda öğretmen mesleklerinin yükü altında stres ve tükenmişlik yaşamaktadır (Boyle & diğerleri, 1995; Dick & Wagner, 2001). Öğretmenlerin yaşadığı stresin en temel kaynakları arasında ise istenmeyen sınıf içi davranışlar ve disiplin yer alır (Mercer & Mercer, 1986; O'Hair, 1995). Bir kısır döngü içinde, öğretmenlerdeki stres ve tükenmişlik de öğrencileri disipline etmede daha katı bir tutum takınmalarına neden olur (Hargreaves & Woods, 1984).

Bu durumda, sınıf düzeniyle ilgili yaşanan olayların öğretmenler üzerinde bir takım etkilerinin olması ve öğretmenin mesleğine ilişkin algılarını şekillendirmesi beklenebilir. Bu ilişkinin şekline dair bilgi, öğretmenin mesleğine ilişkin önemli yararlar sağlayabilir. Bu niyetle yürütülen bu betimsel çalışma, ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları 'ciddi' problemleri, disiplin uygulamaları ve mesleğe ilişkin algıları arasındaki ilişkileri irdelemeyi amaçlamıştır. Alanlar arasında ve öğrencilerin düzeylerine göre öğretmenlerin yaklaşımlarının farklılık gösterebileceği düşüncesiyle, ilköğretim ikinci kademe görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri çalışmanın evreni olarak belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilecek verilerle cevap bulunması umulan sorular şöyle ifade edilebilir:

1. İkinci kademe İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerinde gözledikleri ciddi sorun oluşturan davranışların (CSOD'lar) sıklığı ile bunlara karşılık olarak yararlandıkları ceza uygulamalarının sıklığı arasında ilişki var mıdır?
2. İkinci kademe İngilizce öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları nelerdir?
3. İkinci kademe İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerinde gözledikleri CSOD'ların görünme sıklığı ve bunlara karşılık başvurdukları ceza uygulamalarının sıklığı ile öğretmenlik mesleğini algılayışları arasında bir ilişki var mıdır?

### Veri Toplama Aracı

İstenmeyen öğrenci davranışları arasında '*ciddi sorun*' olarak tanımlanan ve bu *ciddi sorun oluşturanlara* karşı öğretmenlerin yararlandığı *ceza* uygulamaları yapılan alan yazın taramasıyla tespit edilmiştir. Uzman görüşü ve ilköğretim ikinci kademe- de çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin görüşü de alınarak, istenmeyen davranışlar içinde *en ciddi* sorun oluşturan davranışlar ve ceza uygulamaları içinde *en ağır cezalar* olarak algılananlar belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleklerine karşı algılarını ve bu algıların, öğrencilerin CSOD'ları ve öğretmenin uyguladığı cezalarla ilişkisini belirlemek için on adet (altı olumlu ve dört olumsuz) önerme hazırlanmıştır. Böylece, uygulanan anket üç bölümden oluşmuştur. Öğretmenlere anketin birinci kısmında seçilmiş olan on istenmeyen davranış sınıflarında ne sıklıkta gözledikleri ve ikinci kısımda ise seçilen ceza uygulamalarına kendilerinin ne sıklıkta (*'hiçbir zaman=1'... 'her zaman=5'*) başvurdukları sorulmuştur. Anketin son kısmında ise öğretmenlerden, mesleklerini nasıl algıladıklarına ilişkin önermelere ne düzeyde katıldıkları (*'kesinlikle katılmıyorum=1', ... 'kesinlikle katılıyorum=5'*) sorulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Toplam otuz önerme içeren anket, Kayseri il merkezindeki ilköğretim ikinci kademe okullarının beşinde çalışmakta olan 18 İngilizce öğretmenine deneme amacıyla uygulanmıştır. Deneme uygulaması sırasında öğretmenlerin de verdiği destekle, anketteki bazı ifadeler yeniden yazılarak olası yanlış anlamalar engellenmeye çalışılmıştır. Bu şekilde yeniden düzenlenen anket il merkezinde, küme örneklem yöntemiyle belirlenen okullardaki 175 İngilizce öğretmenine uygulanmış, anketleri toplamak için yapılan iki ziyarette 141 anket toplanmıştır. Bu anketlerle elde edilen verilerle araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

### Verilerin Analizi

Anketin birinci bölümünde yer alan on CSOD'ın öğretmen tarafından gözlenen sıklığı ve anketin ikinci bölümündeki cezaların uygulama sıklığı, aritmetik ortalama ve standart sapma cinsinden hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalara dayalı olarak, CSOD'lar '*en sık gözlenen*'den '*en seyrek gözlenen*'e, ceza davranışları ise '*en sık uygulanan*'dan '*az uygulanan*'a doğru sıralanmıştır. Ayrıca her iki gruptaki onar cevabın kendi içinde toplamının aritmetik ortalamaları (CSOD-Ort ve Ceza-Ort) hesaplanmıştır. Bu ortalamalar korelasyon hesaplamalarında kullanılmıştır. Anketin üçüncü bölümünde, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik altısı olumlu ve dördü olumsuz on önermeye, öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ve yüzde dağılımları belirlenmiştir. Ayrıca, olumlu ve olumsuz ifadelerin her birine verilen yanıtların, kendi grubu içindeki diğer önermelerle korelasyonu hesaplanmıştır. Son olarak da olumlu ve olumsuz meslek algısını temsil etmek üzere, sırasıyla Meslek+ (altı olumlu önermenin aritmetik ortalaması) ve Meslek- (dört olumsuz önermenin aritmetik ortalaması) hesaplanmıştır. Bu ortalamalar, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algılarıyla karşılaştıkları CSOD'lar ve uyguladıkları cezalar arasında korelasyonun bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

### Bulgu ve Yorumlar

Çalışmadan elde edilen bulgular, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuştur. Önce, ankette yer alan CSOD'ların ve başvuru *cezaların* ne sıklıkta kulla-

nıldığı ve bunlar arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci olarak, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları ve son olarak da bu algılarla, CSOD'lar ve uygulanan cezalar arasındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır.

### A. Ciddi Sorun Oluşturan Davranışlar (CSOD'lar) ve Ceza Uygulamaları

1) **CSOD'lar:** Yapılan çözümleme sonunda, CSOD'ların gözlenme sıklığının; ölçeğin orta değerinin (3,00) altında kaldığı belirlenmiştir (Tablo 1). Bu gruptaki davranışlar arasında *ders dışı konularda arkadaşlarıyla konuşma* en sık ( $\bar{x}=2,96$ ) ve *öğretmene saygısızlık yapma* da en az ( $\bar{x}=1,80$ ) gözlenen öğrenci davranışı olarak belirlenmiştir. Anketteki CSOD'ların her birinin ortalamasının, üçün ( $\bar{x}=\text{bazen}$ ) altında olması; öğretmenlerin *ciddi sorun* olarak algılanan bu davranışları 'bazen' veya 'nadiren' ( $\bar{x}<3,00$ ) gözlediklerini göstermektedir. *Ders dışı konularda konuşma* gibi, *izin almadan cevap verme/konuşma* de oransal olarak yüksek sıklıkta ( $\bar{x}=2,84$ ) gözlenen bir davranış olarak belirlenmiştir. Üçüncü sırayı ise *verilen ödevlerin yapılmaması* ( $\bar{x}=2,69$ ) almıştır. Öğretmen ve öğretim ortamı için benzer etkiler yaratan iki davranışın (*argo/kaba sözler söyleme*,  $\bar{x}=2,59$ ; *dersin işlenişini aksatacak şekilde komik davranışlar sergileme*,  $\bar{x}=2,51$ ) birbirine yakın sıklıklarda gözlemlendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin; dikkat çekmek ve ilgi odağı olmak için kabalaştıkları ve akademik yeterlikle çekemedikleri ilgiyi komik davranışlar sergileyerek çekmeye çalıştıkları düşünülebilir.

Tablo 1: CSOD'lar (Ortalama ve Standart Sapma)

Öğrenci Davranışları	N	$\bar{x}$	ss
Ders dışı konularda arkadaşlarıyla konuşma	140	2,96	0,77
İzin almadan cevap verme (konuşma)	141	2,84	0,98
Verilen ödevleri yapmama	140	2,69	0,90
Argo ve kaba sözler söyleme	140	2,59	1,08
Dersin işlenişini aksatacak komik davranışlar sergileme	141	2,51	0,90
Gerekli araç gereci getirmeme	141	2,28	0,85
Sınavlarda kopya çekme	141	2,22	0,98
Önceden duyurulmuş kurallara uymama	141	2,17	0,84
Okulun eşyalarına zarar verme	141	1,95	0,88
Öğretmene karşı saygısızlık etme	141	1,80	0,80

Öğretmenlere göre, öğrencilerin *derse gerekli araç gereci getirmemesi* ( $\bar{x}=2,28$ ) ve yasal işlem gerektirebilecek bir suç olan *sınavlarda kopya çekmesi* ( $\bar{x}=2,22$ ), oransal olarak daha az sıklıkta gözlenmektedir. Öğretmen tarafından tespit edilme veya cezai işlem görme olasılığı bu davranışlara başvurulmasını engelliyor olabilir. Kesin bir şekilde *önceden duyurulmuş kurallara uymama* da seyrek gözlenen ( $\bar{x}=2,17$ ) davranışlar arasında bulunmuştur. Öğretmenin kararlılığı bu konuda yardım ediyor olabilir. *Okulun eşyalarına zarar verme* yasal bir cezayı gerektireceğinden, öğrencilerin bu davranıştan kaçınmalarına ( $\bar{x}=1,95$ ) sebebiyet veriyor olabilir. Ayrıca, çoğunlukla yasal bir sürecin başlatılmasına yol açan, *öğretmene saygısızlık etme* de öğrencilerin çok seyrek ( $\bar{x}=1,80$ ) başvurduğu davranışlar arasında belirlenmiştir. Sonuç olarak, yasal yaptırım (cezası) olabilecek veya öğretmenin kararlılıkla üzerinde durduğu sorun davranışların daha az gözlemlendiği düşünülebilir.

2) **Öğretmenlerin uyguladığı cezalar:** CSOD'lara karşı öğretmenlerin başvurduğu cezaların sıklığına ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur. Bu davranışlara karşı sınıflarda başvurulan ve çoğunlukla ceza olarak algılanan öğretmen davranışlarının sıklığının 3,69 (*sınıf dışında öğrenciyle konuşma*) ile 1,16 (*öğrenciye fiziksel ceza uygulama*) arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ceza vermeye yönelik davranışlar bir bütün olarak ele alındığında, sorunların çözümünde öncelikle iletişim yollarının denendiği sonucuna varılabilir. En yaygın gözlenen üç ceza uygulamasının (*sınıf dışında öğrenciyle konuşma*,  $\bar{x}=3,69$ ; *öğrencinin velisini okula çağırma*,  $\bar{x}=3,06$ ; *öğrenciyi rehberlik servisine gönderme*,  $\bar{x}=2,93$ ) iletişimle yakından ilgili olduğu görülmektedir.

**Tablo 2: Uygulanan Cezalar (Ortalama ve Standart Sapma)**

Cezalar	N	$\bar{x}$	ss
Sınıf dışında öğrenciyle konuşma	140	3,69	0,93
Öğrencinin velisini okula çağırma	141	3,06	0,87
Öğrenciyi rehberlik servisine gönderme	140	2,93	0,92
Öğrenciye sınıf önünde özür diletme	141	2,18	1,27
Öğrenciyi idareye gönderme	141	2,06	1,00
Öğrenciyi azarlama	139	2,06	0,74
Öğrenciye söz hakkı vermeme-görmezden gelme	141	1,57	0,90
Öğrenciyi sınıftan çıkarma	140	1,41	0,71
Tüm sınıfı cezalandırma	139	1,35	0,66
Öğrenciye fiziksel ceza uygulama	141	1,16	0,55

Gözlenme sıklığı açısından takip eden üç davranışın (*öğrenciye sınıf önünde özür diletme*,  $\bar{x}= 2,18$ ; *öğrenciyi idareye gönderme*,  $\bar{x}=2,06$ ; *öğrenciyi azarlama*,  $\bar{x}=2,06$ ), daha sert uygulamalar olduğu ve genel olarak öğrenciyi mahcup etmeyi amaçladığı düşünülebilir. *Öğrenciye söz hakkı vermeme-görmezden gelme*, diğer birçok davranıştan daha az sert bulunmakla birlikte, disiplin uygulaması olarak CSOD'lara karşı nadiren kullanıldığı ( $\bar{x}=1,57$ ) belirlenmiştir. En az verilen cezanın ise; tekil veya tümel olarak öğrenci(ler)in öğrenme hakkının engellenmesi olarak tanımlanabilecek (*öğrenciyi sınıftan çıkarma*,  $\bar{x}=1,41$ ; *tüm sınıfı cezalandırma*,  $\bar{x}=1,35$ ; *öğrenciye fiziksel ceza uygulama*,  $\bar{x}=1,16$ ) yaklaşımlar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin; ceza olarak öğrencilerin öğrenme hakkını kısıtlamaktan kaçınmayı tercih ettikleri ileri sürülebilir.

3) **CSOD'lar ve ceza uygulamaları arasındaki ilişki:** Bu çalışma ayrıca, CSOD'lar bir bütün olarak ele alındığında bunlara karşı hangi disiplin yaklaşımlarının (*ceza*) daha sık kullanıldığını belirlemeyi hedeflemiştir. Sorunların genel anlamda ne sıklıkta gözlemlendiğini temsil etmek üzere, bütün CSOD'lara verdikleri cevapların aritmetik ortalaması (ciddi sorun oluşturan davranışların ortalaması=CSOD-Ort) hesaplanmıştır. Bu ortalamanın, ceza uygulamalarının her biriyle olan korelasyonuna bakılarak aralarındaki olası ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: CDOS-Ort ve Uygulanan Cezalar (Korelasyon)

Sınıf dışında öğrenciyle konuşma	$r=-,105; p(140) =,215$
Öğrencinin velisini okula çağırma	$r=,096; p(141) =,260$
Öğrenciyi rehberlik servisine gönderme	$r=,068; p(140) =,426$
Öğrenciye sınıf önünde özür diletme	$r=,190; p(141) =,024^*$
Öğrenciyi idareye gönderme	$r=,157; p(141) =,062$
Öğrenciyi azarlama	$r=,315; p(139) =,000^*$
Öğrenciye söz hakkı vermeme-görmezden gelme	$r=,087; p(141) =,307$
Öğrenciyi sınıftan çıkarma	$r=,190; p(140) =,024^*$
Tüm sınıfı cezalandırma	$r=,238; p(139) =,005^*$
Öğrenciye fiziksel ceza uygulama	$r=,169; p(141) =,045^*$

\* $p<0,05$ 

Öğrencilerin yaptığı yaramazlıkların veya CSOD'ların ciddiyeti arttıkça, öğretmen ile öğrenci arasında özel bir görüşmenin yapılması, daha az başvurulan bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Aralarında anlamlı bir ilişki olmamakla birlikte ( $p=,215$ ), CSOD'lar ve *ders dışında öğrenciyle görüşme* arasındaki olumsuz korelasyon ( $r=-105$ ) dikkat çekicidir. İşlenen suçun şiddetiyle *velinin okula çağırılması* ( $p=,260$ ), *öğrencinin rehberlik servisine* veya *idareye gönderilmesi* (sırasıyla  $P=426$ ;  $p=,062$ ) ve *öğrenciye söz hakkı verilmemesi-görmezden gelme* ( $p=,307$ ) arasında herhangi bir korelasyon tespit edilmemiştir. Bu bulgu öğretmenlerin; CSOD'ların artmasına karşı bu yaklaşımları bir çözüm olarak görmediği şeklinde yorumlanabilir.

Diğer yandan, CSOD'ları daha sık gördüğünü belirten öğretmenlerin; *sınıf önünde özür diletme* ( $r=190$ ;  $p=,024$ ), *öğrenciyi azarlama* ( $r=,315$ ;  $p =,000$ ), *sınıftan çıkarma* ( $r=,190$ ;  $p =,024$ ), *tüm sınıfı cezalandırma* ( $r=,238$ ;  $p=,005$ ) ve *fiziksel cezaya çarptırma* ( $r=,169$ ;  $p =,045$ ) gibi uygulamalara daha sık başvurdukları belirlenmiştir. CSOD'ların Tablo 3'teki veriliş sırası, nispeten bu davranışların *ciddiyet* sırasını (aşağıya doğru artan bir şekilde) da göstermektedir. Tablo değerlerini bu bağlamda okuyarak ve genellemeye giderek; CSOD'ların görülme sıklığının, daha sert bulunan ceza uygulamalarıyla korelasyon halinde oldukları söylenebilir. Bir başka deyişle, CSOD'ların sıklığı arttıkça, ceza uygulamalarının sertleştirildiği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin, genel anlamda *cezaya* ne sıklıkta başvurduklarını temsil etmek üzere, bütün ceza uygulamalarına ilişkin verdikleri cevaplar toplanarak madde sayısına bölünmüş ve her bir öğretmenin algısını temsil etmek üzere aritmetik ceza ortalaması (Ceza-Ort) hesaplanmıştır. Cezaların uygulanma sıklığını temsil eden bu ortalamanın; CSOD'lara olan korelasyonlarına bakılarak aralarındaki olası ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: CSOD'lar ve Ceza (CezaOrt): Korelasyon

Ders dışı konularda arkadaşlarıyla konuşma	r=,107; p (140)= ,207
İzin almadan cevap verme (konuşma)	r=,022; p (141) = ,799
Verilen ödevleri yapmama	r=-,036; p (140) = ,670
Argo ve kaba sözler söyleme	r=,326; p (140) = ,000*
Dersin işlenişini aksatacak komik davranışlar sergileme	r=,324; p (141) = ,000*
Gerekli araç gereci getirmeme	r=-,079; p (141) = ,351
Sınavlarda kopya çekme	r=,388; p (141) = ,000*
Öğretmenin koymuş olduğu 'kesin kurallara' uymama	r=,182; p (141) = ,031*
Okulun eşyalarına zarar verme	r=,297; p (141) = ,000*
Öğretmene karşı saygısızlık etme	r=,299; p (141) = ,000*

\*p&lt;0,05

Tablo 4, öğrencilerin CSOD'larıyla öğretmenlerin başvurduğu cezaların ortalaması (Ceza-Ort) arasındaki korelasyonları göstermektedir. Görüldüğü gibi, *ders dışı konularda arkadaşlarıyla konuşma* (p=,21), *izin almadan cevap verme/konuşma* (p=,80), *verilen ödevleri yapmama* (p=,67), *gerekli araç gereci getirmeme* (p=,35) davranışlarının gözlenme sıklığı ile ceza uygulamalarının sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yani öğretmenlerin bu davranışlara karşı ceza uygulamadığı sonucuna varılabilir. Fakat diğer CSOD'ların hepsi ve ceza (Ceza-Ort) arasında anlamlı düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Cezayla (Ceza-Ort) en yüksek korelasyon (r=,39), *sınavlarda kopya çekme* arasında belirlenmiştir. Yani kopya çekme sıklığı arttıkça sert tedbirlerin alınma sıklığı da artmaktadır. *Argo/kaba sözlerin kullanılması* (r=,33; r=,00) ve *öğrencilerin komiklik yapma çabalarına* (r=,32, p=,00) tepki olarak öğretmenlerin daha sık ceza uygulamaları belirlenmiştir.

*Okul eşyalarına zarar verme* ve *öğretmene karşı saygısızlık* davranışları ile ceza uygulaması arasında birbirine yakın büyüklükte korelasyonun gözlenmesi (her ikisi için, r=,30; p=,00) öğretmenlerin bu ikisini birbirine denk suçlar olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu; öğretmenlerin kendilerine ve kamu malına karşı yapılan saygısızlığı birbirinden ayırmadıkları ve aynı sıklıkta cezalandırdıkları şeklinde yorumlanabilir. *Konulan kurallara uymama* davranışıyla daha sık karşılaştığını söyleyen öğretmenlerin, cezaya daha sık başvurduğu belirlenmiştir (r=,18; p=,03). Tablo 4'teki davranışların veriliş sırası bir anlamda, sorun davranışların ciddiyet sırasına da yansıtılmaktadır. Tablodaki veriler bu bakışla değerlendirildiğinde, CSOD'ların ciddiyeti arttıkça, ceza sıklığının da arttığı söylenebilir.

Ayrıca, yukarıdaki bulgulara paralel olarak, CSOD'lar (CSD) ve ceza uygulamaları için hesaplanmış olan ortalamalar (CSOD-Ort & Ceza-Ort) arasındaki korelasyonun olumlu yönde ve istatistiksel olarak da anlamlı olduğu (r=,28; p=00) belirlenmiştir.

## B. Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Algıları

Bu çalışmanın amaçlarından biri; ilköğretim ikinci kademe İngilizce öğretmenlerin mesleklerini nasıl algıladığını belirlemektir. Bu amaçla ankete konulmuş on önermeye ilişkin öğretmenlerin görüşleri yüzde ve aritmetik ortalama olarak Tablo 5'te verilmiştir.

◆ Adem Sultan Turanlı

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları, ankete eklenen olumlu ve olumsuz önermelerle ölçülmeye çalışılmıştır. *Öğretmenliğin saygın bir meslek olup olmadığına* ilişkin sorulan soruya cevap veren 141 öğretmenin büyük bir bölümü (%75,9) mesleklerini saygın bulurken, yüzde 8,6'sı bu görüşe katılmamaktadır. Azımsanmayacak bir grup (%15,6) da mesleklerini kısmen saygın bulmaktadırlar. Öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (%83,7), *öğretmenliği severek yaptığını* belirtmiştir ( $\bar{x}=4,28$ ). Fakat az olsa da bir grup öğretmenin mesleğini ya hiç sevmediği (%4,9) ya da kısmen (%11,3) sevdiği belirlenmiştir. Benzer amaçla sorulan bir soru da öğretmenlerin *işe keyifle gelip gelmediklerine* ilişkin olup verilen cevaplar benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yüzde 69,5'inin işe keyifle geldiği belirlenirken, %8,5'i işe isteksizce geldiğini belirtmiştir. Diğer yandan, daha fazla öğretmen bu fikre kısmen katıldığını belirtmiştir. İlk iki soru bir arada ele alındığında diğer mesleklere oranla daha yüksek düzeyde güvence ve rahatlık sağlanmasından dolayı, bütün şikâyetlerine rağmen öğretmenlerin yine de mesleklerinden memnun oldukları söylenebilir.

*Öğrencilerini sevmek ve onlar tarafından sevilme*ye ilişkin algılar karşılaştırıldığında öğretmenlerin, öğrencilerini sevdikleri kadar ( $\bar{x}=4,43$ ), öğrencileri tarafından sevilmediklerini ( $\bar{x}=3,99$ ) düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerini sevmesi ve öğrencilerince sevilleme konusunda ciddi bir tereddüt yaşamaması, mesleklerini nasıl algıladıklarına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Yaygın kaniya rağmen, neredeyse bütün öğretmenler (%93) *sorumluluklarını yerine getirdiklerini* düşünmektedirler ( $\bar{x}=4,40$ ).

**Tablo 5: Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Algıları**

Kesinlikle	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Kesinlikle	N	$\bar{x}$	
%	%	%	%	%			
Öğretmenlik saygın bir meslektir.	4,3	4,3	15,6	22,7	53,2	141	4,16
Öğretmenliği severek yapıyorum.	2,8	2,1	11,3	31,9	51,8	141	4,28
İşe keyifle geliyorum.	3,5	5,0	22,0	44,0	25,5	141	3,83
Öğrencilerimi seviyorum.	2,8	0,7	5,0	33,3	58,2	141	4,43
Öğrencilerim benden memnun.	0,7	1,4	21,4	50,7	25,7	140	3,99
Mesleğimin gereklerini yerine getiriyorum.	1,4	0,0	5,7	42,6	50,4	141	4,40
Öğretme çabalarımın karşılığını alamıyorum.	20,7	24,3	32,9	12,1	10,0	140	2,66
Harcadığımız emeğe göre maaşımız az.	6,4	7,1	17,7	23,4	45,4	141	3,94
Akşamları yorgun hissediyorum.	2,9	5,0	26,4	35,0	30,7	140	3,86
Mesleki yaşamım, özel yaşamımda sorunlara yol açıyor.	30,5	29,8	18,4	11,3	9,9	141	2,40

Olumlu önermelere verilen cevaplarda görülen homojenlik, öğretmenlerin olumsuz önermelere verdikleri cevaplarda görülmemektedir. Örneğin *öğretme çabalarının karşılığını alabilmeyle* ilgili algıları önemli bir dağılım göstermektedir ( $\bar{x}=2,66$ ). Öğretmenlerin beşte biri (%22,1), çabalarının karşılığını alamadığını düşünürken, yarıya yakını (%45,0) bu görüşe katılmamakta ve çabalarının karşılığını aldığını düşünmektedir. *Harcanan emek ve alınan maaş dengesine* ilişkin soruya ise, öğretmenlerin üçte ikisinden fazlası (%68,8) maaşı az bulduğunu belirtirken ancak %13,5'i bu görüşe katılmamışlardır. Bu bulgu da, öğretmenlerin verilen maaştan tatmin olmadıklarını göstermektedir ( $\bar{x}=3,94$ ). Benzer şekilde öğretmenlerin büyük bir bölümü (%65,7) *aşamaları eve varınca kendilerini yorgun hissettikleri* görüşüne katılırken, çok az bir bölümü (%7,9), bu görüşe katılmamaktadır. Bilindiği üzere öğretmenlik en azından derslerde hareketli olmayı gerektirmektedir; bu bulgu da bu gerçeği desteklemektedir. Eve taşınan yorgunluğun yanı sıra, öğretmenlik mesleği, eve başka türlü işlerin de (kağıt okuma, ders planı ve çalışma yaprağı hazırlama, vs.) götürülmesini gerektirir. Buradan anlaşılması gereken sadece iş ve yorgunluk değildir; öğretmenlik özel yaşamı sınırlayabilir. Bu gerçeğe rağmen, öğretmenlerin pek şikâyetçi olmadıkları belirlenmiştir ( $\bar{x}=2,40$ ). Öğretmenlerin neredeyse üçte ikisi (%61,3) *mesleklerinin özel yaşamlarında şu ya da bu şekilde sorunlara yol açtığı* görüşüne katılmazken, %20,2'lik bir bölümü bu önermenin kendileri için geçerli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 6'dan görüldüğü gibi, mesleğe ilişkin olumlu önermelerin neredeyse tamamı arasında anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir. Fakat *mesleğin gereklerini yerine getirme* ile *öğrencileri sevmeye* arasındaki korelasyon ( $r=,17$ ;  $p>,05$ ) diğer değerlere yakın olmakla birlikte anlamlı bulunmamıştır. Bunun dışındaki önermeler bir arada ele alındığında mesleğin saygınlığına ilişkin algı yükseldikçe; işe isteyerek gelme, öğrencilerini sevmeye, öğrencilerinin öğretmeni sevip sevmediğine ilişkin algı, ve oransal olarak daha düşük görünmekle birlikte, mesleğinin gereklerini yerine getirmeye ilişkin algıların da paralel şekilde yükseldiği belirlenmiştir. Maddeler arasındaki bu ilişkilerin, biri hariç bütün ikili eşlemlerde gözlenmesi, bu önermelerin bir arada ele alınabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle, altı olumlu önermenin aritmetik ortalamasını alarak, bu önerme grubunu temsil edecek bir ortalama (Meslek+) elde edilmiştir.

**Tablo 6: Mesleğe İlişkin Önermeler: Olumlu (Korelasyon)**

Önermeler	1	2	3	4	5
1. Öğretmenlik saygın bir meslektir.					
2. Öğretmenliği severek yapıyorum.	$r=,41$ $p=,00^*$				
3. İşe keyifle geliyorum.	$r=,37$ $p=,00^*$	$r=,66$ $p=,00^*$			
4. Öğrencilerimi seviyorum.	$r=,30$ $p=,00^*$	$r=,43$ $p=,00^*$	$r=,40$ $p=,00^*$		
5. Öğrencilerim benden memnun.	$r=,29$ $p=,00^*$	$r=,29$ $p=,00^*$	$r=,23$ $p=,01^*$	$r=,40$ $p=,00^*$	
6. Mesleğimin gereklerini yerine getiriyorum.	$r=,17$ $p=,05^*$	$r=,27$ $p=,00^*$	$r=,28$ $p=,00^*$	$r=,17$ $p=,049^*$	$r=,36$ $p=,00^*$

\* $p<,05$



◆ Adem Sultan Turanlı

Mesleğe ilişkin olumsuz önermeler arasında da, dikkate değer korelasyonlar belirlenmiştir (Tablo 7). *Harcanan emeğe göre maaşın düşük bulunması* ile *öğretme çabalarının karşılığını alamama* ve *akşamları hissedilen yorgunluk* arasında karşılıklı bir ilişki belirlenmemiştir. Bütün ikili eşlemelerde belirlenen korelasyonların olumlu olması, bu maddelerin bir arada ele alınabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu gruptaki bütün davranışları temsil etmek üzere, olumsuz önermelerin de aritmetik ortalaması (Meslek-) alınmıştır.

**Tablo 7: Mesleğe İlişkin Önermeler: Olumsuz (Korelasyon)**

Önermeler	7	8	9
7. Öğretme çabalarımın karşılığını alamıyorum.			
8. Harcadığımız emeğe göre maaşımız az.	r=,10 p=,25		
9. Akşamları yorgun hissediyorum.	r=,19 p=,02*	r=,14 p=,09	
10. Mesleki yaşamım, özel yaşamımda sorunlara yol açıyor.	r=,25 p=,00*	r=,26 p=,00*	r=,33 p=,00*

\*p<0,05

**C. CSOD'lar, Ceza Uygulamaları ve Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Algıları**

İki grup davranışın ortalamaları arasındaki ilişki olumsuz ve istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $r=-,34$ ;  $p=00$ ). Yani, olumlu önermelere katılım düzeyi (Meslek+) yükselirken, olumsuz önermelere katılım düzeyinde (Meslek-) azalma görülmektedir. Ayrıca, CSOD'lar ve başvuru cezaları ile olumlu ve olumsuz önermelere verilen yanıtlar (Meslek+ & Meslek-) arasındaki ilişkiler de irdelenmiştir. Tablo 8'de görüldüğü gibi, CSOD'lar ile olumlu önermelere verilen yanıtlar (Meslek+) arasında anlamlı negatif bir korelasyon ( $r=-,28$ ;  $p=,00$ ) belirlenmiştir. Yani CSOD'larla daha sık karşılaştığını söyleyen öğretmenlerin mesleğine ilişkin daha az düzeyde olumlu algılarının (Meslek+) olduğu söylenebilir. Bunun yanında, CSOD'lar ile mesleğe ilişkin olumsuz önermelere verilen cevaplar (Meslek-) arasında da istatistiksel açıdan anlamlı ( $r=,21$ ;  $p=,01$ ) bir ilişki belirlenmiştir. Yani CSOD'larla daha sık karşılaşan öğretmenlerin mesleğe ilişkin daha fazla olumsuz algı geliştirdikleri söylenebilir. Diğer yandan, uygulanmakta olan cezalar ile olumlu önermelere verilen cevaplar (Meslek+) arasında herhangi bir korelasyona rastlanılmazken, cezalar ile olumsuz önermelere verilen yanıtlar (Meslek+) arasında olumlu bir korelasyon bulunmuştur. Yani öğretmenlerin başvurdukları cezaların sıklığı arttıkça, mesleğe ilişkin olumsuz algılarının (Meslek-) da arttığı görülmektedir. Bu ilişki, bir tür mesleki yıpranma anlamı taşımaktadır.

**Tablo 8: CSOD'lar, Ceza (CezaOrt) ve Mesleğe İlişkin Algılar: Korelasyon**

Mesleğe İlişkin Algılar	CSD-Ort	Ceza-Ort	Meslek+
Meslek+	r=-,28 p=,00*	R=,00 p=,96*	
Meslek-	r=,21 p=,01*	r=,23 p=,01*	r=-,34 p=,00*

\*p<0,05

## Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan, ilköğretim ikinci kademe İngilizce öğretmenlerine ilişkin elde edilen sonuçlara dayalı olarak varılan sonuçlar sunulmuş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlerin, 'ciddi sorunlar' olarak tanımladıkları davranışları sınıflarında ara sıra veya daha az gözledikleri (ölçeğin orta değeri olan üçün altında) belirlenmiştir. Ayrıca bu davranışların gözlenme sıklığının, davranışın algılanan ciddiyetine paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, CSOD ne kadar ciddi olarak algılanıyorsa, o kadar seyrek gözlenmektedir.

Uygulanan cezalar arasında en yaygın karşılaşılan, *ders dışında öğrenciyle konuşmadır*. Öğrencinin velisiyle görüşme ve sınıf dışında öğrenciyle görüşme davranışlarının dışında kalan ceza uygulamalarının, ölçeğin orta değerinin (üç=ara sıra uyguluyorum) altında gözlendiği belirlenmiştir. Diğer ceza türlerinin uygulanma sıklığının, cezanın algılanan sertliğine paralel değiştiği gözlenmiştir. Yani, ceza uygulamalarının sertliğiyle uygulama sıklığı arasında ters bir orantının varlığı gözlenmiştir.

Bir bütün olarak ele alındığında disiplinsizliğin görülme sıklığı ile çoğu ceza uygulamalarının sıklığının arasında paralellik olduğu ve ayrıca, CSOD'ların sıklığı arttıkça cezanın sertliğinin de arttığı belirlenmiştir. Bir başka deyişle, disiplinsizlik arttıkça öğretmenler hem cezaya daha sık başvurmakta hem de daha sert müeyyideler uygulamaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Mesleklerinden kaynaklanan bir takım sorunların varlığına rağmen, öğretmenlerin; mesleklerine ilişkin tutum ve ilgileri, büyük oranda etkileniyor gibi görünmemektedir. Oysaki bu sonuç Darling-Hammond'un (2003) bulmuş olduğu çalışma şartları ve maddi durumun; öğretmenin mesleki yıpranmasıyla ilintili olduğu sonucuyla uyusmamaktadır. Yani bu çalışmanın sonuçlarına göre, yaşanan sorunlar mesleğin doğal bir sonucu olarak algılanırken, genel kaniya ters görünmekle birlikte, bu sorunlar mesleki hazzı önemli oranda etkilememektedir. Fakat bu durum, genel kaniya ters görünmektedir.

Ayrıca, mesleğe ilişkin çeşitli önermelere verilen yanıtlar arasında karşılıklı bağıntı (korelasyon) olduğu gözlenmiştir. Olumlu ve olumsuz önermeler arasındaki ilişkilerin ters yönde oldukları belirlenmiştir. Yani, belli bir konuda olumlu değerlendirmesi olan öğretmenin, benzer diğer konularda da olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı yargı, olumsuz görüşler için de geçerlidir; belli konulardaki olumsuz düşüncelerin, diğer benzer konularda da geçerli olduğu belirlenmiştir.

İstenmeyen davranışların sıklığıyla, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları arasında karşılıklı bağıntının (korelasyon) olduğu belirlenmiştir. Yani, CSOD'larla daha sık karşılaşılan öğretmenler mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu sonuç, istenmeyen öğrenci davranışlarının yorucu olduğu (Weinstein, 1995) ve öğretmenlerde yıpranmaya yol açtığına ilişkin bulguları (Harrell & Jackson, 2004; Ingersoll & Smith, 2003; Kelly 2004) desteklemektedir. Ayrıca, bu bulgular istenmeyen öğrenci davranışlarının mesleki tatmini olumsuz etkilediğine ilişkin bulgulara da paraleldir (Ingersoll & Smith, 2003; Shann 1998; Lui & Meyer, 2005). Bunun yanında bu çalışmada, öğretmenin vermek zorunda kaldığı cezaların, mesleklerine ilişkin

#### ◆ Adem Sultan Turanlı

olumsuz algılarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yani daha sık ceza uygulayan bir öğretmen, mesleğine karşı daha olumsuz algılar geliştirmektedir.

Bu çalışmada varılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlerin mesleki algıları, sınıf içindeki yaşantılarından etkilenmektedir. Bu nedenle, olabildiğince huzurlu bir ortam için gereken becerilerin kazandırılması ve sınıfta uygulamaya konulması gerekir. Başarılı öğretmenler çoğunlukla, gereken tedbirleri CSOD'lar gerçekleşmeden alır. Bu yaklaşım, bu tür davranışların ortaya çıkmasını büyük oranda azaltır. Dolayısıyla, sınıf yönetiminde önceliğin, tepkisel yaklaşımlar yerine önleyici yaklaşımlara verilmesi, gerginlik oluşmasını da engelleyeceğinden daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Suç ve ceza arasında bir paralelliğin olması sağlıklı bir yaklaşımdır ve öğretmenin adalet duygusunu yansıtır. Fakat bu dengenin sağlanması oldukça zordur çünkü suç işlendiğinde, cezanın uygulanmasında öğretmenin uzun süre düşünme fırsatı bulunmaz. Bu nedenle, öğretmenin her istenmeyen davranışa, herkesin makul bulacağı bir ceza tespit etmesi zordur ve bazı hatalar da doğal karşılanmalıdır; bu durumda öğretmenlerin ceza uygulamalarına ilişkin tercihlerinde kendine karşı eleştirici fakat yanlış ceza uygulamalarında ise anlayışlı olmaları, ruhsal sağlıkları için yararlı olacaktır.

Bütün zorluklarına karşın öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu bir tutum içinde olmaları dikkat çekicidir. Diğer yandan bir takım olumsuz algılarının da olduğu dikkate alınmalıdır. Bir başka deyişle, kanaatkâr olmak, yani mevcut olanın değerini bilmek; mutlu olmakla aynı anlamı taşımaz. Öğretmenlerin özellikle sınıf içinde yaşadıkları sıkıntılar görmezlikten gelinmemelidir, çünkü öğretmen vaktinin önemli bir bölümünü öğrencileriyle birlikte geçirir ve sağlıklı bir iletişime ve etkileşime gereksinim duyar. Bunun oluşmaması durumunda öğretmen gerginlik ve buna bağlı olarak da tükenmişlik yaşar (Brouwers ve Tomic, 1999). Bu yüzden, tükenmişlik ihtimalinin söz konusu olduğu durumlarda öğretmenlerin yardım alabileceği birilerinin olması ve zamanla hizmet içi eğitim yoluyla da eksiklerinin giderilmesi gerekir (Albee, 2000). Öğrenci davranışlarının yönetilmesinde sert tutum içinde olan öğretmenlerin, mesleklerine ilişkin de daha olumsuz tutum geliştirdikleri ve uygun öğrenci davranışıyla daha sık karşılaşan öğretmenlerin meslek tatmininin daha yüksek olacağı akıld tutularak; çeşitli programlar yardımıyla daha az baskıcı yönetsel yaklaşımlar geliştirmelerinde öğretmenlere yardımcı olunmalıdır.

### Kaynakça

- Albee, G. W. (2000). "Commentary on Prevention and Counseling Psychology", The Counseling Psychologist, 28, 845-853.
- Başar, H. (1999). **Sınıf Yönetimi**, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). "A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress", British Journal of Educational Psychology, 65 (2), 49-67.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (1999). "Teacher Burnout, Perceived Self-Efficacy in Classroom Management, and Student Disruptive Behaviour in Secondary Education", Curriculum and Teaching, 14, (2), 7-26.
- Burden, B. (1995). **Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction**, Longman: New York
- Darling-Hammond, L. (2003). "Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do", Educational Leadership, 60 (8), 6-13.
- Dick, R. V. & Wagner, U. (2001). "Stress and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach", British Journal of Educational Psychology, 71, 243-259.
- Emmer, E. T.; Evertson, C. M., Clements, B. S. & Worsham, M. E. (1997). **Classroom Management for Secondary Teachers**, Allyn & Bacon: Boston.
- Hargreaves, A. & Woods, P. (eds) (1984). **Classrooms and Staffrooms: Sociology of Teachers and Teaching**, Open University Pres: Milton Keynes and Bristol.
- Harrell, P. E. & Jackson, J. K. (2004). "Redefining Teacher Quality: Myths of No Child Left Behind", Teacher Education and Practice, 17 (2), 131-145.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2003). "The Wrong Solution to the Teacher Storage", Educational Leadership, 60 (8), 30-33.
- Kelly, S. (2004). "An Event History Analysis of Teacher Attrition: Salary, Teacher Tracking, and Socially Disadvantaged Schools", Journal of Experimental Education, 72 (3), 195-220.
- Korkmaz, İ. (2005). "İstenmeyen Davranışların Önlenmesi", **Sınıf Yönetimi** (Editör: Kaya, Z.), PegemA Yayıncılık: Ankara
- Liu, X. S. & Meyer, J. P. (2005). "Teachers' Perceptions of Their Jobs: A Multilevel Analysis of the Teacher Follow-Up Survey for 1994-95", Teachers College Record, 107(5), 985-1003.
- Mercer, R. J. & Mercer, J. R. (1986). "Band Director Burn-out: Strategies for Survival", The Instrumentalist, 41, 44-52.
- O'Hair, M. J. (Ed.) (1995) **Educating Teachers for Leadership and Change, Teachers Education Yearbook III**, Corwin: Thousand Oaks, California,
- Özdemir, İ. E. (2004). "Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar", **Sınıf Yönetimi** (Editör: Erçetin, Ş. & Özdemir, Ç.), Asil Yayın Dağıtım: Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2001). **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitabevi: Bursa.
- Shann, M. H. (1998). "Professional Commitment and Satisfaction Among in Urban Middle Schools", The Journal of Educational Research, 92 (2), 67-73.
- Türnüklü, A. (2000). "İlköğretimde Sınıf Düzeni", Yaşadıkça Eğitim, 65, 36-40.
- Weinstein, C. S. (1995). **Secondary Classroom Management: Lessons from Research and Practice**, McGraw-Hill Education, NY.

# RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM MANAGEMENT AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR PROFESSION (Kayseri Province: A Case Study)

---

**Adem Sultan TURANLI\***

## Abstract

Many factors influence teachers' perceptions about their professions. One of these factors is the classroom environment where they spend most of their time and where they often feel stressed. Two things that can be assumed to be sources of stress are students' severe misbehaviour and punishment that teachers give. This study aimed at identifying the relationships between students' severe misbehaviour, punishment given to students and teachers' perceptions of their profession. In line with this purpose, a questionnaire was prepared and was administered to 141 primary English teachers at the second level (grades 6 to 8). The analyses indicated that there is a relationship between student misbehaviour and the severity and frequency of the punishment given. Teachers give more frequent and more severe punishments for the

**Key Words:** Severe misbehaviour, punishments, teachers' perceptions of their profession

---

\* Asst. Prof. Dr.; Erciyes University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Teaching, Kayseri.

# İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMENLERE YÖNELİK OKUL-TEMELLİ HİZMET İÇİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Mürşide DEMİRKOL\*\*

## Özet

Okullarda eğitimin nitelikli olmasında öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerini değerlendirmektir. Araştırma, Eskişehir il merkezindeki 42 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma verileri okul yöneticilerinden görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri tür, sıklık ve süre bakımından düşük düzeyde, yoğunluk ve zaman bakımından ise çok kısıtlı olarak gerçekleştirildiği, bunun yanı sıra eğitim gereksinimlerini belirleme, eğitimi planlama, program hazırlama, eğitimi yürütme ve eğitimi değerlendirmeye yönelik çalışmaların yüzeysel olarak yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, okullarda okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yeterli düzeyde yapılmadığı yargısına ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen eğitimi, hizmetiçi eğitim, okul-temelli eğitim

## Giriş

Yirmi birinci yüzyılda eğitim alanında hızlı bir değişme ve gelişme yaşanmaktadır. Bilgi üretimi ve dağıtımındaki hızlı gelişmeler ve eğitim teknolojilerinin artan çeşitliliği eğitim sürecinde temel değişikliklere yol açmıştır. Eğitim, bilginin beyinlere yüklendiği bir süreçten yaşam içinde kullanımına dönüşmüştür. “Öğretme” kavramı yerini “öğrenme” kavramına bırakmıştır. Eğitim sisteminden beklenen, düşünen, etkin, yaratıcı, üretken, sorgulayan bireyler yetiştirmektir (Özgül, 2000). Okullar da bu sonuçlardan etkilenmiştir. Okulların kavramsal yapısı içine, öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilmek, eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak yoğun biçimde girmiştir. Bu değişen ve gelişen yapı, beraberinde okul toplumunu oluşturan tüm bireylerin sürekli bir gelişim anlayışına sahip olmalarını gerektirmektedir (EARGED, 1999b).

Eğitim sektörünün en temel ögesi olan öğretmenlerin bu değişikliklere uyum göstermeleri beklenmektedir. Yeni kuşaklar yetiştirmede büyük sorumluluğu olan öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamada gelişmeye gereksinimleri vardır. Bu da onların hizmet içinde sürekli geliştirilmeleriyle sağlanabilmektedir (Erten, 2000, s.25). Bu gelişimde hizmetiçi eğitimin önemli bir yeri vardır.

\* Bu çalışma, Muğla Üniversitesinde 5-7 Eylül 2007 tarihlerinde gerçekleşen 16. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur.

\*\* Eğitim Uzmanı

Bugün bütün dünyada okulların hedeflerine ulaşmasında ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada hizmetiçi eğitim daha çok önem kazanmıştır. Türk eğitim sisteminde de öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada hizmetiçi eğitime önem verilmiştir. Ancak Türkiye’de hizmetiçi eğitimin geleneksel bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Eğitim etkinlikleri genellikle belirli zamanlarda, belirli yerlerde, belirli kişilere eğitimler verilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu yönüyle merkezi bir anlayış söz konusudur. Bununla birlikte özellikle 1990’lı yıllardan itibaren Türk eğitim sistemindeki önemli değişiklikler hizmetiçi eğitim anlayışına da yansımıştır. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB, 1993) 1993/2 sayılı genelgesiyle öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminin yerleştirilmesi konusunda önemli bir adım atılmıştır. Söz konusu genelleğe dayalı olarak, illerde öğretmenler için çeşitli hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. Bu da öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından büyük önem taşımaktadır.

### **Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitim**

Bergen (2002), okul-temelli hizmetiçi eğitimi, merkezinde okul ve okul çalışanlarının mesleki gelişimi olan tümüyle bir hizmetiçi eğitim programı olarak tanımlamıştır. Okul-temelli hizmetiçi eğitim programları okul binası içinde ya da dışında gerçekleştirilebilir. Okul-temelli hizmetiçi eğitim dinamik bir okul ortamı yaratmanın anahtarıdır. Amacı, kurumsal amaçların ötesine geçmek ve çalışanların mesleki gelişimini sağlamaktır (Sabar ve Hashahar, 1999). Kısacası, okul-temelli hizmetiçi eğitim, okulların kendi çalışanları için planlayıp uyguladıkları ve değerlendirdikleri bir eğitimidir.

1980’li yıllardan itibaren öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim etkinlikleri eğitim bakanlığı ve merkezi örgütlerden okullara doğru kaymıştır. Okul-temelli hizmetiçi eğitim, sanayileşmiş Batılı ülkelerde başlamış ve giderek gelişmekte olan ülkelerde de yaygınlaşmıştır. Böylece okul dışında çeşitli kurumlarca verilen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yerini okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri almıştır. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin okul merkez alınarak yapılmasındaki temel amaç, öğretmenlerin profesyonelliğini artırarak okulda yapılması gerekli çeşitli reformları gerçekleştirmektir (Bergen, 2002).

Öte yandan, okul-temelli hizmetiçi eğitimin geleneksel hizmetiçi eğitim etkinliklerinin doğurduğu eleştirilere karşı bir tepki olarak doğduğu söylenebilir. Okul-temelli hizmetiçi eğitimi benimseyenlere göre, okul değişiklik için bir amaçsa öğretmenlerin bu süreçte önemli bir yeri vardır. Bu anlayışla okulda gerçekleşecek etkinliklerin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak yönde olması gereklidir. Öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanmasıyla değişime karşı direnmeleri de azalacaktır (Sabar ve Hashahar, 1999). Okul sistemi içerisinde hizmetiçi eğitim etkinliklerine yer verilmesi, okula ve okul çalışanlarına şu yararları sağlamaktadır (EARGED, 1999a): Verimlilik, hataları önleme, zaman kazanma, okul çalışanlarının moralini yüksek tutma, mesleki gelişim ve yönetimi geliştirme, teknolojik gelişmelere uyum sağlama, çalışanların güdüsünü artırma, okul çalışanları arasında fırsat eşitliği sağlama.

### **Sorun**

Okulların çağın gerekleri doğrultusunda işlevlerini yerine getirebilmesi, doğrudan çalışanlarına bağlıdır. Değişen ve gelişen okul yapısı, okul toplumunu oluşturan bütün bireylerin yani öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin sürekli gelişim anla-

yışına sahip olmasını gerektirmektedir (EARGED, 1999b, s.1). Özellikle öğretmenlerin mesleki yönden sürekli gelişmeleri, okulun beklenen işlevlerini yerine getirebilmesi için büyük önem taşımaktadır. “Öğretmenlerin mesleğe girişlerinden emekli oluncaya dek işlerini en etkili biçimde yürütmeleri için gerekli olan yeterliliklere her zaman sahip olmaları süreci” olarak tanımlanabilen mesleki gelişimi sağlamada merkezî ve yerel eğitim örgütlerinden düzenlenen hizmetçi eğitim programları ana etkinliklerin başında gelmektedir (Özer, 2002b).

Okul-temelli hizmetçi eğitim, okulların kendi çalışanları için okul düzeyinde gerçekleştirdikleri hizmetçi eğitim programlarından ya da etkinliklerinden oluşur. Bu eğitimin amacı, okul çalışanlarının, özellikle de öğretmenlerin tümüyle gereksinimlerine yönelik olarak yapılan hizmetçi eğitim etkinlikleriyle iş başından uzaklaşmadan mesleki gelişimlerini sağlamaktır. Geleneksel olarak merkezi olarak yapılan hizmetçi eğitim etkinliklerine bakıldığında, bunlar öğretmenlerin kendi okulları dışında gerçekleşmektedir. Hizmetçi eğitimde genel ilke ise, etkinliklerin kişinin çalıştığı birim, ilçe, il, bölge ve ülke düzeylerinde bir sıra izlemesidir (Özdemir, 1997, s.18). Öğretmenlerin hizmetçi eğitimlerini gerçekleştirmede ve sürekli kılma okul ve öğretmen birlikte düşünülmelidir. Hizmetçi eğitim etkinliklerinin okul sistemi içerisinde yer alması çok önemlidir (Alicıgüzel, 1999, s.45).

Nitekim, Türkiye’de öğretmenlerin hizmetçi eğitimlerinin bugüne kadar büyük ölçüde Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenen kısa ya da uzun süreli kurslar ya da seminerlerle gerçekleştirilmesine karşılık, bugün yerel düzeyde ve okullarda yapılan çalışmalar daha çok önem kazanmakta ve yaygınlaşmaktadır. 1990’lı yıllardan itibaren Türk eğitim sisteminin kalitesini, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) üye ülkelerin düzeyine çıkarmak ve tüm eğitim basamaklarında Avrupa Birliği standartlarını yakalamak amacıyla çeşitli projeler yürütülmektedir. Bu projelerden en kapsamlısı, belki de en önemlilerinden birisi Milli Eğitimi Geliştirme Projesidir. Bu proje kapsamındaki çalışmalardan bir tanesi de, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya dönük hizmetçi eğitim programlarının hazırlanması ve gerçekleştirilmesidir (EARGED, 1999a). Bu kapsamda okul-temelli hizmetçi eğitim etkinlikleri önemli bir yere sahiptir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nun 1993 yılında yürürlüğe giren 1993/2 sayılı genelgesine (MEB, 1993) göre, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, Bakanlığın istemesini beklemeden her yıl, yıl bitmeden bir sonraki yıla ilişkin hizmetçi eğitim planını hazırlayıp valilik makamına onaylatarak Bakanlığa göndermekle yükümlüdürler. Yine Milli Eğitim Bakanlığının (2002) 2002/18 sayılı genelgesine göre okulların zümre öğretmenleri kurullarına hizmetçi eğitim hizmeti sunma işlevi yüklenmiştir. Bu hizmet kapsamında okul zümre öğretmenleri kurulu kendi okullarındaki aday öğretmenlerin mesleğe uyumu ve göreve hazırlanması işlevini yüklenmekte, böylece aday öğretmenlerin rehberlik gereksinimleri çalıştıkları iş ortamında giderilebilmektedir. Ayrıca okul zümre öğretmenleri kurulu, değişik yükseköğretim programlarını bitirerek gruba gelen öğretmenlerin bilgi, deneyim ve uygulama yöntemleri konularındaki eğitim gereksinimlerini belirlemekle görevlidir. Belirlenen bu eğitim gereksinimleri doğrultusunda okul düzeyinde hizmetçi eğitim planı hazırlanması ve bu planın okul müdürünün sorumluluğunda ve zümre başkanının eşgüdümünde uygulanması öngörülmektedir. Okul-temelli bu çalışmaların amacı, hizmetçi eğitim etkinliklerinin daha etkili ve yaygın olarak gerçekleşmesini sağlamak, olabildiğince öğretmeni bulunduğu yerleşim yerinden ve sınıfından uzaklaşmadan iş başında yetiştirmektir.



Öte yandan, 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca Müfredat Laboratuvar Okulu uygulamalarının hem ilköğretim hem de ortaöğretim okullarına yaygınlaştırılmasına ilişkin yönerge yayınlanmıştır. Yönergede, okulda görev yapan kişilerin mesleki etkililiğini ve verimliliğini artırmak ve eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere okulda sürekli ve iş başında hizmetiçi eğitim çalışmalarının düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Okulda yapılacak hizmetiçi eğitim çalışmaları oluşturulan sorumlu hizmetiçi eğitim danışma kurulunca yürütülecektir (MEB, 1999). Böylece “okul-temelli hizmetiçi eğitim” olarak tanımlanabilecek bu eğitim etkinlikleri ile, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli ve sistemli olarak sağlanması amaçlanmaktadır.

Türkiye’de 1993 yılından bu yana öğretmenlere yönelik olarak okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerine yer verilmektedir. Ancak bunların hangi çeşitlilikte, hangi yoğunlukta, nasıl gerçekleştirilebildiği ve ne ölçüde etkili ve verimli olduğu bilinmemektedir. Oysa, bu etkinliklerin yaygınlaştırılarak sürdürülebilmesi için bunların değerlendirilmesine gerek vardır. Nitekim bu araştırma da böyle bir gereksinimden doğmuştur.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerini değerlendirmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri, ne tür ve hangi sıklıkta, ne kadar süreli, hangi yoğunlukta ve hangi zamanlarda düzenlenmektedir?
2. İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim ile ilgili, eğitim gereksinimlerini belirleme, eğitimi planlama, program hazırlama, eğitimi yürütme ve eğitimi değerlendirme çalışmaları nasıl yapılmaktadır?
3. İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile ilgili sorunlar nelerdir?
4. İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerini geliştirmeye dönük öneriler nelerdir?

#### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma ile Türkiye’de ilköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile ilgili varolan durumun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Daha açık bir deyişle, ilköğretim okullarındaki öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri olarak neler yapıldığı, ne gibi sorunlarla karşılaştığı ortaya çıkarılarak bu çalışmaların bir değerlendirmesi yapılmaktadır. Araştırma ile elde edilen sonuçların ilköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin daha etkili ve verimli biçime dönüştürülmesi için uygun önlemlerin alınmasına kaynak oluşturması umulmaktadır. Bu bağlamda okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlemekle sorumlu olan ilköğretim okulu yöneticileri ile milli eğitim müdürlüklerindeki ilgili kişilerin, ayrıca bu alanda çalışan araştırmacıların bu araştırmanın verilerinden yararlanmaları olanaklı görülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

İlköğretim okullarındaki öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini tüm ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Ancak bu araştırma için bu genel evren içinden daha dar kapsamlı bir çalışma evreni belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Eskişehir il merkezindeki tüm ilköğretim okulları oluşturmuştur.

Araştırma için çalışma evrenine ulaşma gücü nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem almada Eskişehir il merkezindeki eğitim bölgeleri temel alınmıştır. Örneklem alınmasında aşamalı bir yol izlenmiş ve tabakalı örnekleme tekniği (Karasar, 1994, s.113) kullanılmıştır. Buna göre, öncelikle Eskişehir ilinin yedi ayrı eğitim bölgesinin listesi çıkarılmış ve her bir eğitim bölgesindeki ilköğretim okullarının toplam sayısından %40 oranında okul yansız olarak belirlenmiştir. Buna göre, 106 ilköğretim okulundan 42'si araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma için gerekli verilerin görüşme tekniğiyle toplanması planlanmıştır. İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlere Yönelik Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitim Etkinlikleri ile ilgili veriler, bu araştırma için özel olarak geliştirilmiş "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlere Yönelik Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerini Değerlendirme Görüşme Formu" aracılığı ile toplanmıştır.

Görüşme formu 5 alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve onlardan gelen dönüt doğrultusunda form son şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan dört bölümden oluşmakta olup, görüşme formunda toplam 29 soru yer almaktadır.

Araştırma örneklemini oluşturan ilköğretim okulları adına okul yöneticilerinden alınan bilgiler ışığında görüşmeler yüzyüze gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme giren tüm okullarda okul yöneticileriyle görüşmelerin yapılmasından sonra "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlere Yönelik Okul Temelli Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerini Değerlendirme Görüşme Formu" aracılığıyla toplanan verilerin işlenmesiyle ilgili işlemler yapılmıştır. Öncelikle okullara ilişkin görüşme formları numaralandırılmış, ardından formlardaki bilgiler bilgisayar ortamına aktararak çözümlenmiştir. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistiksel teknik olarak sayı ve yüzde dağılımından yararlanılmış, çözümlenmeler SPSS 11,0 (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar paket programı ile yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi sonunda, araştırmanın amacına yönelik sorularla ilgili olarak aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

◆ Mürşide Demirkol

**1. Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Türleri, Sıklığı, Süresi, Yoğunluğu ve Zamanı**

**Çizelge 1. Gerçekleştirilen okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin türleri ve sıklıkları**

Etkinlikler	Çok Sık		Ara Sıra		Hiç		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Kurs ve seminerler	18	42.8	11	26.2	13	31.0	42	100.0
Danışmanlık hizmetleri	10	23.8	0	0.0	32	76.2	42	100.0
Çalışma grupları oluşturulması	36	85.7	2	4.8	4	9.5	42	100.0
Akran değerlendirme	2	4.8	3	7.1	37	88.1	42	100.0
Eylem Araştırması	9	21.4	6	14.3	27	64.3	42	100.0
Öğretmen liderliği	23	54.8	10	23.8	9	21.4	42	100.0
Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi	3	7.1	0	0.0	39	92.9	42	100.0
Proje ekiplerinde çalışma	2	4.8	3	7.1	37	88.1	42	100.0
Konferanslar	12	28.6	15	35.7	15	35.7	42	100.0
Eğitsel konularda özel toplantılar	30	71.4	4	9.5	8	19.1	42	100.0

**Çizelge 2. Gerçekleştirilen kurs, seminer ve konferans gibi okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin ortalama süresi**

Süre	S	%
10 saat ve daha az	37	88.0
11-30 saat	2	4.8
31-60 saat	2	4.8
61-90 saat	1	2.4
Toplam	42	100.0

**Çizelge 3. Gerçekleştirilen kurs, seminer ve konferans gibi okul-temelli hizmetiçi etkinliklerinin ortalama düzenlenme yoğunluğu**

Düzenleme Yoğunluğu	S	%
Haftada 1-2 kez	0	0.0
Ayda 1-2 kez	2	4.8
Yılda 1-2 kez	40	95.2
Toplam	42	100.0

**Çizelge 4. Gerçekleştirilen kurs, seminer ve konferans gibi okul-temelli hizmetçi eğitim etkinliklerinin yapılma zamanı (N=42)**

Yapılma Zamanı	S	%
Çalışma saatleri içinde	1	2.4
Çalışma saatleri dışında	25	59.5
Gereksinim olduğunda	12	28.6
Öğretim yılı başında	31	73.8
Öğretim yılı sonunda	28	66.7

İlköğretim okullarında hizmetçi eğitim etkinliği olarak daha çok kurs ve seminerlerle, çalışma gruplarının oluşturulması, öğretmen liderliği ve eğitsel konularda özel toplantılara yer verilmektedir. Hizmetçi eğitim etkinlikleri çoğunlukla 10 saatin altında ve daha çok yılda 1-2 kez düzenlenmektedir. Öğretmenlere yönelik kurs, seminer ve konferans gibi hizmetçi eğitim etkinlikleri en çok öğretim yılı başında ve sonunda, bir de çalışma saatleri dışında düzenlenmektedir.

## 2. Okul-Temelli Hizmetçi Eğitim Etkinliklerinin Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi

**Çizelge 5. Okul-temelli hizmetçi eğitim etkinliklerinde eğitim gereksinimlerinin belirlenme durumu**

Belirlenme Sıklığı	S	%
Çoğu Zaman	12	28.6
Kimi Zaman	14	33.3
Hiçbir Zaman	16	38.1
Toplam	42	100.0

İlköğretim okullarının gereksinim belirleme çalışmaları -tam olarak düzenli olmasa da- yapılmaktadır. Ancak, yapılan gereksinim belirleme çalışmalarının yüzeysel yapıldığı ortaya çıkmıştır. Gereksinim belirlenmesinde en çok kullanılan teknikler öğretmenlerle görüşme yapma, öğretmen kurul toplantı tutanaklarını inceleme ve öğretmenlere anket uygulamadır.

**Çizelge 6. Okul-Temelli Hizmetçi Eğitim Etkinliklerinde Eğitim Gereksinimlerini Belirleme Çalışmalarının Niteliği**

Niteliği	S	%
Ayrıntılı	3	12.0
Yüzeysel	22	88.0
Toplam	25	100.0

◆ Mürşide Demirkol

İlköğretim okullarının ancak yarısından biraz çoğunda hizmetiçi eğitim planları hazırlanmaktadır. Hazırlanan hizmetiçi eğitim planları genellikle yıllık olarak hazırlanmakta ve bu planlarda çoğunlukla hizmetiçi eğitim etkinliğinin konusuna, yerine ve zamanına yer verilmektedir. Ayrıca, okul-temelli hizmetiçi eğitim ile ilgili kararların alınmasında ve hizmetiçi eğitim planlarının hazırlanmasında çoğunlukla yöneticiler görev almaktadır.

**Çizelge 7. Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinde eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde yararlanılan teknikler (N=25)**

Yararlanılan Teknikler	S	%
Öğretmenleri sınıf içinde gözleme	5	11.9
Öğretmenlerle görüşme yapma	21	50.0
Öğretmenlere anket uygulama	9	21.4
Zümre toplantı tutanaklarını inceleme	6	14.3
Öğretmen kurul toplantıları tutanaklarını inceleme	16	38.1
OGYE' nin yıl sonu değerlendirme raporunu inceleme	3	7.1
Müfettiş raporlarını inceleme	6	14.3

İlköğretim okullarında öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde en çok öğretmenlerle görüşme yapıldığı, bunun yanı sıra öğretmen kurul toplantı tutanaklarının incelendiği ve öğretmenlere anket uygulanmaktadır.

**Çizelge 8. Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile ilgili plan yapıma durumu**

Yapılma Durumu	S	%
Çoğu Zaman	21	50.0
Kimi Zaman	3	7.1
Hiçbir Zaman	18	42.9
Toplam	42	100.0

Buna göre, ilköğretim okullarının ancak yarısından biraz çoğunda hizmetiçi eğitim planları hazırlanmaktadır.

**Çizelge 9. Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile ilgili yapılan planların süresi (N=24)**

Süre	S	%
Aylık	0	0.0
Dönemlik	3	12.5
Yıllık	21	87.5
Toplam	24	100.0

İlköğretim okullarında genellikle hizmetiçi eğitim planlarının yıllık olarak hazırlanmaktadır.

**Çizelge 10. Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile ilgili planların içerdiği bilgiler (N=24)**

Bilgi Türü	S	%
Hizmetiçi eğitim etkinliğinin türü	0	0.0
Hizmetiçi eğitim etkinliğinin konusu	22	52.4
Hizmetiçi eğitim etkinliğinin yeri	21	50.0
Hizmetiçi eğitim etkinliğinin zamanı	21	50.0
Hizmetiçi eğitim etkinliğinin süresi	15	35.7
Hizmetiçi eğitim etkinliğine katılacak öğretmen sayısı	9	21.4

İlköğretim okullarında hazırlanan hizmetiçi planlarında çoğunlukla hizmetiçi eğitim etkinliğinin konusuna, yerine ve zamanına yer verilmektedir.

**Çizelge 11. Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile ilgili kararların alınmasında ve hizmetiçi eğitim planının hazırlanmasında görev alanlar (N=42)**

Görev Alanlar	S	%
Okul yöneticileri	27	64.3
Zümre kurulu başkanları	2	4.8
Öğretmenler	6	14.3
Rehber öğretmen	4	9.5
Başka	6	14.4

İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim etkinliklerini tümüyle okul yöneticileri yürütmektedir.

**Çizelge 12. Okul-temelli hizmetiçi eğitim programının yazılı olarak hazırlanması**

Hazırlanma Durumu	S	%
Çoğu Zaman	25	59.5
Kimi Zaman	2	4.8
Hiçbir Zaman	15	35.7
Toplam	42	100.0

İlköğretim okullarının çoğunda hizmetiçi eğitim programlarının çoğu zaman yazılı olarak hazırlanmaktadır.

**Çizelge 13. Okul-temelli hizmetçi eğitim programında yer verilen bilgiler**

Programda Yer Alan Bilgiler	Çoğu Zaman		Kimi Zaman		Hiçbir Zaman		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Eğitim gereksinimi	1	3.6	0	0.0	27	96.4	28	100.0
Programın konusu	27	96.4	0	0.0	1	3.6	28	100.0
Programın zamanı ve süresi	27	96.4	0	0.0	1	3.6	28	100.0
Katılımcılar	21	75.0	0	0.0	7	25.0	28	100.0
Öğretim Elemanı	18	64.0	0	0.0	10	6.0	28	100.0
Amaçlar	14	50.0	0	0.0	14	50.0	28	100.0
İçerik (Konular)	12	43.0	0	0.0	16	57.0	28	100.0
Öğretme Durumu	1	3.6	0	0.0	27	96.4	28	100.0
Değerlendirme bilgileri	1	3.6	0	0.0	27	96.4	28	100.0

İlköğretim okullarının yaklaşık tümünde yazılı olarak hazırlanan hizmetçi eğitim programlarında programın konusu ile programın zamanı ve süresine yer verilirken, büyük bir bölümünde de katılımcıların ve öğretim elemanının kim olduğu, amaçların neler olduğu belirtilmektedir.

**Çizelge 14. Okul-temelli hizmetçi eğitim etkinliklerini yürütenler**

Sorumlular	S	%
Okul yöneticisi	39	92.8
Okul Gelişim Yönetim Ekibince oluşturulan bir çalışma grubu	1	2.4
Başka	2	4.8
Toplam	42	100.0

İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik hizmetçi eğitim etkinliklerini tümüyle okul yöneticilerince yürütülmektedir.

**Çizelge 15. Okul-temelli hizmetçi eğitim etkinlikleri ile ilgili her bir öğretmen için kayıt tutulma durumu**

Kayıt Tutulma Durumu	S	%
Çoğu Zaman	9	21.4
Kimi Zaman	1	2.4
Hiçbir Zaman	32	76.2
Toplam	42	100.0

İlköğretim okullarının çoğunda öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılma durumu ile ilgili kayıt tutulmamaktadır.

**Çizelge 16. Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri için destek alınan kaynaklar (N=42)**

Destek Alınan Kaynaklar	S	%
Okulun yönetici ve öğretmenleri	17	40.5
Millî Eğitim Müdürlüğü yöneticileri	23	54.8
Üniversite öğretim elemanları	24	57.1
Sivil toplum kuruluşları	6	14.3
Başka	9	21.5

İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim etkinliklerinde en çok üniversite öğretim elemanları ile millî eğitim müdürlüğü yöneticilerinden destek alınmaktadır.

**Çizelge 17. Okul-temelli hizmetiçi eğitim programlarına katılacak öğretmenlerin seçilme yöntemi (N=42)**

Seçilme Yöntemi	S	%
İstekli olan öğretmenler alınmaktadır	25	59.5
Okul yönetimince gerekli görülenler çağırılmaktadır	29	69.0
Zümre başkanlarınca belirlenmektedir	4	9.5
Okul Gelişim Yönetim Ekibince seçilmektedir	1	2.4
Başka	1	2.4

İlköğretim okullarında düzenlenen hizmetiçi eğitim programlarına katılacak öğretmenlerin seçiminde en çok "okul yönetimince gerekli görülme" ve "katılmaya istekli olma" yöntemleri kullanılmaktadır.

**Çizelge 18. Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinde eğitim araçlarından yararlanma durumu**

Eğitim Araçlarından Yararlanma Durumu	S	%
Çoğu Zaman	32	76.2
Kimi Zaman	2	4.8
Hiçbir Zaman	8	19.0
Toplam	42	100.0

İlköğretim okullarının çoğunda hizmetiçi eğitim etkinliklerinde eğitim araçlarından yararlanıldığı ortaya çıkmıştır.



**Çizelge 19. Okul-temelli hizmetiçi eğitim programlarının uygulanması sonunda öğretmenlerin başarılarının değerlendirilmesi durumu**

Başarı Değerlendirme Durumu	S	%
Çoğu Zaman	5	11.9
Kimi Zaman	2	4.8
Hiçbir Zaman	35	83.3
Toplam	42	100.0

İlköğretim okullarının büyük bir bölümünde hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin başarıları değerlendirilmemektedir.

**Çizelge 20. Okul-temelli hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenlere katılım ya da başarı belgesi verilme durumu**

Katılım ya da Başarı Belgesi Verilme Durumu	S	%
Çoğu Zaman	7	16.7
Kimi Zaman	0	0.0
Hiçbir Zaman	35	8.3
Toplam	42	100.0

Uygulanan hizmetiçi eğitim programlarının sonunda öğretmenlere katılım belgesi ya da başarı belgesi verilmemektedir.

**Çizelge 21. Okul-temelli hizmetiçi eğitim programları uygulandıktan sonra programları geliştirmeye dönük çalışma yapılma durumu**

Programlara Dönük Çalışma Yapılma Durumu	S	%
Çoğu Zaman	19	45.2
Kimi Zaman	3	7.1
Hiçbir Zaman	20	47.7
Toplam	42	100.0

İlköğretim okullarının yaklaşık yarısında programları geliştirmeye dönük çalışma hiçbir zaman yapılmazken, yaklaşık yarısında da çoğu zaman yapılmaktadır.

**Çizelge 22. Okul-temelli hizmetiçi eğitim programlarıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması**

Öğretmenlerden Görüş Alma	S	%
Çoğu Zaman	29	69.0
Kimi Zaman	5	12.0
Hiçbir Zaman	8	19.0
Toplam	42	100.0

İlköğretim okullarının büyük bir bölümünde değerlendirme amacıyla okul-temelli hizmetiçi eğitim programlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri alınmaktadır.

### 3. Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitimle İlgili Sorunlar

**Çizelge 23. Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile ilgili belirgin olarak görülen sorunlar (N=42)**

Görülen Sorunlar	S	%
Öğretmenler bu tür etkinliklere ilgi göstermiyor	20	47.6
Öğretmenler hizmetiçi eğitimin yararına inanmıyor	11	26.2
Okulda Hizmetiçi eğitim etkinlikleri için uygun ortamlar yok	9	21.4
Hizmetiçi eğitim etkinliklerinde kullanılacak araçlar sayı ve nitelik olarak yetersiz kalıyor	4	9.5
Hizmetiçi eğitim programlarının uygulanmasında uygun zaman bulma güçlüğü çekiliyor	19	45.2
Hizmetiçi eğitim programlarında görevlendirilecek yeterli sayıda öğretim elemanı bulunmuyor	8	19.0
Başka	2	4.8

İlköğretim okullarının yaklaşık yarısında okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan sorunların başında, öğretmenlerin bu tür etkinliklere ilgi göstermemesi ve hizmetiçi eğitim programlarının uygulanmasında uygun zaman bulma güçlüğü olduğu ortaya çıkmıştır.

### 4. Okul Yöneticilerinin, Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitimin Geliştirilmesine Dönük Öneriler

Okul-temelli hizmetiçi eğitimin geliştirilmesine dönük olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin belirttikleri görüş ve öneriler, öncelikle eğitimleri uzman kişilerin vermesi, okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim konusunda eğitimden geçirilmesi, üniversitelerin destek olması, okullarda uzman ya da birim olması gerektiği yönündedir.

#### Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak, ilköğretim okullarında okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri tür, sıklık ve süre bakımından düşük düzeyde, yoğunluk ve zaman bakımından ise çok kısıtlı olarak gerçekleştirildiği, ayrıca eğitim gereksinimlerini belirleme, eğitimi planlama, program hazırlama, eğitimi yürütme ve eğitimi değerlendirmeye yönelik çalışmaların yüzeysel olarak yapılması nedeniyle okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yeterli düzeyde ve etkililikte uygulanamadığı görülmüştür.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- İlköğretim okullarında öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla kurs, seminer ve konferansların ötesinde danışmanlık hizmetleri, akran değerlendirmesi, eylem araştırması, öğretmen

adaylarının yetiştirilmesi ve proje ekiplerinde çalışma gibi değişik türde okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerine de yer verilmelidir.

- İlköğretim okullarında öğretmenlerin eğitim işlerinde daha etkili ve verimli olabilmeleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yoğunluğu artırılmalı, sürekliliği sağlanmalı ve yapılma zamanı öğretim yılı başı ve sonu ile sınırlı tutulmayıp tüm yıla yayılmalıdır.
- İlköğretim okullarında eğitim gereksinimlerini belirleme çalışmaları daha ayrıntılı ve bilimsel yollar izlenerek yapılmalıdır. Böylece okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinden beklenen yarar daha çok sağlanabilecektir.
- Hizmetiçi eğitim planı, uzun bir zaman dilimindeki hizmetiçi eğitim etkinliklerini kapsayan bir tasarı olduğundan, ayrıntılı olarak hazırlanmalı ve planda mutlaka hizmetiçi eğitim etkinliğinin türü, süresi ve katılacak öğretmen sayısı gibi bilgilere de yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle ilgili bilgilerin kaydı tutulmalıdır. Bu kayıt öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda hem kendilerinin hem de çalıştıkları kurumun bilgilenebilmesi ve onlara yönelik ileriki hizmetiçi eğitim etkinliklerinin belirlenmesi açısından önemlidir.
- Okul-temelli hizmetiçi eğitim programlarının uygulanması sonunda öğretmenlerin başarıları değerlendirilmeli ve öğretmenlere başarı ya da katılım belgesi verilmelidir. Bu, onların hizmetiçi eğitim etkinliklerine karşı güdülenmeleri ve bu tür etkinliklere daha olumlu bakmalarında önemli bir etki oluşturabilir.
- İlköğretim okullarında okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin zenginleştirilerek gerektiği biçimde ve yaygın olarak yapılabilmesi için okul yöneticileri ile öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca bu konuda bilgilendirici ve bilinçlendirici çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca, üniversiteler, milli eğitim müdürlükleri ve okullar varolan işbirliklerini daha da geliştirerek çoğaltmalıdırlar.
- Türkiye ölçüsünde daha geniş ölçekli sonuçlara ulaşmak için öteki illerde de ilköğretim okullarında okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılmalı, bu araştırmaların sonuçları birleştirilerek genel bir değerlendirme yapılmalıdır.
- Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli ve sistemli olarak sağlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda okul-temelli hizmetiçi eğitime dönük bir model geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Alıcıgüzel, İ.(1999). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bergen, T.J. (2002). School-based in-service education of teachers in developing versus industrialized countries. <http://www.ihup.edu/library/web> adresinden 03.02.2002 tarihinde alınmıştır.
- EARGED. (1999a). *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- EARGED. (1999b). *Okul gelişim modeli*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Erten, G.(2000). Yirmibirinci yüzyılın öğretmeni. *Çağdaş Eğitim*, 270, 21-26.
- Karasar, N.(1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- MEB. *Zümre öğretmenleri kurullarının hizmetiçi eğitim işlevleri ile ilgili 14.02.2002 Gün ve 2002/18 Sayılı Genelge*.
- MEB. MLO uygulamalarını yaygınlaştırma yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2506, 989-997, 1999.
- MEB. *Mahalli hizmetiçi eğitim planlarının hazırlanması ile ilgili 6.1.1993 Gün ve 1993/2 Sayılı Genelge*.
- Özdemir, S. (1997). Her organizasyon hizmetiçi eğitim yapmak zorundadır. *Milli Eğitim*, 133, 17-19.
- Özgülven, İ. E.(2000). Bilgi çağında eğitim ne olacak?. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 18. Kuruluş Yılı'nda yapılan konuşma*, Adana.
- Özer, B. (2002).In-service training of the teachers in turkey: chief events and attitudes of teachers. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Derneğinin (ATEE) 27. Yıllık Kongresinde sunulan bildiri*, Polonya.
- Sabar, N. ve Hashahar, A.(1999). School-focused in-service training: the key to restructuring schools. *Journal of Inservice Education*, 25, 203-222.

## THE EVALUATION OF SCHOOL-BASED INSERVICE ACTIVITIES FOR TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS\*

Mürşide DEMİRKOL\*\*

### Abstract

The Professional development of teachers is very important for having the quality of education in schools. The purpose of this study is to evaluate school-based in- service training activities that are done for teachers in primary schools. The study was conducted on 42 primary schools in Eskişehir. The data were collected from the school managers through interview. In the study, as a statistical technique, numbers and percentages were used in data analysis. In the study it was found out that in primary schools school-based in-service activities were done at low level according to type, frequency and period, and they were also done restrictedly according to density and time. Furthermore, activities of determining needs in education, and planning, preparing, implementing and evaluating programs are done superficially. Due to these findings, it could be said that school-based in-service activities are insufficient in primary schools.

**Key Words:** Teacher training, in-service training, school-based training

---

\* This study was presented in the 16th Congress on Educational Sciences in Muğla University in 5-7 September 2007.

\*\* Education Expert.

# AMASYA'DAKİ “EĞİTİMDE DRAMA” KURSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Seher TEKİN\*

## Özet

Hizmet-içi eğitim (HİE), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini amaçlayan ve bu konuda öğretmenlere değişik alternatifler sunan bir eğitim şeklidir. Drama, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu çalışmada, Amasya'da düzenlenen “Eğitimde Drama Kursları”nın yansımaları sunulmuştur. Kurslara toplam 120 öğretmen katılmıştır. Kurs süresi 20 saat olarak belirlenmiştir. Özel durum metodolojisinin kullanıldığı çalışmada, nitel veriler toplanmıştır. Veriler; mülakat, gözlem ve doküman incelemesi teknikleriyle toplanmıştır. Çalışma bulguları öğretmenlerin kursu beğendiklerini ve drama yöntemiyle ilgili yararlı bilgi ve beceriler kazandıklarını göstermiştir. Öğretmenler kursun hem öğretici hem de eğlenceli bir deneyim olduğunu ifade etmişlerdir. Kurs; öğretmenleri derslerinde dramayı kullanmaları konusunda cesaretlendirmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen eğitimi, hizmet-içi eğitim, eğitimde drama

## Giriş

İnsanlar hayatlarının başlamasıyla birlikte öğrenme süreci içine girmektedirler. Bu öğrenme süreci içinde gerçekleşen ilk öğrenmeler, taklit (öykünme) ve dene-yanılma yoluyla meydana gelen öğrenme ürünleridir. Bireyler yaşa bağlı olarak değişik öğrenme süreçleri içine girseler de yaparak yaşayarak öğrendiklerini çok daha anlamlı bir şekilde bilişsel yapılarıyla bütünleştirirler. Öğrencilerin öğrenme ortamında somut deneyimler kazanmalarına imkan sağlayan drama yöntemi, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan sağlayan önemli bir öğretim yöntemidir (San, 1990; Adıgüzel, 1993; Üstündağ 1997a, Üstündağ 1998, Kelly, 2003; Önder, 2003; Karadağ ve Çalışkan, 2005; Piekkari, 2005; Açıkgöz, 2006). Drama; öğrencilerin oyunsu süreçler içinde kavramları, ilkeleri, yaşantıları öğrenmelerine, somut deneyimler yaşamalarına imkan verir. Tiyatro teknikleri drama ortamında öğretimsel amaçlar için kullanılır. Sınıfta yapılan drama etkinliğinin amacı, soyut bir kavramı, davranışı, yaşantıyı, fikri ya da bilgiyi oyun oynarken öğrenmektir (Adıgüzel, 2006). Bu nedenle drama oyunculuktan önce “öğrenme” akla gelir. Drama etkinliğinin bire bir takip edilmesi gereken yazılı bir metni yoktur. Seçilen kavram, duygu, düşünce bir öykü için işlenir ve öğrenciler rahat bir şekilde oynarlar (Üstündağ, 1999).

Bilindiği üzere ülkemizde ilköğretim öğretim programları (1-5. Sınıflar ve 6-8. Sınıflar) Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır

\* Yrd. Doç. Dr.; Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Amasya.

(Kıroğlu, 2006). Yeni ilköğretim programlarına bakıldığında, programlardaki temel yaklaşımın yapılandırmacı öğretim yaklaşımı olduğu; ayrıca çoklu zeka kuramı çerçevesinde öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ağırlık verildiği görülmektedir (Kıroğlu, 2006). Sadece sözel/sayısal bilgi ve becerilere dayalı ölçme-değerlendirmenin yerini pek çok bilgi, beceri ve tutumun beraber değerlendirildiği performansa dayalı değerlendirme yaklaşımı almıştır. Yeni öğretim programları öğrenci merkezlidir ve kavramların anlamlı öğrenilmesine önem verilmiştir. Bu noktada öğrencilerin kavramları, davranışları ve tutumları çok daha anlamlı öğrenmelerine katkı sağlayan drama yönteminin önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle Çağdaş Drama Derneği; drama atölyeleri, uluslararası seminerler ve Yaratıcı Drama Dergisi gibi faaliyetleriyle ülkemizde dramanın gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Üniversitelerde drama ve öğretime katkılarını araştıran yüksek lisans ve doktora çalışmaları yürütülmektedir (Adıgüzel, 1993; Sağlam, 1997; Üstündağ, 1997b; Karamanoğlu, 1999; Kara, 2000; Bertiz, 2005; Selanik Ay, 2005; Başkan, 2006; Yılmaz (Cihan), 2006; Örnek, 2007; Altıkulaç, 2008; Esen, 2008; Taş, 2008; Yıldırım, 2008).

Üstündağ (1997b) çalışmasında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi öğretiminde yaratıcı dramayı kullanmış ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olumlu katkıları olduğunu belirlemiştir. Bertiz (2005) çalışmasında, öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya ve öyküleme çalışmalarına yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirlemiştir. Yürüttüğü uygulamaların öğrencilerin tutumlarına ve görüşlerine önemli katkıları olduğunu tespit etmiştir. Başkan (2006) çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin elektrik konusunda yaşadığı kavram yanlışlarının giderilmesinde dramanın etkisini araştırmıştır. Yöntemin öğrencilerin bazı yanlışlarını gidermede etkili olamadığını ancak derse olan ilgi ve motivasyonu artırdığını tespit etmiştir. Yılmaz Cihan (2006) fen derslerinde drama ile yapılan öğretimin başarı ve tutuma etkisini araştırdığı çalışmasında drama ile öğrenen grubun daha yüksek performans gösterdiğini belirlemiştir. Altıkulaç (2008) 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde drama ve geleneksel öğretim yöntemlerinin başarı ve tutuma etkisini araştırmıştır. Drama ile öğrenen grubun derse olan tutumlarının ve başarılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Esen (2008) 9. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, drama ve klasik öğretim yöntemlerinin coğrafya dersi başarısına etkisini araştırmıştır. Drama ile ders işleyen grubun başarısının ve öğrenilenlerin kalıcılığının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Dramanın eğitimde kullanımı ile ilgili hem yurtdışında hem de ülkemizde başka çalışmalar da mevcuttur (Ömeroğlu, 1990; Üstündağ, 1994; Burke, 1996; Libman, 1996; Pearson ve Holligan, 1997; San, 1998; Öztürk, 1998; Selvi ve Öztürk, 2000; Cheng, 2001; Sağırılı ve Gürdal 2002; Stewart, 2003; Özsoy, 2003; Duatepe ve Ubuz, 2004; Fleming, Merrell & Tymms, 2004; Özdemir ve Üstündağ, 2007; Borge, 2007; Weiss, 2007).

Örneğin Burke (1996) çalışmasında, Ohio Üniversitesinde işlenen bir drama dersini ayrıntılarıyla açıklamıştır. Libman (1996) çalışmasında, öğretmen adaylarının drama dersindeki etkinliklerini konu almıştır. Cheng (2001), Hong Kong'da değişen ilköğretim programlarını anlatmış ve yeni programların rol oynama etkinlikleri içerdiğinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin rol oynama etkinliği yapırma konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Stewart (2003) çalışmasında, işitme engelli öğrencilerin öğrenmelerine dramanın katkılarını incelemiştir. İşitme engelli öğrenci-

lerin drama etkinliklerinden çok hoşlandıklarını ifade etmiştir. Özsoy (2003) çalışmasında, ilköğretim matematik dersinde "Dik Prizmaların Özellikleri ve Hacimleri" konusunda yaratıcı dramayı kullanmış ve dersi yaratıcı drama ile işleyen grubun daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Duatepe ve Ubuz (2004) çalışmalarında, geometri öğretiminde drama temelli etkinlikler planlamışlar ve bunların pilot çalışmasını yapmışlardır. Pilot çalışmanın sonunda, öğrencilerin drama temelli etkinlikler sayesinde daha anlamlı öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Drama temelli etkinliklerle geometriyi öğrenen öğrencilerin, geometri dersine olan ilgi ve tutumlarının da olumlu olduğunu vurgulamışlardır. Weiss (2007), Almanca öğretiminde dramanın etkisini araştırdığı çalışmasında olumlu sonuçlara ulaşmıştır.

Özdemir ve Üstündağ (2007) çalışmalarını fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütmüşlerdir. Bilim adamlarının hayatlarını konu alan 15 saatlik bir drama programı geliştirmişler ve uygulamışlardır. Bunu yaparken, fen bilgisi öğretmen adaylarının hem drama ile ilgili deneyim kazanmalarını sağlamayı hem de bilimin doğasını kavratmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonunda mülakat yapılan öğretmen adayları, yaptıkları drama etkinliklerinin kendileri için iyi bir deneyim olduğunu ve çok yararlandıklarını söylemişlerdir. Sağrılı ve Gürdal (2002), drama tekniğinin fen öğretiminde kullanımına yönelik bir çalışma planlamışlar ve dramanın öğrenci tutumlarına etkisini araştırmışlardır. İlköğretim 6. Sınıflarda yürüttükleri çalışmada, fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeğini, dramayla ders işlenen deney grubuna ve normal ders işleyen kontrol grubuna ön-test/son-test olarak uygulanmışlardır. Çalışma sonunda drama ile fen dersi işleyen sınıfın fen dersine yönelik tutumlarında gelişme olduğunu belirlemişlerdir.

Öğrencilerin öğrenmelerine ve öğrenmeyi sevmelerine bir çok olumlu katkıları olan drama yönteminin öğretmenler tarafından öğrenilmesi ve uygulanmasının, öğrenciler için çok yararlı olacağına inanılmaktadır. Bugün için eğitimde drama dersi Eğitim fakültelerinin Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, İşitme Engelliler ve İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında bulunmaktadır (YÖK, 2006). Aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan dramanın, günümüzde bütün öğretmenler tarafından derslerde kullanılması gerektiğine inanılmaktadır. Yıldırım (2008) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini bilme ve uygulama durumlarını incelemiş ve örneklemdeki öğretmenlerin %86.4'ü drama yöntemini bilmediğini ifade etmiştir. Bilgi eksikliğini dramanın uygulanmasında karşılaşılan sorunların birincisi olduğunu tespit etmiştir. Öztürk (2000) dramada güncel sorunları ele aldığı çalışmasında dramanın yaygınlaştırılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Dramanın eğitimsel yararlarıyla ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında, bu yöntemin öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla kullanılması gerektiği görülmektedir. Ancak dramadan beklenen yararların sağlanması için, dramanın sınıftaki lideri olan öğretmenlerin; yapıcı, yaratıcı ve drama ile ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Ülkemizdeki öğretmenlerin farklı mesleki altyapı ve deneyimlere sahip oldukları düşünüldüğünde, görevlerini yürütmekte olan öğretmenlerin drama yöntemiyle ilgili mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede hizmet-içi eğitim (HİE) etkinlikleri bir seçenek olabilir.

Hizmet-içi eğitim görev başındaki öğretmenlerin zaman içinde çağın gerisinde kalan bilgilerinin tazelemek, zenginleştirmek, öğretmenlere yeni bilgi ve beceriler kazandırmak, yeni öğretim programlarının nasıl uygulanacağını tanıtmak ve öğret-



mek gibi çok çeşitli amaçlarla yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamına verilen addır (Taymaz, 1997; Thair ve Treagust, 2003). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceriler geliştirmelerinde *deneyim* önemli olsa da, her zaman tek başına yeterli değildir. Kendilerini mesleklerinde geliştirmek, çağın gereklerini karşılayan farklı bilgi ve beceriler kazanmak isteyen öğretmenlerin şahsi çabaları, mesleki gelişimi sağlamada yetersiz kaldığı için, öğretmenlerin katılımına açık çeşitli HİE kursları bir çok ülkede düzenlenmektedir (Wright, 1985; Richert, 1991; Fullan, 1991; Clermont, Krajcik ve Borko, 1993; Bredeson, 2000; Cheng, 2001; Posnanski, 2002; Cherubini, Zambelli ve Boscolo, 2002; Stewart 2003; Thair ve Treagust, 2003; Tekin, 2004). Örneğin Wright (1985) çalışmasında, öğretmenlerin drama hakkında bilgi ve beceri kazanmaları için bir kurs düzenlemiştir. Wright; öğretmenlerin derste dramayı uygulamada zorlandıklarını, bunun üstesinden gelmek için öğretmenlerin drama konusunda bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin metni olan dramatisasyonları uygulama konusunda fazla zorlanmadıklarını ancak doğaçlamaya dayalı yaratıcı drama etkinliklerinde tecrübesiz olduklarını çalışmasında ifade etmiştir. Bunun üstesinden gelmek için de öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Stewart (2003) çalışmasında, işitme engelli öğrencilerin öğretmenlerine eğitimde dramayı öğretmeyi amaçlayan bir hizmet-içi eğitim kursu düzenlemiştir. Öğretmenlerin derslerinde dramayı uygulaması sonrasında, işitme engelli öğrencilerin çok hoşlandıklarını belirlemiştir.

Ülkemizde öğretmenlerin HİE kurslarından daha fazla yararlanabilmesi için hem Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin hem de illerde Milli Eğitim Müdürlüklerinin düzenlediği hizmet-içi eğitim kursları bulunmaktadır. Her yıl MEB bünyesinde merkezi olarak ve bütün illerde yerel olarak çok sayıda HİE etkinliği düzenlenmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin dramayla ilgili mesleki bilgi, beceri ve bakış açıları kazanmalarını sağlamada hizmet-içi eğitim sürecinden yararlanılması uygun görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, Amasya'da yürütülen "Eğitimde Drama" kurslarının etkililiğini ve öğretmenlerin dramayla ilgili bilgi, beceri ve bakış açılarına katkılarını değerlendirmektir.

### Yöntem

Araştırmada, özel durum çalışması metodolojisi kullanılmıştır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, HİE kurslarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda daha çok özel durum çalışması metodolojisinin kullanıldığı görülmektedir (Clermont, Krajcik ve Borko, 1993; Hitchcook ve Hughes, 1995; Merriam, 1998; Avalos, 1998; Posnanski, 2002; Tekin, 2004). Özel durum çalışmaları, araştırma konusunu derinlemesine inceleme ve ayrıntılı bir şekilde betimleme yapma fırsatı veren araştırmalardır. Özel durum çalışmaları nitel ya da nicel olabileceği gibi, her iki yaklaşım bir araya da getirilebilir. Özel durum çalışmaları kısa süre içinde tamamlandığı için bireysel yürütülen araştırmalar için uygundur (Merriam, 1998; Marshall ve Rossman, 1999; Çepni, 2001; Ekiz, 2003; Kuş, 2003).

### Örnekleme

Bu çalışmanın örnekleme, Amasya ili Hizmet-içi eğitim planı çerçevesinde yürütülmüş olan "Eğitimde Drama" kurslarına katılan öğretmenleri kapsamaktadır. Kurs duyuruları yaklaşık 3 hafta öncesinden hem internet ortamında hem de okullara gönderilen yazılarla yapılmış; istekli öğretmenler düzenlenen kurslara katılmak

için başvurmuşlardır. Kurslar 5 günlük (20 saatlik) periyotlar halinde toplam 7 gruba tekrarlanmıştır. Kursların her bir periyoduna yaklaşık 20-25 öğretmen katılmıştır. Toplam 120 katılımcı öğretmen çalışmanın örnekleimidir. Bu öğretmenlerden 72 (%60)'si bayan 48 (%40)'i erkektir. Katılımcıların 65 (%54)'i Sınıf, 16 (%13)'ü Türkçe-Edebiyat, 10 (%8)'ü Fen Bilgisi, 8 (%7)'i Matematik, 8(%7)'i İngilizce, 4 (%3)'ü Özel Eğitim, 3'ü Resim, 2'si Beden Eğitimi, 2'si Tarih, 2'si Kimya öğretmenidir. Kurslara en yüksek katılımlar Sınıf, Türkçe-Edebiyat, Matematik, Fen Bilgisi ve İngilizce branşlarından olmuştur.

### **Kursun Tanımlanması**

Kurs 20 saat olarak planlanmış; 5 gün boyunca günde 4 saat olarak uygulanmıştır. Kurs içeriğinin hazırlanmasında, MEB (1999), Üstündağ (1999), Üstündağ (2001), Karadağ (2004), Önder (2003), Karadağ ve Çalışkan (2005) gibi kaynaklardan yararlanılmıştır. Kursun içeriğinde şu konulara yer verilmiştir: Drama Nedir?, Eğitimde Dramanın Tarihi Gelişimi, Dramanın Dayandığı Teorik Temeller, Drama-Oyun İlişkisi, Drama İle İlgili Temel Kavramlar, Dramanın Amaçları, Uygulama Aşamaları (Isınma, Drama Oyunu, Rahatlama, Değerlendirme), Temel Isınma Oyunları ve Uygulamalar, Dramada Kullanılan Teknikler ve Uygulamalar, Drama Etkinliği Hazırlama İlkeleri ve Uygulamalar, Dramada Materyal ve Aksesuarlar, Dramada Değerlendirme, Ödev: Dramaya dayalı ders planı hazırlama, uygulama ve rapor haline getirme.

### **Kursun Uygulanması**

Kursun ilk 6 saatinde drama ile ilgili temel kavramlar işlenmiştir. Daha sonra drama uygulamaları yapılmıştır. Uygulama; anasınıfı veya geniş bir salonda (kütüphane, toplantı salonu, fen ve teknoloji sınıfı gibi) yapılmıştır. Dramanın ısınma sürecinde kullanılabilecek oyunlarla ilgili uygulamalar yapılmıştır. Bu süreçte elma toplama, tren, ritmik hareketlerle ısınma, fırça, heykeltıraş ve kil, ayna ve görüntüsü, isim sorarak top atma (Benim adım Ayşe, senin adın ne?), reklamını yap gibi ısınma oyunları katılımcılarla beraber oynanmıştır. Isınma oyunlarının ardından empati kurma çalışmalarına örnekler verilmiş, "Ninemin Eşyaları" başlıklı empati çalışması öğretmenlerle birlikte yapılmıştır. Her katılımcı ninenin istediği bir eşyası olmuş ve nineyle ilgili bir portre (her grupta farklı bir nine portresi) ortaya çıkmıştır. Etkinlikten sonra; "mum gibi erime", "yere düşen tüy", "kendini ilkbaharda bir ağacın altında otururken hissetme" gibi rahatlama etkinliklerinden biri ya da bir kaç yapılmıştır.

Rahatlamanın ardından değerlendirme tartışması açılmıştır. Değerlendirme tartışması sürecinde, yaşanan drama deneyiminin bilişsel, duyuşsal açıdan kazandırdıkları üzerine odaklanılmıştır. "Neler hissettiniz? Neler gözlemlediniz? Konuyla ilgili sizin yaşadığınız bir olay var mı?" gibi sorularla duygu, bilgi, düşünce ve yaşantı paylaşımı sağlanmıştır. Öğretmenlerin dramatisasyonla ilgili deneyimler kazanmalarını sağlamak amacıyla Karadağ (2004)'ün kitabındaki bazı örnekler canlandırılmıştır. Öğretmenler öyküleri istedikleri şekilde yeniden yaşamışlardır. Öğretmenlerin doğaçlama becerilerine katkı sağlamak amacıyla kişilik çatışmalarıyla ilgili, kişiliklerdeki karşıtlıklarla ilgili doğaçlama örnekleri verilmiştir (Üstündağ, 2001). Öğretmenler duygu ve düşüncelerini doğaçlama sürecine katarak yansıtmışlardır. Daha sonra öğretmenler gruplar halinde bir kelimededen, şiirden ya da nesneden yola

çıkarak dramatik oluşumlar tasarlamışlardır. Kursun son günlerinde drama etkinliklerinin nasıl değerlendirileceği üzerinde durulmuştur.

Kursa katılan öğretmenlere kendi derslerinde dramayı kullanma ve bunu rapor haline getirme ödevi verilmiştir. Kursa katılan öğretmenler, derslerinin birinde dramaya göre derslerini planlamışlar ve uygulamışlardır. Kurs sonunda bu raporlar toplanmıştır. Öğretmenler dramayla işledikleri derslerde yaşananları diğer katılımcılarla paylaşmışlardır. Bu paylaşımlar kurs süresince devam etmiştir.

### **Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri; nitel özellikte olup yarı yapılandırılmış mülakat, yapılandırılmamış gözlem ve doküman incelemesi teknikleriyle toplanmıştır. Mülakatlarda öğretmenlerin kursla ilgili görüşleri hem yazılı hem de sözlü olarak alınmıştır. Mülakatta “Katıldığınız Eğitimde Drama kursunu; a) beklentilerinizi karşılama durumu açısından, b) olumlu yönler açısından, c) olumsuz yönler açısından, d) dramayla ilgili bilgi ve becerilerinize etkileri açısından, e) drama ile ilgili düşüncelerinize etkileri açısından değerlendiriniz.” soruları sorulmuş ve öğretmenler cevaplarını yazılı olarak vermişlerdir.

Öğretmenlerin gruplar halinde oluşturdukları dramalar ve drama yöntemini kullanarak işledikleri derslerin raporları da değerlendirilerek, kursun öğretmenlere kazandırdıkları ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Mülakat verilerinin analizinde benzer olan görüşler birleştirilerek verilmiştir. Bazı öğretmenlerin çarpıcı cevapları olduğu gibi verilmiştir. Mülakatların amacı görüşülen kişilerin anlam dünyalarını, yorumlamalarını ortaya çıkarmak olduğu için bu yol tercih edilmiştir (Ekiz, 2003; Kuş, 2003). Araştırmacı aynı zamanda kursun öğretim görevlisi olduğu için, kursa katılan öğretmenlerin gelişim ve değişimlerini de gözleme fırsatı bulmuştur. Bu deneyimlerden de kursu değerlendirirken yararlanmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

#### **Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular**

Bu kısımda, hem öğretmenlerle yapılan birebir sohbetlerden hem de yazılı mülakat sorularından elde edilen veriler beraberce sunulmuştur. Kursun öğretmenlerin beklentilerini karşılama durumu ile ilgili veriler, beklentilerin büyük oranda karşılandığını göstermiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kursa başlarken oyunlar oynamayı beklediklerini, bu beklentilerinin büyük oranda gerçekleştiğini söylemişlerdir. Bir öğretmen “..... teknik yönlerimi daha iyi geliştirdim.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğretmen;

*“Açıkçası bu kurs hakkında fazla bilgim yoktu. Bu yüzden neler kazanacağımı ben de bilmiyordum. Ancak ikinci gündün sonra hayatı ne kadar ciddiye aldığımı yoğun bir koşturmanın içinde olduğumu anladım. Şimdi iyi ki katılmışım diyorum. Çünkü öğretmenin farklı bir yönteminin drama olduğunu düşünüyorum. Uygulama esnasında sunu da gördüm ki öğrenciler de öğrenmenin sadece kitaplara gömülü saatlerce kitabın başında oturmak olduğunu düşünüyor. Bu kurs unuttuğum şeyleri tekrar hatırlattı ve bu konu ile ilgili bilgi kattı. ... dramanın çok zevkli ve eğlenceli bir öğretim olduğuna inanıyorum.”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Daha az dramatizasyon yapılan gruplardaki öğretmenler ise, kursun genelde iyi geçtiğini ancak daha çok dramatizasyon yapmayı beklediklerini söylemişlerdir. Kursun kütüphanede yürütüldüğü gruptaki bazı öğretmenler de anasınıfı gibi bir ortam beklediklerini, bu beklentilerinin gerçekleşmediğini cevaplarında belirtmişlerdir.

Yazılı mülakatta sorulan bir diğer soruda öğretmenlerden kursun olumlu yönlerini yazmaları istenmiştir. Bu soruya verilen cevaplarda kursun genelde olumlu geçtiğini, başka öğretmenlerle tanışmalarını sağladığını söylemişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*"drama etkinliğinin "anlamada" çok önemli bir faktör olduğunu anladım."*

*"Sınıfta uygulamış olduğumuz bazı faaliyetlerin aslında drama faaliyeti olduğunun farkına vardık. Daha doğru ve sistemli bir drama etkinliğinin öğrenmeyi ne kadar arttırdığını uygulayarak gördük."*

*"Özgür bir ortamda, dramada seçtiğin görevi hissettiğin ve istediğin gibi oynama şansı vermesi çok güzel bir yön benim için."*

*"İletişim becerimi ve konuyla ilgili bilgimi arttırdı. Olayları drama şeklinde düşünebilmeyi öğrendim. Hayal gücümü etkinleştirdi."*

Kursun olumsuz yönlerini belirlemek için sorulan soruya öğretmenler çeşitli cevaplar vermişlerdir. Bazıları kursun düzenlendiği zaman diliminden, bazıları kursun az uygulama yapılmasından bazıları da rol oynamanın zorluğundan yakınmıştır. Rol oynamanın zorluğunu olumsuz yön olarak gören öğretmenlerden biri bu durumu:

*"Tanımadığım öğretmen arkadaşlarımla bir şeyleri canlandırmak o kadar rahat değildi. Belli bir yaştan sonra dramayı yapmak, yaptırmak kadar kolay değil" sözleriyle açıklamıştır.*

Bazı öğretmenler de iş günü sonrasında kursa katılmanın kolay olmadığını ve kursu olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Bir öğretmen bunu *"tek olumsuz yönü geç saatte olması"* şeklinde özetlemiştir.

Bazı öğretmenler de kurs ortamının uygun olmamasını olumsuz yön olarak değerlendirmiştir. Bunu bir öğretmen *"daha uygun bir ortamda yapılabilirdi."* sözleriyle ifade etmiştir. Uygun ortam durumu araştırmacının da kurslar sırasında en çok rahatsızlık duyduğu konu olmuştur. Ancak okullarda ikili öğretim yapılması; anasınıfı, spor salonu gibi geniş mekanların bütün kurs gruplarında kullanılamamasına neden olmuştur. Uygun ortam sorunu bazı gruplarda kursun aksayan yönü olarak ortaya çıkmıştır.

Kursun; öğretmenlerin dramayla ilgili bilgi, beceri ve bakış açılarına etkilerini araştırmak için sorulan sorulara öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, drama ile ilgili bilgilerinin arttığını ve teorik bir temele oturduğunu ifade eden açıklamalar yapmışlardır. Kursun beklentilerini çoğunlukla karşıladığını, uygulamalar sayesinde bilgilerini hayata geçirdiklerini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler de konuyla ilgili bilgileri tekrar ettiklerini, hatırladıklarını söylemişlerdir. Bu açıklamayı daha çok sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği branşlarındaki öğretmenler yapmıştır. Ayrıca kendi gayretleriyle drama hakkında bilgi edinen öğretmenler de bu açıklamayı yapan

## ◆ Seher Tekin

grupta yer almıştır. Eğitim fakültesinde bu dersi almayan diğer branş öğretmenleri ise daha fazla yararlandıklarını söylemişlerdir. Bu soruda ortaya çıkan bazı görüşler şunlardır:

*“Bilgilerimi arttırdı, dramaya bakış açımı değiştirdi, özellikle küçükler için. Özellikle bireyin ilköğretim yıllarında daha fazla kullanılması gerektiği düşüncesindeyim. Sosyalleşmiş ve kendine güvenen bireyler için...”*

*“Bilgilerimizi hatırlamamızı sağlayarak daha doğru ve eğlenceli dramalar gerçekleştirmemizi sağladı.”*

*“Drama ile ilgili bilgilerim bu kurs sayesinde disipline oldu. Neyi nasıl yapmam gerektiğini öğrendim”*

*“... Dramanın dört aşamasının (ısınma etkinlikleri- oyun (doğaçlama)- rahatlatma-değerlendirme etkinlikleri) bizzat uygulama çalışması ile pekiştirilmesi kalıcı öğrenmelerin oluşması için önemli idi.”*

*“Dramanın motivasyon sağlayan ve öğrencilerin aktif olabildikleri çok faydalı bir yöntem olduğu ve bu yöntemin muhakkak uygulanması gerektiği konusunda kanaate vardık.” Bu cevap kursun, drama yönteminin gereğine inancı arttırdığını ortaya koymuştur.*

Dramayı derslerinde fazla uygulamayan bir öğretmen kurs sayesinde dramanın derste uygulanabileceğini düşünmeye başladığını söylemiştir. Bu öğretmen:

*“Aslında başlarda çok uygulanamaz gelse de, bir kaç gün sınıflarda deneyince uygulanabileceğini, hep pratik yapamamalarından yakındığım çocukların bir şeyler yapabildiğini gördüm. Bu da onlar kadar beni de olumlu yönde motive etti.” demıştır.*

Kursta öğretmenlere drama yöntemini derslerinde uygulama ödevi verilmesi, kurs kazanımlarının uygulanması açısından yararlı olmuştur. Uygulama ödevi sayesinde katılımcılar, drama yöntemini derslerinde uygulama konusunda kendilerini sorumlu hissetmişler ve böylece drama yöntemiyle ders işleme konusunda ilk adımı atmışlardır. Bunu bir öğretmen:

*“Bilgi ve becerilere katkısı beklentilerimin üzerinde oldu. Özellikle proje ödevini yaparken daha iyi öğrendiğimi hissettim, uygulama açısından.”* şeklinde ifade etmiştir.

## **Kursta Yapılan Tartışmalardan ve Deneyim Paylaşımlarından Elde Edilen Bulgular**

Eğitimde Drama Kursu temel bilgi, uygulama ve deneyimlerin paylaşılması şeklinde yürütüldüğü için, kurs sırasında yapılan görüş alış-verişleri de çok önemli bir veri kaynağı niteliğindedir. Çünkü insanların; başkalarının deneyimlerini dinleyerek çok yararlı ve ekonomik öğrenmeler gerçekleştirdikleri bir gerçektir. Bu çerçeveden kurs değerlendirildiğinde, kurs gruplarındaki öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına sık sık imkan verilmiştir. Örneğin, drama yönteminin gerekliliği ile ilgili bir konuşma sırasında öğretmenlerden biri yaşadığı bir anısını paylaşmış ve dramanın yararına vurgu yapmıştır. Bu öğretmenin anısı özetle şöyledir:

*“Bir gün dersimi anlattım ve sınıfa “Anlamayan var mı?” diye sordum. Öğrencilerden biri parmak kaldırıp anlamadığını söyledi ve ben konuyu tekrar anlatıp “- Anladın mı şimdi?” diye sordum. Öğrenci mahcup bir şekilde “Biraz önce bir kere anlamamıştım. Şimdi iki kere anlamadım öğretmenim.” Diye cevap verdi. İşte drama gibi farklı etkinlikler burada*

kendini belli ediyor. Ben o zaman farklı bir şekilde konuyu sunsaydım ya da dramayı kullanıyordum belki de o çocuk anlayacaktı."

Yine branşı tarih olan bir arkadaş dersinde drama yöntemini kullanmış ve kursa geldiğinde şunları söylemiştir:

*"Dersin konusu aforoz yetkisi ve bunun toplumsal sonuçlarıydı. Öğrencilere konuyu anlattıktan sonra bu olayı dramatize etmek isteyenler olup olmadığını sordum. Öğrencilerden biri papa oldu, biri aforoz edilen kişi, biri manav, biri fırıncı. Derken aforoz olan kişi toplumda dışlandı, kimse ona bir şey satmadı. Öğrencilerle değerlendirme tartışması yaparken dediler ki "şimdi aklımızdan hiç çıkmaz bu konu. Hatta papayı canlandıran öğrencimizin yürüyüşü bile değişti, gururla yürümeye başladı."*

Branşı İngilizce olan bir öğretmen "Kelimeleri çoğul yapma kurallarını" drama yöntemine göre işlediğini söylemiştir. Dersinde yaşananları:

*"Derste öğrencilerden biri "-s" çoğul takısı oldu, birkaç öğrenci de farklı İngilizce kelimeler oldular. "-s" takısı birinin yanına gidip koluna girdi, çünkü o düzenli bir kelime idi. Sonra tahtaya kelimenin tekil ve çoğul halini yazdılar. "-s" takısı başka bir kelimenin yanına gitti, kelime düzensiz olduğu için "-s" takısı onun koluna giremedi. Sonra tahtaya kelimenin tekil ve çoğul halini yazdılar. Etkinlik böyle devam etti ve bitirdiler. Etkinlikten sonra dramayı izleyen öğrenciler konuyu daha iyi anladıklarını, Türkçede de kalın kelimelere "-lar" ekini, ince kelimelere "-ler" ekini getirdiklerini söylediler. "-lar" ekini her kelimeye getiremediklerini söylediler. Yani iki dilin kurallarını düşünmeye ve anlamaya başladılar. Drama öğrencilerin düşünmelerine yardımcı oldu."* sözleriyle açıklamıştır.

Branşı sınıf öğretmenliği olan bir öğretmen Türkçe dersinde "kömürün bulunuş öyküsünü" drama şeklinde canlandırdıklarını ve çocukların çok eğlendiğini söylemiştir.

Branşı çocuk gelişimi olan bir öğretmen dersinde sık sık dramadan yararlandığını ifade etmiştir. Özellikle ilkyardım, gelişim, çeşitli görgü ve temizlik kurallarının öğretimi gibi konularda dramadan yararlandığını söylemiştir. Öğrencilerin drama yaparken hem sıkılmadığını hem de daha iyi kavradıklarını söylemiştir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimi ile ilgilenen bazı öğretmenler de kurs sonrasında çok yararlı kazanımlar elde ettiklerini söylemişlerdir. Bu okulda görev yapan bir öğretmen:

*"Drama etkinliği bizim okulda sık sık kullanılıyor. Çünkü öğrenciler zihinsel engelli, soyut değil somut öğreniyorlar. Bu nedenle drama etkinlikleri sıklıkla uygulanıyor. Okul kuralları, aşının önemi, sağlığın önemi gibi konularda sık sık drama etkinlikleri yaptırıyoruz. Ancak biz tartışma yaparken daha çok tanımlama ve yaşantısal düzeylerle ilgili sorular soruyoruz. Çünkü bu öğrenciler ancak bu iki düzeye uygunlar."* sözleriyle deneyimlerini paylaşmıştır.

Branşı Tarih olan bir öğretmen, derslerinde drama yaptırmaya başladığını, 2-3 sınıfta çocukların çok istekli davrandığını; ancak sınıflardan birinde öğrencilerin çok isteksiz olduğunu gördüğünü söylemiştir. Sözlerine şöyle devam etmiştir:

*"... Diğer sınıflar çok istekliken bu sınıfın isteksizliği ilgimi çekti. Tenefüste bazı öğrencilere dramaya niçin katılmak istemediklerini sordum. Meğerse sınıfta çoğu öğrenci bir-biriyle konuşmuyormuş. Ben bunu ders anlatırken hiç fark etmemiştim. Drama sayesinde"*

*sınıftaki bu sorun ortaya çıktı. Böylece dramanın bir yararını daha görmüş oldum. Eğer sınıfta bir iletişim sorunu varsa drama etkinliği bunu ortaya çıkarabiliyor.”*

Bu öğretmenin ifadeleri, diğer öğretmenlerin de ilgisini çekmiş ve dramanın başka bir yararını daha görmelerine katkı sağlamıştır.

Branşı sınıf öğretmenliği olan ve yenilikleri sürekli takip etmeye çalıştığını söyleyen bir öğretmen arkadaş, sınıfında hiperaktif çocuklar olduğunu, onlara ulaşmada drama yönteminden yararlandığını söylemiştir:

*“Artık okullarımızda “ben anlatayım, çocuklar dinlesin ve öğrensin”, dönemi bitti. Öğretmenler yöntem bilgisi açısından kendi kalitelerini arttırmak zorunda. Çocukları etkinlikler yaptırarak derse katmak zorunda. Yoksa diğer öğretmenler arasında silinir gider. Özellikle genç arkadaşlara söylüyorum. Mesleklerine sahip çıksınlar ve yenilikleri herkesten önce öğrenip uygulasinlar. Yoksa meslekte işleri iyice zorlaşır.”* sözleriyle deneyimlerini paylaşmıştır.

Bilim ve Sanat Merkezi’nde görev yapmakta olan bir öğretmen, merkeze yeni gelmeye başlayan öğrenci gruplarını birbirine kaynaştırmak için drama yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. *“İsim söyleyerek top atma”* oyunundan sonra çocukların birbirleriyle daha kolay iletişim kurduklarını ifade etmiştir.

Burada ifade etmek gerekir ki öğretmenler okullarında drama sınıfı olmamasından yakınmışlardır. Derslerinde drama etkinliği yapmayı istediklerini ancak sınıfların kalabalık ve dar olmasının bunu sınırladığını söylemişlerdir. Özellikle drama sırasında ortaya çıkan gürültünün başka sınıfları rahatsız etmesinden endişe duyduklarını söylemişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğretmen:

*“Ben dersteiken yandaki sınıftan çok gürültü gelmeye başladı. Sandım ki dersleri boş. Gürültü gelen sınıfa gittim bir de gördüm ki sınıfta drama etkinliği yapıyorlarmış.”*

Bu ifadeleri diğer öğretmenler de desteklemiştir. Drama için özel bir sınıfa ihtiyaç olmasa da ders işleyen diğer sınıfların etkilenmemesi açısından okullarda drama için bir mekan ayrılmasında yarar olacağı görüşünde birleşmiştir.

Burada verilen örneklerle benzer deneyim paylaşımları, hemen hemen bütün kurs gruplarında öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu bulgular, HİE kurslarının deneyim paylaşımı yönünü ortaya koymuştur. Kursta öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına ve drama ile ilgili tartışmalar yapmalarına imkan verilmesi, öğretmenlerin drama ile ilgili derinlemesine düşünmelerini, drama yönteminden kendi branşlarında nasıl yararlanacaklarını düşünmelerini sağlamıştır. HİE kurslarında deneyim paylaşımına fırsat verildiğinde, özellikle meslekte yeni olan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlandıkları bilinmektedir (Fullan, 1991; Posnanski, 2002; Thair ve Treagust, 2003; Tekin, 2004). Çalışma bulguları diğer araştırmalarla paralellik göstermiştir.

### **Öğretmenlerin Hazırladıkları Dramalardan Elde Edilen Bulgular**

Kursta, öğretmenlerin drama oluşturma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalarda ortaya çıkan ürünler toplanmış ve değerlendirilmiştir. Katılımcılar 4-5 kişilik gruplar halinde dramalar tasarlayıp canlandırmışlardır. Bazı gruplar *“Kırmızı Başlıklı Kız”* gibi bilinen masalları dramatize etmeyi seçerken, bazı gruplar kavram, olay veya olgu öğretimini hedefleyen dramalar oluşturmuşlardır. Örneğin *Mevsimler, Hücre ve Organelleri, Vücutumuzdaki Organlar, Sebzeler, Sofra*

*Adabi, Yaşlılara Saygı, Kitabın ve Kitap Okumanın Önemi, Sınıfımızdaki Eşyalar, Doğal Afetler, Çanakkale Savaşı, Deprem, Mutluluğun Paylaşımı, İletişim Araçlarının Yanlış Kullanımı* gibi çok çeşitli konularda dramalar üretilmiştir. Bunlar incelendiğinde, dramaların hepsinin öğretimsel bir hedefi olduğu ve öğretilmek istenen bilgi veya davranışı kapsayan öyküler tasarlandığı görülmüştür.

Kursta verilen "Dramaya göre ders planı hazırlama, uygulama ve rapor haline getirme" ödevi çerçevesinde hazırlanan drama planları toplanmış ve incelenmiştir. Hazırlanan planların bir kısmı derslerde uygulanabilmiş, bir kısmı sömestr tatili olması, öğretmenin derse girmemesi gibi nedenlerle uygulanamamıştır. Bütün katılımcılar hazırladıkları planları uygulayamasa da, bu ödev öğretmenlerin öğrendiklerini ders planlarına yansıtmasını sağlaması açısından yararlı olmuştur. Öğretmenler bu ödev sayesinde kendi branşlarında dramayı nasıl kullanacakları ile ilgili düşünme ve bir ders planı oluşturma fırsatı elde etmişlerdir.

Bu planlar incelendiğinde, öğretmenlerin dramayı ders planlarına katabildikleri; ısınma oyunu olarak daha çok grupla vücut çalıştırıcı hareketleri yapma, elma toplama, heykeltraş ve kil, ressam ve fırçası gibi oyunların tercih edildiği belirlenmiştir. Özellikle drama sonrasındaki değerlendirme tartışması sürecini örnek sorular ve cevaplarla göstermişlerdir.

### Sonuçlar

Çalışmada farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir:

1. Eğitimde Drama kurslarının; öğretmen görüşleri, deneyim paylaşımları ve hazırlanan dramalar dikkate alındığında katılımcılar için çok yararlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kurs sürecince aktif olmaları ve gruplar halinde drama etkinlikleri yapmaları, drama ile ilgili yaşantılar kazanmalarını sağlamıştır.

2. kurslarda yapılan dramatize etme, doğaçlama, canlandırma gibi uygulamalar öğretmenler tarafından çok beğenilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında yapılan uygulamalar etkili olmuştur. Bu sonuç; sunulan yöntemin uygulamasının yapılmasının çok yararlı olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade eden Clermont vd. (1993), Posnanski (2002) ve Tekin (2004)'in çalışmalarıyla da paraleldir.

3. Kurs sonunda çıkarılabilecek bir sonuç da kurs sayesinde katılımcılar dramanın kavramsal temellerini ve uygulama aşamalarını daha iyi anlamaları olmuştur. Bu sonuca katılımcıların kendi görüşlerinden, deneyim paylaşımlarından ve araştırmacının gözlemlerinden hareketle varılmıştır.

4. Kurs sonunda öğretmenler drama süreci sonunda değerlendirme yapılması gerektiği bilgi ve düşüncesini kazanmışlardır. Kurstan önce yaptıkları drama uygulamalarının eksik yönlerini fark etmişlerdir. Bu sonuca öğretmenlerin kendi ifadeleri çerçevesinde ulaşılmıştır.

5. Kurs sonunda katılımcılar önceden yaşadıkları deneyimlerini kuramsal bilgi temeline dayandırmışlar ve daha iyi anlamlandırmışlardır. Richert (1991, 113) öğretmenlerin bir iş gününde çok yoğun olduklarını ve bu nedenle yaptıkları öğretimi düşünmeye yeterince fırsatları olmadığını; deneyimleri kavramsallaştırmanın ise hizmet-içi eğitim etkinliklerinde gerçekleştiğini ve bu nedenle öğretmenlerin zaman zaman HİE etkinliklerine katılmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçları da bu yapıyı desteklemiştir.



6. Eğitimde Drama Kursu; öğretmenlerin öğretim yöntemi dağarcıklarını geliştirmiş ve drama yönteminin öğrencilerin öğrenmesi için “bir alternatif” olmasına katkı sağlamıştır. Bu sonuca katılımcıların kavramları somutlaştırmanın bir yolunun da drama olduğunu daha iyi fark ettikleri şeklindeki ifadeleri ulaştırmıştır.

7. Bazı kurs gruplarında etkinliklerin yeterince yapılamaması ve kurs ortamı yakınılan bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kursun aksayan yönlerinden birinin uygun ortamın hazırlanamaması olduğu sonucuna varılabilir.

8. Kursun bir başka aksayan yönü de katılımcıların yorgun olmasıdır. Kursların okullardaki dersler bittikten sonra düzenlenmesi nedeniyle bu sonuç ortaya çıkmıştır.

9. Çalışma bulgularından çıkarılabilecek bir diğer sonuç da, öğretmenlerin yaptıkları drama uygulamalarından çok hoşlanmaları ve isteyerek katılmalarıdır. Bu sonuç, bazı öğretmenlerin kendilerini yeniden çocuk ve öğrenci gibi hissettiklerini ve öğrencileriyle empati kurduklarını söylemeleriyle ilgili bulgulardan çıkarılabilir.

10. Kurs sonrası öğretmenlerin rol oynamaya bakış açıları da gelişim göstermiştir. Bunun hiç de kolay olmadığını, bu nedenle sınıflarda drama çalışmalarına katılmak istemeyen öğrencileri zorlamamak gerektiği düşüncesi öğretmenlerde gelişmiştir. Bu bağlamda kursun öğretmenlerin öğrencileriyle empati kurmalarını desteklediği sonucuna varılabilir.

11. Kurs sonrasında öğretmenlerin hazırladıkları etkinlik planlarından elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin çoğunun dramayı kavradıkları sonucuna varılabilir. Mülakat bulguları kursun bilgi ve beceri kazandırma yönünden yararlı olması yanında, öğretmenlerin bu yöntemleri algılayış biçimlerini değiştirdiğini de göstermiştir. Bazı öğretmenler önceden gereksiz gördükleri drama yöntemini, artık gerekliliğine inanmaya başlamışlardır. Bu bulgulardan hareketle kursun öğretmenlerin bakış açılarını geliştirmeye katkısı olduğu sonucuna varılabilir.

12. Buraya kadar ifade edilen sonuçlar çerçevesinde; kurs sayesinde öğretmenlerin dramayla ilgili bütün her şeyi öğrendiklerinin iddia edildiği anlaşılmamalıdır. Çünkü kısa süreli uygulama yapılması ancak sınırlı sayıda örneği incelemeye imkan vermiştir. Kursta katılan öğretmenlerin oldukça yararlı drama deneyimleri kazandıkları söylenebilmekle birlikte, daha öğrenilmesi gereken çok şeyin olduğunun vurgulanması da bir diğer sonuçtur.

### Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Drama, öğrencilerin çok çeşitli beceriler geliştirmesini sağlayan bir öğretim yöntemidir ve öğretimde kullanılmalıdır. Bu yöntemi öğretmenlere tanıtmak ve benimsetmenin bir yolunun HİE kursları olduğu bu çalışmada ortaya konmuştur. Bu sonuç çerçevesinde, her ilde yerel HİE planları içinde drama konulu etkinlikler de olmalı ve sürekli düzenlenmelidir.

2. Bu çalışmada yürütülen kursların etkili olmasında istekli katılımın ve uygulamalar yapmanın önemli olduğu görülmüştür. Bu bağlamda HİE kurslarından beklenen faydanın sağlanması için istekli katılım ve uygulama süreçleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Bu çalışmada kursun aksayan yönünün uygun ortam ve zamanlama olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda HİE kursları düzenleyecek diğer araştırmacıların kursun içeriğine uygun ortam hazırlamaya dikkat etmesi tavsiye edilebilir.

4. Öğretmenlerin yeni bilgi, beceri ve bakış açıları kazanmalarında HİE kurslarının önemli ve çok yararlı olduğu bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bu nedenle öğretmenleri yeni uygulamalar konusunda bilinçlendirmede HİE etkinliklerinden daha yaygın olarak yararlanılmalıdır.

5. Öğretmenlerin ve istekli olan diğer bireylerin drama konusunda daha ayrıntılı bilgi, beceri ve bakış açıları geliştirmelerini sağlamak amacıyla ilgili kuruluşların örneğin Drama derneklerinin her ilde drama atölyeleri düzenlemesi bir başka öneri olarak sunulabilir.

#### Kaynakça

- AÇIKGÖZ, Kamile (2006). **Aktif Öğrenme** (8. Baskı), Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- ADIGÜZEL, H.Ömer. (1993). **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ADIGÜZEL, H. Ömer, (1994). Eğitimde Yeni Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı drama, **1. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- ADIGÜZEL, H.Ömer (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları, **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1(1), [http://www.yaraticidrama.org/content/view/\\_127/113/](http://www.yaraticidrama.org/content/view/_127/113/) 18.02.2009.
- ALTIKULAÇ, Ali (2008). **8. Sınıf Tc İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bir Öğretim Tekniği Olarak "Drama"**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- AVALOS, B. (1998). School-based teacher development: the experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. **Teaching and Teacher Education**, 14(3), 257-271.
- BAŞKAN, Hatice (2006). **Fen ve Teknoloji Öğretiminde Drama Yönteminin Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğrenci Motivasyonu Üzerine Etkisi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- BERTİZ, Harun (2005). **Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları Ve Öyküleme Çalışmalarına İlişkin Görüşleri**, Abant İzzet Baysal Üni. Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- BORGE, S. (2007). The use of drama activities in teaching german in a third-level classroom. journal for drama and theatre in foreign and second language education. [Http://epu.ucc.ie/scenario/2007/01/borge/0110](http://epu.ucc.ie/scenario/2007/01/borge/0110). 04. 2007.
- BROWNLIE, J. (2006). Cross-cultural Early Childhood Teaching Experiences: Impacting Hong Kong Teachers' Beliefs About Children' Learning. [Http://eprints.qut.edu.au/archive/00001493/01/1493.pdf](http://eprints.qut.edu.au/archive/00001493/01/1493.pdf), 10. 04. 2007.
- BREDESON, P.V., 2000. Teacher learning as work and at work: exploring the content and contexts of teacher professional development , **Journal of In-Service Education**, 26(1), 63-72.
- BURKE, M. (1996). Learning from a master: gavin bolton at the ohio drama education Exchange. Drama Matters, **Journal of the Ohio Drama Education Exchange**, 1(1), 51-66.
- CLERMONT, C.P., KRAJCIK, J.S., BORKO, H. (1993). The influence of an intensive in-service workshop on pedagogical content knowledge growth among novice chemical demonstrators, **J. of Research in Science Teaching**, 30(1),21-43.
- CHENG, W. (2001). Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of 'play' in the curriculum, **Teaching and Teacher Education**, 17, 857-869.

◆ Seher Tekin

- CHERUBINI, G., ZAMBELLI, F. ve BOSCOLO, P. (2002). Student motivation: an experience of inservice education as a context for professional development of teachers, **Teaching and Teacher Education**, 18, 3, 273-288.
- ÇEPNİ, Salih (2001). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Erol Ofset Matbaacılık, Trabzon.
- DUATEPE, Asuman ve UBUZ, Behiye (2004). Drama Based Instruction and Geometry. **The 10th International Congress on Mathematics Education**, (<http://www.icme-10.dk/index.html>), p.tg14.
- EKİNÖZÜ, İbrahim ve ŞENGÜL, Sare (2007). Permütasyon ve Olasılık Konusunun Öğretiminde Canlandırma Kullanılmasının Öğrenci Başarısına ve Hatırlama Düzeyine Etkisi, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15(1), 251-258. <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/29.06.2009>.
- EKİZ, Durmuş (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ESEN, Mustafa (2008). **IX. Sınıf Coğrafya Dersi Konularının (Yerkürenin Günlük Hareketi, İklim Bilgisi, Toprak Coğrafyası ve Jeolojik Zamanlar) Öğretiminde Drama Yöntemi ile Klasik Yöntemlerin Karşılaştırılması**, Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- FLEMİNG, M., MERRELL, C. ve TYMMS, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. **Research in Drama Education**, Vol. 9, No. 2, September 2004.
- FULLAN, M.G. (1991). **The New Meaning Of Educational Change** (Sec.Ed.), Teachers College Press, New York.
- HITCHCOCK, G. ve HUGHES, D. (1995). **Research and Teacher a Qualitative Introduction to School-Based Reseach**, (Sec. Ed.), Routhledge, New York.
- KARA, Ömer Tuğrul (2000). **Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama**, Atatürk Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- KARADAĞ, Asiye (2004). **Dramatizasyon, Öyküleri, Kostümleri ve Aksesuarları**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- KARAMANOĞLU, Şenay Sadi (1999). **İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Hedef Kelime Bilgisi Ve Hatırlamaya Etkisi**, Uludağ Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.
- KARADAĞ, Engin ve ÇALIŞKAN, Nihat (2005). **Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama Oyun ve İşleniş Örnekleriyle**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- KELLY, J. (2003). **Drama in Schools**, Second Edition, <http://www.artscouncil.org.uk/artsmark/documents/dramainschools2ed.doc>
- KIROĞLU, K. (2006). **Yeni İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar) Öğretmenler Ve Öğrenciler İçin Ek Açıklamalarla**. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- KORKMAZ, Tuğba ve KARADAĞ, Engin (2007). Geometri Derslerinde Drama Yönteminin Etkiliğinin Değerlendirilmesi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (**EDU 7**), 2(2), 1-19.
- KUŞ, Elif (2003). **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- LIBMAN, K. (1996). Right From the Start: An Initial Drama Session for Pre-service Teachers. **Drama Matters, The Journal of the Ohio Drama Education Exchange**, 1(1), 67-72.
- MARSHALL, C. ve ROSSMAN, G.B. (1999). **Designing Qualitative Reseach**, 3. Baskı, Sage Publications, London.
- MCNAUGHTON, M.J. (2006). Learning from Participants' Responses in Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainable Development, **Research in Drama Education**, 11 (1), 19-41.
- MEB, (1999). **İlköğretim Drama 1 (Öğretmenler için)**, Komisyon. MEB Yayınları, Ankara.

- Merriam, S.B. (1998). **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- ÖMEROĞLU, Esra (1990). **Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora tezi), Ankara.
- ÖNDER, Alev (2003). **Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- ÖRNEK, Seçil (2007). **Trigonometrik Kavramların Canlandırma Yöntemiyle Öğrenilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi**, Marmara Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ÖZDEMİR, P. & ÜSTÜNDAG, Tülay (2007). Creative drama curriculum related to the scientists in science and technology. *Elementary Education Online*, 6(2), 226-233, 2007. [online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- ÖZEN, Y., GÜL, A. ve GÜLAÇTI, F. (2008). İlköğretim beşinci sınıflar sosyal bilgiler dersi "cumhuriyete nasıl kavuştuk" ünitesindeki Atatürk ilkeleri ve inkılapları" adlı konunun altı köşeli şapka drama tekniği ile uygulanmasının öğrenci başarısına etkisi, **Erzincan Eğitim Dergisi**, cilt-sayı: 10-1, 155-170. [http://www.erkincan.edu.tr/birimler/egitim/userfiles/eefdergi/10\\_1/155-170.pdf](http://www.erkincan.edu.tr/birimler/egitim/userfiles/eefdergi/10_1/155-170.pdf)
- ÖZSOY, Nesrin (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması, **Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 5(2), 112-119. <http://fbe.balikesir.edu.tr/dergi/20032/BAUFBE2003-2-12.pdf>.
- ÖZTÜRK Ali (1998). Öğretmen Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenecek Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri, **7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Cilt 1,307-311, Konya, 09/09/1998.
- ÖZTÜRK Ali (2000). Yaratıcı Drama Uygulamalarında Güncel Sorunlar **Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması**, Oluşum Tiyatrosu, Ankara., 25/06/2000.
- ÖZTÜRK, A., KIYMET, S. (2000). Fen bilgisi dersinde yaratıcı drama uygulamalarına bir örnek:vücudumuzu tanıyalım ünitesi, **IV. Fen Bilimleri Kongresi**, Ankara.
- PEARSON, Gillian ve HOLLIGAN, Bridget (1997). Using Drama to Communicate Science, <http://www.saasta.ac.za/scicom/pcst7/pearson.pdf>, 15.05.2008.
- PIEKKARI J. (ed.) (2005). **Drama - a Way to Social Inclusion Practical Process Descriptions for Drama Workers**. Publications of the Centre for Extension Studies in Turku University A: 88, Finland. [http://www.tkk.utu.fi/extkk/dramaway/docs/1drama\\_a\\_way-book.pdf](http://www.tkk.utu.fi/extkk/dramaway/docs/1drama_a_way-book.pdf) 11.4.2007.
- POSNANSKI, T.J. (2002). Professional Development Programs for Elementary Science Teachers: an Analysis of Teacher Self-efficacy Beliefs and a Professional Development Model. **Journal of Science Teacher Education**, 13(2), 189-220.
- RICHERT, A.E. (1991). **Using Teacher Cases for Reflection and Enhanced Understanding**. Ann Lieberman ve Lynne Miller (ed.), Staff Development for Education in the 1990's. New York: Second Teachers College Press.
- SAĞLAM, Tülin. (1997). **Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı**. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- SAN, İnci. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, sayı.23, Ankara.
- SAN, İnci. (1991). Yaratıcı Drama Eğitsel Boyutları. **I.İzmir Eğitim Kongresi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 25-27 Kasım.
- SAN, İnci (1998). Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü. **II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi**. Ankara. ATAUM.

◆ Seher Tekin

- SAĞIRLI, H.E. ve GÜRDAL, A. (2002). Fen bilgisi dersinde drama tekniğinin Öğrenci tutumuna etkisi. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**. [Http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/pdf/fen/bildiri/t86.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/pdf/fen/bildiri/t86.pdf)
- SELANİK AY, Tuğba, (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretiminde Yaratıcı Drama Ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Ve Hatırda Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkileri**, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- SELVI, Kıymet ve ÖZTÜRK, Ali (2000). Yaratıcı Drama Yöntemiyle Fen Öğretimi, **TED Eğitim ve Bilim**. Cilt 25, Sayı 116, 42-46.
- STEWART, Julie (2003). **Drama in Education: Instructional Strategies for Teachers of Deaf Students**. Masters' Project, National Technical Institute For The Deaf Rochester Institute Of Technology Rochester, New York.
- TAŞ, Elif (2008). **İlköğretim 1.- 5. Sınıflar Matematik Dersi Temel Becerilerine Drama Tekniğinin Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- TAYMAZ, Ali Haydar (1997). **Hizmet İçi Eğitim Kavramlar İlkeler Yöntemler**, 3. Baskı, Ankara: Takav Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- TEKİN, Seher (2004). **Kimya Öğretmenleri İçin Kavramsal Anlama Ve Kavram Öğretimi Amaçlı Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması**, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.
- THAIR, M., TREAGUST, David F. (2003). A Brief History of a Science Teacher Professional Development Initiative in Indonesia and the Implications for Centralised Teacher Development. **International Journal of Educational Development**, 23(2), ss.201-213.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay (1994). Günümüz Eğitiminde Dramanın yeri, **Yaşadıkça Eğitim**, 37.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay (1997a). The advantages of Using Drama as a Method of Education in Elementary Schools, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,13,89-94.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay (1997b). **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiyi ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarının Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay; (1998). Yaratıcı Drama Eğitimi Programının Öğeleri, **Eğitim ve Bilim**, 22 (107).
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay (1999). **Yaratıcı Drama, Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Özcan Demirel, PegemA Yayıncılık, Ankara, 99-115.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay (2001). **Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- WEISS, A. (2007). And Who Says it Doesn't Make Sense? Drama in Third Level Language Classrooms:A Practical Approach. **Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education Scenario**, v.1, <http://epu.ucc.ie/scenario/2007/01/weiss/02#N113BA>.
- WRIGHT, L. (1985). Preparing Teachers to Put Drama in the Classroom. **Theory into Practice**, 24(3), Educating through Drama (Summer, 1985), 205-210.
- YILDIRIM, İnci Nur (2008). **İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik Ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- Yılmaz (Cihan), Gülçin (2006). **Fen Bilgisi Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımı Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- YÖK, (2006). **Eğitim-Öğretim Öğretmen Yetiştirme**. [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni\\_programlar.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm). son erişim tarihi: 10. 04. 2007.

## EVALUATION OF "DRAMA IN EDUCATION" COURSES IN AMASYA

Seher TEKİN\*

### Abstract

In-service education is a training process that is an advantage for teachers' professional development. Drama is a teaching method that provides students an active engagement advantage to learning process. In this study, it was presented the reflections of The Drama in Education Courses organized in Amasya for teachers. Totally 120 teachers participated these courses. One course period lasted 20 hours. In this study, case study research methodology was used and qualitative data were gathered. Data were collected interview, observation and document analysis techniques. Findings show that teachers liked course mostly and learnt useful knowledge and skills about drama. Teachers said that the in-service course was both instructive and entertaining experience for them. The course encouraged teachers about use of the drama in their lessons.

**Key Words:** Teacher training, in-service education, drama in education

---

\* Asst. Prof. Dr.; Amasya University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Amasya

# AVRUPA BİRLİĞİ OLUŞUM SÜRECİ VE ORTAK POLİTİKALAR

**Selda KIRAÇ\***

**Buket İLHAN\*\***

## Özet

Avrupa'da 18. yüzyılda başlayan birleşme hareketleri, 1951 yılında Avrupa Kömür Çelik Topluluğu'nun kurulmasıyla resmi bir nitelik kazanmıştır. Ekonomik ve ticari özellik taşıyan bu Topluluk, zaman içerisinde sosyal, ekonomik, hukuki ve siyasi bir tarzda değişim göstererek 1957 yılında imzalanan Roma Anlaşmasıyla, Avrupa Ekonomik Topluluğunu oluşturmuştur. Altı ülke ile başlayan ve günümüzde yirmi yedi ülkeyi içine alan bu oluşumun amacı, ortak siyasi ve ekonomik bir bütünleşme sağlamaktır. Bu bütünleşmenin sorunsuz biçimde gerçekleşmesi öncelikle oluşturulan ortak politikaların en iyi şekilde uygulanması ile mümkündür.

**Anahtar Sözcükler:** Avrupa Birliği, ortak politikalar, bütünleşme hareketleri

## Giriş

1970'li yıllarda tüm dünyayı sarmaya başlayan küreselleşme hareketleri nedeniyle Topluluk üyesi ülkelerin yasa ve uygulamaları da hızlı bir değişim içine girmiştir. Avrupa Ekonomik Topluluğunun adı, 1993 yılında yürürlüğe giren Maastrich Anlaşmasıyla birlikte Avrupa Topluluğu'na dönüşmüş ve sosyo-ekonomik ilerleme hızlanarak güçlenmiştir. Bu bütünleşme hareketleri, birbirinden farklılıklar gösteren ekonomik ve sosyal yapılara sahip ülkelerin makro konularda anlaşabilmeleri açısından oldukça sancılı ve uzun bir süreci beraberinde getirmiştir. Avrupa Birliği açısından ortak amaçların tespiti, üst seviyede oluşturulacak birlik politikalarının şekillenmesi ve rekabet ilkesine dayanan serbest piyasa ekonomisinin tamamlanması açısından önem arz etmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde Avrupa Birliği'nin oluşum sürecinde Birliğe gelene kadar kurulan topluluklar genel hatlarıyla incelenerek, üye ülkelerin bu birliğe neden ihtiyaç duyduğu, Birlik kurulana kadar hangi evrelerden geçildiği ele alınmıştır. İkinci bölümde ise Avrupa Birliği'nde uygulanan ortak politikalar incelenmiştir.

## BÖLÜM 1: AVRUPA BİRLİĞİ OLUŞUM SÜRECİ

Felsefi temelleri çok eskiye dayanan bir Avrupa Birliği oluşturma çabaları, kömür ve çelik kaynakları ile ülkelerin milli ticaret sınırlarını kaldırarak, ekonomik bir birlik oluşturmayı amaçlayan Avrupa Kömür Çelik Topluluğu'nun kurulmasıyla

\* Maliye Bakanlığı, Devlet Gelir Uzmanı.

\*\* Ekonomist.

resmi bir nitelik kazanmıştır. Avrupa Birliği adı verilen bu büyük oluşumun amacı, altı ülke ile başlayan ve günümüzde yirmiyedi ülkeyi içine alan, ortak siyasi ve ekonomik bir bütünleşme sağlamaktır.

### 1.1. Avrupa Birliği'nin Oluşum Süreci

Avrupa'da birleşme hareketleri ilk olarak 18. yüzyılda İngiltere ile Fransa arasında ticaret Antlaşması şeklinde başlamış olup, Fransa'da meydana gelen devrim ile sona ermiştir. 1815 yılından itibaren Prusya ve Almanya kendi eyaletleri arasında imzaladıkları Maasen Tarifesi ile iç gümrükleri kaldırmış, İngiltere ve Fransa ise kendi aralarında tekrar yaptıkları çeşitli antlaşmalarla, gümrükleri indirmiştir. Fakat kendi uluslarının çıkarlarını daha ön planda tutmak isteyen Almanya, Fransa ve İtalya gümrükleri tekrar yükseltmiştir (Dedeoğlu, 1996:65).

1920 yıllarında ise birlik oluşturulması konusunda ciddi çabalar gösterilmiş ve Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1923 yılında Kont Richart Coodenhove-Kalergi, "Pan Avrupa Hareketi" adıyla bir örgüt kurmuştur. Sonra 1926'da Avrupa İsbirliği Derneği (Associtian for Euopen Cooperation) adıyla Cenevre'de yeni bir teskilat daha faaliyete geçmiştir (Bozkurt, 1993:28).

#### 1.1.1. Avrupa'da İlk Birleşme Hareketi: Benelux Topluluğu

Avrupa'da ilk ekonomik bütünleşme, 1932 yılında imzalanan Quchy Antlaşması ile gerçekleştirilen Belçika, Hollanda ve Lüksemburg birleşmesidir. Benelux adı verilen bu birleşmede istenilen amaca, 1944 yılında ulaşılmış ve Gümrük Birliği hayata geçirilmiştir (Karluk, 1996:38-39). Benelux ülkeleri arasındaki bu birleşme hareketi yeni görüşleri de beraberinde getirmiş ve 1946 yılında Amerika Birleşik Devletleri Başkanı W. Curchill, Almanya ve Fransa'nın ayrı, İngiltere ve İngiliz Uluslar Topluluğunun da ayrı bir birlik oluşturarak bu iki birliğin "Avrupa Birleşik Devleti" adıyla bir konfederasyon çatısı altında toplanmasını önermiştir. Bunun üzerine birliği oluşturacak ülkelerin yetkilerinin ellerinden alınmasını öngören federalist görüş ile yetkilerin ülkelerin elinde bulundurulmasını öngören fonksiyonalist görüş ortaya çıkmış ve bu görüşler bir çok örgüt doğurmuştur. Bu örgütler 1947 yılında birleşerek bir komite oluşturmuşlar fakat örgütlerin çeşitli görüş ayrılıklarından dolayı komite amacına ulaşamamıştır (Bozkurt, 1993:37).

Sonraki dönemlerde ise Avrupa ülkelerinin çoğunda özellikle Doğu Avrupa ülkelerinde güçlenen sosyalistler Amerika Birleşik Devletleri'nin çıkarlarını tehdit etmeye başlamış ve buna bir son vermek isteyen ABD, yardımın ne kadar olacağını belirtmeleri, ekonomik program hazırlamaları ve ticaret engellerinin indirilmesi gibi bazı şartların yerine getirilmesi karşılığında savaştan yeni çıkan Avrupa devletlerine bir mali yardım sağlamayı önermiştir. Bu öneriyi kabul eden Avrupa devletlerine Marshall Planı kapsamında yardımlar yapılmaya başlanmış ve 1948 yılında Lahey'de Avrupa Birleşik Devletleri kongresi yapılarak yardımların Avrupa devletlerine ulaştırılması amacıyla Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (OEEC) kurulmuştur. İlk altı ay içinde olumlu sonuçlar elde edilmiş ve 1950 yılında Avrupa Ödemeler Birliği kurulmuştur (Çimen, 1996:45-46). Tüm bu olumlu gelişmeler sonucunda, ekonomik olarak istikrarlı bir yapıya kavuşmak amacıyla üye ülkelere ABD, Kanada ve Japonya'nın da katılımıyla, bu örgüt genişleyerek Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Örgütü (OECD) adını almıştır (Bilici, 2005:35).



### 1.1.2. Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT)

Almanya'nın tekrar güçlenmesi ve SSCB'nin Çekoslovakya ile Doğu Almanya'yı yanına çekerek Avrupa ülkeleri için bir tehdit oluşturması, 1951 yılında Avrupa Birliği'nin temellerinin atıldığı Avrupa Kömür ve Çelik Birliği'nin kurulmasına neden olmuştur (Önen, 1989:122). Öyle ki savaş sanayinin en temel gereksinimleri olan kömür ve çelik kaynaklarının karşılıklı kontrol edilmesi, bu suretle özellikle Fransa ve Almanya arasında bir karşılıklı bağımlılık ilişkisinin yaratılması ve böylelikle Avrupa barışının sağlanması çabaları, Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun kurulmasında en etkin rolü oynamıştır.

Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğunun amacı, başta Almanya ve Fransa olmak üzere birliği kuran Belçika, Lüksemburg, Hollanda ve İtalya'nın da içinde bulunduğu altı üye ülkenin milli ticaret sınırlarını kaldırarak, ekonomik bir birlik oluşturmaktır (Bilici, 2005:37-38; Ayanoğlu, 1995:49). Diğer amaçları ise, topluluk tarafından belirlenen yatırım projelerini hızlı bir şekilde hayata geçirmek, demir – çelik sektöründe istihdamı artırarak işçilerin konut sahibi olmasını sağlamak, demir – çelik üretimini artırarak yatırımları desteklemek, kömür – çelik üretimi üzerinden alınan vergiler ile üye ülkelerden topluluğa aktarılan kredi ve borçlanmalardan birliğin finansman kaynağını oluşturmaktır (Tekin, 1990:178).

### 1.1.3. Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (AAET) ve Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET)

Kömür ve Çelik ürünleri konusunda başlayan başarılı birleşme hareketleri, yerini ekonominin bütün sektörlerini kapsayan bütünlüşme çalışmalarına bırakmıştır. Orta Doğu'daki Mısır – İsrail savaşı sonucu ortaya çıkan petrol ihtiyacını düzenleyecek bir topluluk olarak Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM), ekonomik birleşme için ise Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) 25 Mart 1957 yılında kurulmuştur (Çelik, 2005). Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun kurulmasındaki amaç üye ülkelerin refahının en üst düzeye çıkarılması için ortak pazarın kurulması ve üye devletlerin ekonomik politikalarının giderek birbirine uyumu sağlanarak sürekli bir yayılma gerçekleştirilmesidir (Karlık, 1996:46-47). Ayrıca adalet ve içişlerinde iş birliğinin sağlanması ile ortak güvenlik ve dış politikaların kurulması da Maastricht Anlaşması'nın AB'ye sağladığı diğer ortak politikalarıdır.

Roma Antlaşması ile Konsey, Komisyon, Parlamento, Adalet Divanı, Sayıştay ile Ekonomik, Sosyal, Danışma Komiteleri olmak üzere AET'nin altı organı belirlenmiştir (Bilici, 2005: 49).

### 1.1.4. Avrupa Ekonomik Topluluğundan (AET) Avrupa Birliği'ne (AB) Geçiş Süreci

Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu (AET) kuran Roma Antlaşmasının aldığı karar gereği 1959 yılında ilk gümrük indirimleri gerçekleşmiştir. 1968 tarihinde, üye ülkeler arasındaki malların giriş çıkışında, gümrük vergilerinin ve eş etkili tedbirlerin kaldırılması konusunda Gümrük Birliği kurulmuştur. 1992 tarihinde imzalanıp 1993 tarihinde yürürlüğe giren ve resmi adı Avrupa Birliği Antlaşması olan Maastricht Antlaşmasıyla, Roma Antlaşmasının bazı maddeleri ortadan kaldırılarak ekonomik, siyasi ve sosyal birliğin sağlanması amaçlanmıştır (Bilici:2005:37-39).

Avrupa Birliği esas¼ üzerine kurulan Maastricht Antlaşması ile birlikte Avrupa Ekonomik Topluluğunun adı Avrupa Topluluğu'na d¼n¼řm¼ř, ayrıca sosyo-ekonomik ilerlemeyi hızlandıran ve güçlendiren 3 temel ilke benimsenmiştir (Karluk, 1996:82):

- Rekabet İlkesine dayanan serbest piyasa ekonomisi.
- Kamu Maliyesinin sağlıklı şekilde idaresi.
- İkame etme ilkesi.

1957 Roma Anlaşmasıyla belirlenen ortak politikalar, 7 şubat 1992 tarihinde Maastricht'de imzalanan antlaşma ile değişmiştir. Avrupa Birliği kavramı, Avrupa Toplulukları (AKÇT, AAET, AT) aracılığıyla izlenen hedef ve politikalar ile Avrupa Birliği antlaşmasıyla getirilen ve aşamalı olarak ge¼eilecek üç yeni eylem (Ekonomik ve Parasal Birlik, Avrupa Vatandaşlığı ile Ortak Güvenlik ve Dış Politika) alanının kapsadığı hedef ve politikaları bir b¼t¼n olarak ifade etmek üzere kullanılmaktadır (Borchard, 2000).

## BÖL¼M 2: AVRUPA BİRLİĞİ ORTAK POLİTİKALARI

1957 Roma Antlaşması ile belirlenen ve 1993 Maastricht Antlaşmasıyla değiştirilip geliştirilen Avrupa Birliği ortak politikalarının uygulanmasıyla ve özellikle tek pazarın kurulmasıyla üye ÷lkeler arasındaki b¼t¼nleřmenin asıl amacını oluşturan ortak ekonomik ve siyasi birlik ger¼ekleřmiř olacaktır. Bu ama¼ların temelinde asıl olarak Avrupa halkları arasında sürekli ve yakın bir işbirliği yaratarak aralarındaki her türlü engeli ortadan kaldırmak, barış ve özg¼rl¼đ¼ sağlamak hedeflenmektedir (Schwartz: 1988,24-25).

### 2.1. Avrupa Birliğinin Ortak Politikaları

Maastricht Antlaşması'nın 1993 yılında yür¼rl¼đe girmesiyle birlikte Roma Antlaşmasının 2. maddesindeki ama¼lar da değiştirilmiş ve bu ama¼lara ulaşmak için yerine getirilmesi gereken ortak politikalar belirlenmiştir.

Buna göre, üye ÷lkeler arasında malların, hizmetlerin, sermayenin ve kişilerin serbest dolaşımının sağlandığı ortak bir pazarın, ekonomik ve parasal bir birliğliğin kurulması, ortak ticaret ve rekabet politikalarının yür¼rl¼đe konulması yoluyla, topluluğun ekonomik faaliyetlerinin uyumlu ve dengeli olarak kalkınacağı, yüksek seviyeli bir istihdamın ve devamlı bir sosyo-ekonomik b¼t¼nleřmenin olacağı, bu b¼t¼nleřmenin temelinde dış politika, güvenlik politikasında dahil olduğu tüm alanlarda tam bir entegrasyona ulaşmak mümkündür (Yıldız, 2002: 31-32).

#### 2.1.1. Avrupa Birliğinin Rekabet Politikaları

Avrupa Birliği'nin rekabet politikasının temel amacı, ekonomik entegrasyon s¼recinin daha sağlıklı bir şekilde ger¼ekleřmesi için, üye ÷lkelere ait ticari firmaların, eşit koşullar altında rekabet edebileceği ortak bir iç pazar oluşturmaktır (Çelik, 2005).

G¼mr¼k Birliği de rekabet kuralları çerçevesinde, malların serbest dolaşımını sağlamak amacıyla getirilmiştir. Biraz daha a¼arsak, bir üye ÷lkeye bağlı şirketin ticari faaliyetleri nedeniyle başka bir üye ÷lkedeki rekabet kısıtlanıyor ise, Avrupa Komisyonu bu şirketin faaliyetlerine karşı yaptırım uygulaması için üye ÷lkeyi uyabilme yetkisine sahiptir. Aynı şekilde bir üye ÷lke AB'den kendisini ticari olarak etkileyen bir konuda yaptırım uygulanmasını isteyebilir (Methibay, 1996:45).

Bununla birlikte, ortak rekabet politikasını uygulamak isteyen AB, bir yandan iç pazarda adil bir rekabet ortamı sağlamaya çalışırken diğer yandan üye devletlerin dünya piyasasındaki rekabet güçlerini artırmak istemekte fakat bu iki hedef arasında dengeyi kurmakta zorlanmaktadır.

### 2.1.2. Avrupa Birliği'nin Bütçe Politikaları

Avrupa Topluluğunu kuran antlaşmanın 269. maddesi, topluluğun bütçesinin tamamının birliğin kendi kaynaklarından finanse edilmesiyle ilgilidir. AB'nin yıllık bütçesinin büyük bir kısmı Avrupa toplumlarının yararına kullanılmaktadır. Topluluğun bütçe kaynakları, tarım, iç ve dış politika, idari harcamalar, uyum fonları ve birliğe katılım öncesi yardımlardan oluşan harcamaları finanse eder. Ayrıca AB bütçesi çevre temizliği, gıda güvenliği ve kanser araştırmaları gibi alanlara da aktarılmaktadır (European Commission, 2005b).

AB bütçesi, üye ülkelerin belirlediği ortak politikaları gerçekleştirmek ve siyasi, sosyal, ekonomik bütünleşmeyi sağlamak için kullanılan en etkili araçtır. Avrupa Birliği'nin bütçe gelirlerini, gümrük vergisi, tarımsal vergiler, KDV payı (% 1), gayri safi milli hasıla payı (% 1,27), şeker ve glikoz vergileri olmak üzere beş özkaynak oluşturmaktadır (Yıldız ve Yardımcıoğlu, 2005:78-79).

### 2.1.3. Avrupa Birliği'nin Bölgesel Politikaları

Avrupa Birliği'nin bölgesel politikası, üye ülkeler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkları gidermek, bölgeler arasında gelir dağılımı farklılıklarından doğan istihdam ve gelişme sorunlarıyla mücadele etmek amacıyla oluşturulmuştur. Birliğin bütçesinin yaklaşık üçte biri, bölgeler arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmak için kullanılmaktadır (Çelik, 2005).

Bu farklılıklar ekonomik gelişmeyi destekleyecek doğal kaynaklar ile yerleşim ve coğrafi koşulların iyi olmadığı bölgelerde özellikle görülmektedir. Örneğin, üretimin merkezlere kaydığı büyük şehirler, kenar semtlere göre daha gelişmiş olduğundan bu bölgelerin iş ve nüfus kaybı yaşaması farklılıkların oluşmasına sebep olan diğer bir önemli unsurdur (Brasche, 2001:14-15).

### 2.1.4. Avrupa Birliği'nin Sanayi ve Ticaret Politikaları

Avrupa Birliği'nin ortak ticaret politikası, malların, kişilerin, hizmetlerin ve sermayenin serbest dolaşımını güvence altına almak için oluşturulan bir iç pazarı ve gümrük birliğini içermektedir. Ortak ticaret politikasını oluşturan Roma Antlaşmasının 23. maddesi, topluluğun tüm mallarının serbestçe dolaştığı bir gümrük birliğine dayandığı, ayrıca üye ülkeler arasında ithalat ve ihracat gümrük vergileri ile eş etkili diğer resim, harç ve vergileri kapsayan üçüncü ülkelere karşı Ortak Gümrük Tarifesi (OGT) uygulamasını da içermektedir (Bilici, 2005:149).

AB'nin sürdürülebilir kalkınma stratejisinin temel taşı, imalat sanayinin rekabet gücü oluşturmaktadır. AB' de, sürdürülebilirliğin temin edilmesi için ekonomik, sosyal ve çevresel olmak üzere üç alanda ilerleme sağlanması gerekmektedir. AB' nin sanayi politikasının öncelikli hedefi olan rekabet edebilir bir imalat sanayi oluşturmak için ise bilgiye, yenilikçiliğe ve girişimciliğe önem verilmesi gerekmektedir (European Commission, 2002).

### 2.1.5. Avrupa Birliğinin Ekonomi ve Parasal Politikaları

Bilindiği üzere yakın tarih boyunca oluşturulmaya çalışılan ekonomik ve parasal birlik kurma çabaları, bazı dirençlerle karşılaşmış ve başarisızlıkla sonuçlanmıştır. Bu başarisızlığın nedenleri ¼ye ¼lkelerin sosyal ve ekonomik koşullarındaki farklılıklar olabileceği gibi, ¼lkelerin parasal konuları ulusal bağımsızlıklarıyla aynı seviyede değerlendirmeleridir. Ayrıca d¼nya ekonomisinde yaşanan olumsuz gelişmeler, hukuksal altyapının ve krizlere karşı g¼sterilen ortak direncin zayıf olması da bu başarisızlığın nedenleri arasındadır (Wachtel, 2003).

Ekonomik ve parasal b¼t¼nleřmeye geçerken uygulanacak aşamalar, ¼ye ¼lkeler arasında d¼viz birliğinin sağlanması, sermaye hareketlerinin serbestleşmesi, ortak bir rezerv fonunun kurulması, para yaratma ve yok etme yetkisine sahip ortak bir merkez bankasının kurulması ve ortak bir paranın kabul edilerek uygulamaya geçilmesidir. 2002 yılı itibariyle ortak paraya geçen (euro) AB' ye ¼ye ¼lkeler, ulusal egemenliğini temsil eden para ile ilgili yetkilerini birliğin kurumlarına devretmiştir (Yıldız, 2002:33-34; Bilici, 2005:61).

AB'nin ortak para sistemini en uygun şekilde y¼r¼tebilmesi, ¼ye ¼lkelerin ekonomisi ve maliye politikalarını Maastricht Antlaşmasında belirlenen "yakınlaşma kriterlerine" uygun olarak uyumlaştırmasına bağlıdır. Bu kriterler, ekonomilerin homojenleşme derecesini g¼stermek üzere kullanılan değerşkenlerdir (Diputación de Badajoz, 2006).

Bu kriterlere g¼re; ¼ye ¼lke devlet borçlarının GSYİH' sına oranı % 60'ı, b¼te açığının GSYİH' sına oranı % 3'¼ geçmemeli, herhangi bir ¼ye ¼lkede uygulanan uzun vadeli faiz oranları yıllık olarak, fiyat istikrarı alanında en iyi performans g¼steren 3 ¼lkenin faiz oranını 2 puandan fazla aşmamalı, ¼ye ¼lkeler içindeki en d¼ř¼k enflasyona sahip olan ¼ ¼lkenin yıllık enflasyon oranları ortalaması ile ilgili ¼ye ¼lke enflasyon oranı arasındaki fark 1,5 puanı geçmemeli ve ¼ye devletler Avrupa Para Sisteminin d¼viz kurları mekanizmasında ¼ng¼r¼len normal dalgalanma hareketlerine deval¼asyon yapmadan uymalıdır (Aktan, 2000; Euro Treaties, 2004).

### 2.1.6. Avrupa Birliğinin Vergi Politikaları

Avrupa Birliği vergi politikaları, topluluğun en ¼nemli ortak politikalarından biridir. Bu politikalar belirlenirken, AB'nin amacı ve hedef aldığı b¼t¼nleřme modeli ¼nemli rol oynamaktadır.

Roma Antlaşmasının vergilendirmeye ilgili maddelerine genel olarak bakıldığında vergiye ilgili d¼zenlemelerin en ¼nemli amacı, ¼¼nc¼ ¼lkelere karşı ortak bir g¼mr¼k tarifesinin uygulanıp haksız vergi rekabetinin ¼nlenerek ¼ye ¼lkeler arasında ortak bir vergi alt yapısının kurulmasının sağlanmasıdır. Bunun içinde ¼ye ¼lkelerin vergi sistemlerinin birbirine yakınlaştırılarak ¼zellikle dolaylı vergilerin s¼ratle uyumlaştırılması sağlanmaya çalışılmıştır (DPT, 2001; Saraçoğlu, 2006:5).

### 2.1.7. Avrupa Birliğinin evre Politikaları

Çevrenin korunması, g¼n¼m¼z ve gelecek nesillerin yaşam kalitesi için temel şart olduğundan içinde yaşanan çevrenin ve yaşam koşullarının kalitesinin y¼kseltilmesi ortak evre politikasının temelini oluşturmaktadır. Ancak, zor olan bu g¼revi ekonomik b¼y¼me ile paralel olarak uzun d¼nemde s¼rd¼rebilmektir. AB evre poli-

tıkası yenilik ve iş fırsatlarını teşvik eden yüksek çevre standartları inancı üzerine oturtulmuştur (Ferhatoğlu, 2003).

İzlenen bu çevre politikası çerçevesinde, AB ülkelerinde çevresel vergilerin uygulanmaları bazı farklılıklar arz etmektedir. Hollanda, Belçika, Danimarka ve İsveç'te çevresel düzenlemeler içeren vergi reformları uzun seneler önce uygulamaya konmuş olup İngiltere, Avusturya ve Almanya'da bazı özellikli çevre vergilerinin uygulanmasına başlanmıştır. Örneğin, 1999 yılında çevreyle ilgili vergi reformu uygulanmaya başlanarak çöp depolama vergisi, su arzi vergisi, atık su vergisi ve "landfill" adı verilen çöplük vergisi uygulanan çevre vergileri arasına girmiştir (Sezer, 2005).

### 2.1.8. Avrupa Birliğinin Enerji Politikaları

Avrupa Birliği'nin en eski politikalarından olan Enerji Politikasıyla rekabet gücü, enerji arzının güvenliği ve çevre temizliği ile arasında dengenin sağlanarak, üye ülkelerin enerji tüketiminde kömürün payının korunması, doğalgazın ve alternatif enerji payının artırılması hedeflenmektedir (Çelik, 2005). Enerji kaynaklarının tükeneyeceği düşüncesiyle sürdürülebilir kalkınma için daha az ve akıllıca petrol kullanılması gerektiğinden, birliğin alternatif enerjilere ihtiyacı doğmaktadır. Avrupa Komisyonu'nun enerji politikasındaki en önemli amaçlarından biri; rüzgar, su ve güneşten elde edilen alternatif enerjiye yönelerek çevre üzerindeki baskıyı ve dışa bağımlılığı azaltmaktır. Avrupa Birliği'nin alternatif enerji kullanımı ile ilgili hedefi, alternatif enerjinin toplam enerji tüketimindeki payını 2010 yılı itibariyle % 6'dan % 12'ye (elektrik,ısıtma) 2020 yılı itibariyle de % 22,1'e çıkarmaktır (European Commission, 2006).

### 2.1.9. Avrupa Birliğinin Ulaştırma Politikaları

Avrupa Birliği'nin ulaştırma politikası, kamu hizmetleri alanındaki sosyal hak ve özgürlükleri yansıtarak ekonomik rekabetin korunması, dengeli ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması, sosyo-ekonomik entegrasyonun sürdürülmesi amacıyla oluşturulmaktadır. Ayrıca zamanla artan trafik sıklığı, hizmet kalitesindeki bozulmalar, çevre ve güvenliğin tehlikeye girmesi ulaşımda yeni eğilimlerin oluşmasını gerekli kılmıştır. Ulaştırma kapasitesini artırmak, ulaşım tıkanıklığını ve kirliliği azaltmak, enerji şekillerini yeniden düzenlemek amacıyla "kirleten öder" prensibiyle mali kaynak sağlamak hedeflenmektedir (European Commission, 2003b).

### 2.1.10. Avrupa Birliğinin Telekomünikasyon ve Bilim-Araştırma Politikaları

1990'lı yıllar boyunca dünya çapındaki rekabetin artması ve teknolojik gelişmenin giderek daha önemli bir rol oynamaya başlaması AB içinde bilim ve teknoloji politikasının yerini sağlamlaştırarak, bu politikanın topluluk zirvelerinin değişmez bir gündem maddesi haline gelmesini sağlamıştır. Günümüzde dijital teknolojideki ilerleme, başta ekonomik, sosyal ve kültürel açılardan olmak üzere toplumu her yönüyle etkilemekte, bu da AB'nin teknik alt yapılarını geliştirerek mevzuat ortamının düzenlenmesini ve rekabet gücü yüksek bir bilgi teknolojisine kavuşma çabası içine girmesini sağlamaktadır (European Commission, 2005a).

### 2.1.11. Avrupa Birliğinin Tarım Politikaları

Tarım, Topluluk politikaları için önemli bir role sahiptir. Çünkü Topluluğun bütçe harcamalarının çoğu tarım ve sanayi ile ilgilidir. Ayrıca bir yandan çiftçinin

toprağını terk etmesini önleyip üreticiye dengeli bir gelir sağlamak bir yandan da halkın gıda ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan tarım politikaları gelir, istihdam, yapısal uyum ve nüfus politikalarını en iyi şekilde yerine getirmektedir (Seyidoğlu, 1991:370).

Ortak tarım politikasının amacı çiftçilere makul yaşam standartları sağlamak, tüketicilere adil fiyat üzerinden kaliteli besin sunmak, birlik içinde oluşabilecek gıda yetersizliklerinin önüne geçerek verimli ve sağlıklı bir üretim gerçekleştirmek ve böylece dışa bağımlılığı ortadan kaldırmaktır. Bu ihtiyaçların karşılanma şekli yıllar içerisinde değişerek, tarım teknolojisini geliştirecek, piyasalarda istikrarı sağlayacak, tarımsal üretim araçlarının etkili kullanımını destekleyecek, tarım ürünlerinin tek pazar ilkesiyle üye ülkelerde serbest dolaşımını sağlayacak kapsamlı bir Ortak Tarım Politikası reformu gerçekleştirilmiştir (Çelik, 2005). Bu değişikliklere örnek verecek olursak; pirinçte müdahale fiyatı %50 oranında düşürülecek, sert buğdayda ödemeler %40 oranına kadar üretime bağlı olarak yapılacak, nişastalık patatese sağlanacak desteğin %40'ı tek ödeme sistemine göre ödenecek, geri kalanı ise üretime göre değişecek, tahıl sektöründe aylık artışlar yarıya düşürülecek ve müdahale fiyatı korunacak, hayvancılıkta süt ineğine %100, kesimlik ineğe %40'a kadar prim ödenecek, koyun ve keçide ise doğrudan ödemelerin %50'si üretime göre yapılacaktır (European Commission, 2003a).

### 2.1.12. Avrupa Birliğinin Balıkçılık Politikaları

Avrupa Birliği Ortak Balıkçılık Politikası, bir yandan sınırsız ancak giderek azalan, değerli bir doğal besin kaynağı olan deniz ürünlerinin devamlılığını sağlayarak tüketiciye makul fiyatlarla ulaşmasına yardımcı olmak diğer yandan ise bu deniz ürünlerinin devamlılığını gerçekleştirmek için oluşturulmuş ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlu politikalarlardır (Çelik, 2005). Bu deniz ürünlerinin devamlılığını sağlamak için avlanan balık miktarının yanında balıkların türleri ve büyüklükleri ile avlanma yöntemi de oldukça önemlidir. Öyle ki besin ve iş kaynağı olan deniz ürünlerinin aşırı avlanması ve bunun sonucunda oluşan deniz kirliliği, üye ülkeler tarafından balıkçılık alanında ortak mücadele ve politikaların belirlenmesini sağlamıştır.

### Sonuç

21. yüzyılın başlarında dünyada yaşanan en temel olgu küreselleşmedir. Küreselleşme ile birlikte uluslararası ekonomik, siyasal, sosyal, çevresel, teknolojik, güvenliksel, kültürel ve hukuksal değişimler gerçekleşmiş, malların ve sermayenin dünya ekonomisinde serbest dolaşımı başlamış ve tüm piyasalar uluslararası sermayeye açılmıştır. Bu süreç ABD, Japonya ve diğer gelişmiş ülkeler tarafından başlatılmış olup ulusal ekonomilerde devletin küçülmesi, ekonomik faaliyetlerin serbestleşmesi, toplumsal zorunlulukların azalması, devletin daha önce üstlendiği birçok mali işlevi piyasaya bırakması, daha küçük hacimli bütçelerle piyasayı daha az etkilemeye çalışması gibi hukuksal ve siyasal değişimlere gitmesi hedeflenmiştir.

Bu gelişmeler sonucunda Avrupa'da ki bazı ülkeler ekonomik birlik kurmak amacıyla ilk olarak 1951 yılında Avrupa Kömür Çelik Topluluğu olarak kurmuşlardır. Bu birleşme, 1957 yılında Roma Anlaşmasıyla Avrupa Ekonomik Topluluğu olarak yeni bir boyut kazanmıştır. 1993 yılında Maastrich Anlaşmasının yürürlüğe girmesiyle Avrupa Birliği adını alan bu büyük oluşum tarihsel süreç içinde altı ülke ile başlayıp üye sayısını yirmi yediye yükseltmiştir. Bilindiği üzere bu bütünleşme hare-

ketleri, birbirinden farklılıklar gösteren ekonomik ve sosyal yapılara sahip ülkelerin makro konularda anlaşabilmeleri açısından oldukça sancılı ve uzun bir süreci beraberinde getirmiştir. AB açısından ortak amaçların tespiti, üst seviyede oluşturulacak birlik politikalarının şekillenmesi ve rekabet ilkesine dayanan serbest piyasa ekonomisinin tamamlanması açısından önem arz etmektedir. Anlaşıldığı üzere bu nedenle ortak politikaların uygulanması, birliğin gelişimi açısından oldukça önemli bir etken-dir.

#### Kaynakça

- AKTAN, Coşkun Can (2000), “Türkiye Avrupa Birliği’nin Neresinde?”, <http://www.canaktan.org/ekonomi/avrupa-birligi/maastricht.htm>, (10.01.2009).
- AYANOĞLU, Ejder (1995), “Avrupa Birliği ve Türk Vergi Sisteminin Birlik Modeline Uyumu-1”, *Vergi Dünyası Dergisi*, Yıl 14, Sayı 171, Kasım, s. 49–55.
- BİLİCİ, Nurettin (2005), *Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri*, Seçkin Yayınları, Ankara.
- BORCHARD, Klaus Dieter (2000), “The ABC of Community Law, European Commission, Luxemburg”, <http://www.europa.eu.int/eur.lex/en/about/abc/index.html>, (18.01.2009).
- BOZKURT, Veysel (1993), *Avrupa Birliği*, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- BRASCHE, Ulrich (2001), *Avrupa Birliği’nin Bölgesel Politikası ve Türkiye’nin Uyumu*, İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları, İstanbul
- ÇELİK, Kenan (2005), “Avrupa Birliği ve Türkiye-AB İlişkileri”, <http://www.kenancelik.ktu.edu.tr/yayin/ab.pdf>, 11.12.2008
- DEDEOĞLU, Beril (1996), *Adım Adım Avrupa Birliği*, Çınar Yayınları, İstanbul.
- DIPUTACIÒN DE BADAJOZ (2006), “The European Monetary Union”, <http://www.dip-badajoz.es/eurolocal/en/download/emu.htm>, (08.02.2009).
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı), (2001), “Vergi Özel İhtisas Komisyonu Raporu”, <http://ekutup.dpt.gov.tr/vergi/oik608.pdf>, (08.03.2009).
- EURO TREATIES (2004), “Maastricht Treat/ Title-VII (ex Title VI), Economic And Monetary Policy, Chapter 4, Transitional Provisions Article:121”, <http://www.eurotreaties.com/emutreaty4.html>, (15.02.2009).
- EUROPEAN COMMISSION (2006), “New and Renewable Energies”, [www.europa.eu.int/comm/energy/res/intelligent\\_energy/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/energy/res/intelligent_energy/index_en.htm), (04.02.2009).
- EUROPEAN COMMISSION (2005a), “Research and Innovation:Introduction”, [www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/lvb/i23000.htm](http://www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/lvb/i23000.htm), (08.04.2009).
- EUROPEAN COMMISSION (2005b), “Own Resources Mechanisma”, <http://europa.eu/scadplus/leg/en/lvb/l34011.htm>, (15.01.2009).
- EUROPEAN COMMISSION (2003a), “Cap Reform Summary” [http://ec.europa.eu/agriculture/mtr/sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/agriculture/mtr/sum_en.pdf), (06.02.2009).
- EUROPEAN COMMISSION (2003b), “Transport Infrastructure Charging Policy COM 448 Final”, [http://ec.europa.eu/transport/infrastructure/doc/dir\\_com\\_2003\\_448\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/transport/infrastructure/doc/dir_com_2003_448_en.pdf), (04.02.2009).
- EUROPEAN COMMISSION (2002), “Industrial Policy In An Enlarged Europe, COM 714 Final”, [http://ec.europa.eu/enterprise/enterprise\\_policy/industry/doc/com714\\_2002\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/enterprise_policy/industry/doc/com714_2002_en.pdf), (07.03.2009).
- FERHATOĞLU, Emrah (2003), “Avrupa Birliğinde Ortak Çevre Politikası Çerçevesinde Çevre Vergileri”, <http://iibf.ogu.edu.tr/ferhatoglu/ABCevreVergisi.htm>, (16.03.2009).
- KARLUK, S. Rıdvan (1996), *Avrupa Topluluğu Ve Türkiye*, 4. Baskı, İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Yayınları, İstanbul.

- METHİBEY, Yaşar (1996), **Avrupa Topluluğunda Vergi Uyumlaştırılması ve Türk Kurumlar Vergisi**, Turhan Kitabevi, İstanbul.
- ÖNEN, Z. Sacit (1989), **Uluslararası Mali Kuruluşlar**, Savaş Yayınları, Ankara.
- SARAÇOğLU, Fatih (2006), **Avrupa Birliğinde Vergi Uyumlaştırma Süreci ve Türkiye**, Maliye ve Hukuk Yayınları, Ankara.
- SCHWARTZ, Ivo (1988), "Hukuki Uyum Yolu ile Tek Pazara Doğru", **Türk Ekonomi Bankası Ve İstanbul Teknik Üniversitesi- Avrupa Topluluğu Hukuku ve Türkiye'nin Uyum Semineri**, Mozaik Yayıncılık, İstanbul, s.21-33.
- SEYİDOğLU, Halil (1991), **Uluslararası İktisat**, Güzem Yayınları, İstanbul.
- SEZER, Oya (2005), **Çevre Kirliliğinin Önlenmesinde Çevre Vergilerinin Rolü**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Lisans Tezi, Sakarya.
- TEKİN, Fazıl (1990), **Uluslararası Maliye**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- YILDIZ, Habib ve YARDIMCIOğLU, Fatih (2005), "Türkiye'ye Yönelik Avrupa Birliği Mali Yardımları ve Aday Ülkelerle Karşılaştırılması", **C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt 6, Sayı 2, s. 75-106.
- YILDIZ, Mircan (2002), "*Avrupa'nın Ekonomik ve Parasal Bütünleşmesinde Maliye Politikasının Rolü ve Türkiye Açısından Bir Değerlendirme*", **Avrupa Birliğine Geçiş Süreci ve Türk Kamu Maliyesinin Uyum (17. Türkiye Maliye Sempozyumu)**, TÜRMOB Yayınları – 185, Ankara, s. 28-70.
- WACHTEL, M. Howard (2003), "Maastricht: A Bridge Too Far", <http://www.tni.org/archives/wachtel/bridge.pdf>, (15.03.2009).



## EUROPEAN UNION FORMATION PROCESS AND COMMON POLICY

---

**Selda KIRAÇ\***

**Buket İLHAN\*\***

### **Abstract**

Unification movements that started in the 18. Century became official with the establishment of European Coal and Steel Community. This community that has economic and commercial characteristics formed the European Economic Union with the Treaty of Rome signed in 1957 by changing economically, socially, legally, politically. The aim of this constitution which started with 6 countries and now includes 27 countries is to provide political and economic integration in common. The realization of this integrity with free of problems is first possible with the practising common politics best which was formed.

**Key Words:** European Union, common politics, integration movements

---

\* Ministry of Finance, State Revenue Expert

\*\* Economist

# GRAFİKSEL DÜZENLEMELERİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA-ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

H. Ömer BEYDOĞAN\*

## Özet

Bu çalışmada içerikle ilgili grafiksel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine etkisi üzerinde durulmuştur. Bu amaçla ön test ve son test modeline dayalı kontrol grubu ve deney grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda grafiksel düzenlemeler kullanılmış, kontrol grubunda ise grafiksel düzenlemeler kullanılmadan okuma-anlama çalışmaları yürütülmüştür. Araştırmaya ilköğretim altıncı sınıf düzeyinde (48'i kız, 42'si ise erkek olmak üzere) toplam 90 öğrenci katılmıştır. Veriler, metinlerle ilgili geliştirilen okuma anlama testlerinden ve öğrencilerin okuma anlama sürecine motive olmasını yoklayan motivasyon ölçeğinden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar t test tekniği (varyans, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Araştırma bulgularında kontrol ve deney grupları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. İstatistikî analizler sonucu fark, okuma anlama sürecinde grafiksel düzenlemeler kullanılan deney grubu lehine anlamlı sonuçlar vermiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle grafiksel düzenlemelerin öğrencilerin okumaya karşı motivasyonunu ve anlama sürecini etkilediği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Görsel düşünme, görsel öğrenme, grafiksel düzenleme, ön örgütleyici, okuma ve anlamaya karşı motivasyon

## Giriş

Okuma, düşüncenin oluşmasında, gelişmesinde ve aktarılmasında insanoğlunun ulaştığı en yüksek merhalelerden biridir. Bu merhale, dilin öğretilmesinin ve hayata geçirilmesinin de temelini oluşturmaktadır (Sever, 2004; 15). Günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle okuma, görseller yardımıyla desteklenerek zihninde çağrışımların güçlendirildiği bir aşamaya ulaşmıştır.

Eğitim sistemleri, okullarda sözel düşünmeyi vurgulasa da insanın öğrenme sürecinde görsel algılama ve görsel ayırt etme, sözel ayırt etmeden daha önce geliştiği için görsel düşünme ve ayırt etme, düşünmenin temel modu konumundadır (Berger 1972;12). İnsanlar zihinlerindeki problemi canlandırırken görsel düşünmeyi kullanırlar. Çünkü insanoğlu zihninde görsel bilgiyi sözel bilgiden 60.000 kez daha hızlı işlemekte, dolayısıyla görsel düşünme gücü sayesinde bilgiyi hızlı kullanabilmektedir. Doğal olarak görseller bilginin güçlü taşıyıcılarıdır (Burmark, 2002; 54). Başka bir ifadeyle görsel düşünmeyi kullanan insan geleceğini aramaktadır. Aynı zamanda görsel düşünme ve zihinde canlandırma, insanda yaratıcılığa hizmet etmektedir.

\* Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kırşehir.

◆ H. Ömer Beydoğan

Romancılar, mühendisler, bilim adamları, matematikçiler, yazarlar, ressamalar ve diğer bilim adamları “rüyalarında bir problemi çözdüklerinde “uykudan uyanır uyanmaz, buldum buldum” davranışları sergilediklerini hatırlamışlardır(Baylor & Deslauriers 1986;105-118).

Görsel düşünmenin ürünü olan sözlü ve yazılı ürünler, yazınsal alanda oldukça geniş yer tutmaktadır. Genellikle görsel düşünme sonunda ortaya çıkan bilgiler, yazılı ve görsel materyallerle somutlaşmaktadır.

Görsel düşünmenin yansıması olan sözlü ve yazılı mesajlar dil aracılığıyla kalıplara dökülmekte, düşünceler hem söylem olarak dile getirilirken hem de yazılı olarak ifade edilirken, söz ve sözcük grupları kullanılmaktadır. Sözcükler, anlam oluşturma için en önemli birimi olan cümlelerin yapı taşları konumundadır. Cümleler paragrafların, paragraflar da metinlerin oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Anlam oluşturmada birbirini tamamlayan ve birbirine destek olan her birim, kendi taşıdığı anlamın ötesine geçerek üst düzey düşüncenin aktarılmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Bu süreçte birey, görsel düşüncesini yazılı semboller vasıtasıyla yazıya dönüştürürken dil becerilerini olabildiğince kullanmaktadır. Söylem bağlamında dile getirilen düşünce, anlam bütünlüğü içerecek şekilde sembolere dayalı bir içerik bilgisine dönüşmektedir. Belli bir anlam bütünlüğüne ulaşan bir içerik bilgisi, sembolleştirme sürecinde stratejik özellikler içeren düşünce kalıpları hâline gelmektedir.

Zihinde canlanan bir düşüncenin dil vasıtasıyla anlamlı hâle gelmesi için belli bir içerik kapsamında düzenlenerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüşmesi gerekir. Okuyucunun içerikte sunulan bilgiyi anlamasını kolaylaştırmak amacıyla yapılandırılan metin içeriği ile ilgili grafiksel düzenlemeler; kavram haritası, zihin haritası, bilgi haritası gibi adlar alır. Bu tür grafiksel düzenlemelerde mevcut durumun tanımlanması, bilginin sınıflanması, ortak ve farklı yanlarının belirtilmesi, sebep ve sonucun ortaya konması, yer ve zaman açısından olay örgüsünün ve işlem basamaklarının sıralanması, tartışılması ve problem durumunun ortaya konması amaçlanır. Bu süreçte grafiksel düzenlemelerin metnin yapısı ile uyumlu şekilde tasarlanması önem kazanır. Bu nedenle grafiksel düzenlemelerde anahtar konumundaki kavramların mümkün olduğu kadar açık, anlaşılır ve doğrudan sunulabilir özellikler içermesi gerekir. Bu bağlamda ön örgütleyiciler düşünce akışının gerçekleştirilmesinde önemli işlevler üstlenir. Ön örgütleyiciler, öğretilecek materyal sunulmadan önce verilen ve materyalin zihinde organize edilmesi için alt yapının oluşmasını sağlayan kavramlar, ilkeler, sorular ya da kısa özetlerdir (De Cecco, 1968). Açık göz'e (2003) göre, ön örgütleyiciler bireyde bir çeşit 'düşünsel kurulum' oluşturur. Ön örgütleyiciler, bir konunun veya dersin işlenmeye başlanmasından önce kullanılan soyut ve genel içerikli bilgi ya da düşüncelerdir. Ön örgütleyiciler; resimler, hikâyeler vb. kullanılarak çeşitlendirilebilir. Burada amaç, bireyin yeni öğrendiklerini zihnine yerleştirebilmesi için onda bir alt yapı oluşturmak ve öğrendikleri arasında ilişkileri daha rahat kurmasını sağlamaktır.

Ausubel'e (1962) göre, ön örgütleyiciler yeni bilgiyle ilgili ama ondan daha soyut, daha kapsamlı giriş niteliğindeki materyallerdir. Materyalin sunumundan önce verilen ön örgütleyicilerin işlevi, yeni öğrenilen materyali açıklamak, önceden öğrenilen materyalle bütünleştirmektir. Öğrencinin daha önceden öğrendiği bilgileri yeni öğreneceği bilgilere bağlamak ve öğrencinin yeni materyali daha önce öğrendiklerinden ayırt etmesine yardım etmektir.

Ön örgütleyicilerde bazen içerikteki temel görüşlere ve bu görüşlerle ilişkili genellemelere yer verilebilir. Bu tür genellemelere sentezleyici adı verilir.

Sentezleyiciler,

- a) Öğrenciye oldukça değerli bilgiler sunar.
- b) Bireysel görüşlerin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar.
- c) Öğretimin anlamlılığını ve motivasyonel niteliğini artırır.
- d) Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlar (Van Patten, Chao ve Reigeluth 1986; 437-471).

Sentezleyicilerin temel amacı öğrencilerin öğrendikleri ile yeni öğrenmeleri gereken uyarılar arasında bağ kurmasını sağlamaktır. Bu tür grafiksel düzenlemeler, ön örgütleyicilerden farklı olarak konunun yalnızca başında yer almaz, süreç içine yayılarak belli aralıklarla kullanılır. Sentezleyici işlevi gören grafiksel düzenlemeler, ön örgütleyicilerden farklı olarak dersin ya da konunun yalnızca başlangıcında yer almaz, süreç içine yayılarak, belli aralıklarla kullanılır. Sentezleyiciler, ilişkileri vurgulayan analogiler oluşturan, özetleyici paragraflar ve şematik düzenlemeler şeklinde kullanılabilir. Öğrencinin belleğini harekete geçirici sorular da sentezleyici olarak kullanılabilir.

Bilginin grafiksel sunumu, öğrencinin konuyu daha iyi kavramasına ve karmaşık olan düşünceleri sözel ifadelerden daha kolay ayırt etmesine ve sentezlemesine yardımcı olduğu için önemlidir. İyi bir grafiksel sunum bir bütünün önemli bölümlerini ve bu bölümler arasındaki ilişkiyi anlatabilir ve böylece kelimelerin ifade edebileceğinden daha çok şeyin algılanmasını sağlayabilmektedir (Jones, Pierce ve Hunter, 1989; 20).

Kunstch, iyi yapılandırılmış açıklayıcı metinlerin ana fikri anlamayı kolaylaştırdığını öne sürmüştür (Kunstch & Yarbrough, 1982; 168-182). Sunulan metinlerde yer alan bilgilerin görselleştirilip somutlaştırılması, okuyucunun algılamasını ve anlamasını kolaylaştırmaktadır. Bilginin görselleştirilmesi okuyucunun bilişsel gelişimini ve düşünme biçimini geliştirmektedir. Görseller aynı zamanda okuyucunun düşünme biçimine hem dikey hem de yatay bağlamda hizmet etmektedir.

Grafiksel düzenlemeler, okuyucunun metnin içeriğini anlamasını kolaylaştırmasının yanında içerikteki düşünce akış şemasını fark etmesini de sağlamaktadır. Bu sürecin hızlandırılması adına metin içeriğindeki düşünce akış şeması ön örgütleyici olarak kullanılabilir. Düşünce akış şeması içine yerleştirilen anahtar kavramlar, anlam boyutuna derinlik kazandırmaktadır.

Grafiksel düzenlemeler, öğrencinin dikkatini metne odaklamasını, konunun önemli noktalarını önemsizlerden ayırt etmesini, metnin bütününe kavramasını ve sentezlemesini kolaylaştırmaktadır. Bu sürecin sağlıklı işlemesi için öğrencinin bir grafiği kendinin oluşturması ve analiz etmesi içerikle etkileşime girmesi gerekir. Grafikler, metin özetlerinin ve doğrusal tasarımların aksine, doğrusal olmayan tasarım ve düşünceleri de iletir. Grafiksel düzenlemeler oluşturmanın temel kuralı, grafiğin yapısının metnin düşünce yapısını yansıtmasıdır (Jones, Pierce ve Hunter, 1989; 20 -25).

Grafiksel düzenlemelerin görsel düşüncüyü geliştirecek şekilde sunumunda tasarım içindeki öğelerin farklı amaçlara hizmet edebilecek şekilde kullanılabilmesi

◆ H. Ömer Beydoğan

ifade edilmektedir. Duchastel'e (1980) göre görsel öğeler farklı amaçlarla kullanılabilir:

- a) Anlatılmak istenen nesnenin gerçekte nasıl görüldüğü ile ilgili bilgi vermek için,
- b) Basit bir açıklamanın ötesinde, öğrenen üzerinde etki bırakmak için,
- c) Bir bütünün parçaları ve parçaları arasındaki ilişkileri gösteren bir yapılandırma için,
- d) Öğrenciye bir sürecin ya da bir sistemin işleyişini göstermek için,
- e) Matematiksel ilişkileri açıklamak (şema, diyagram, çizim ve benzerlerinden faydalanarak mantıksal ilişkileri ortaya koyma) için... ,
- f) Belli bir işlemler dizisini görselleştirmek için...

Metnin içeriğinde yer alan düşüncenin kavramsal sembollerle yapılandırılması ve diğer görseller yardımıyla desteklenmesi, okuyucunun metnin içeriğini zihninde canlandırmasına katkıda bulunmaktadır. Araştırmalarda, özellikle okuyucunun metnin nasıl düzenlendiğinin farkında olmasının okuyucunun okuma anlamasını etkileyen önemli unsurlarından biri olduğu görülmektedir (Pearson & Fielding 1991; 815-830). İçerikte yer alan bilginin, metnin yapısına uygun grafikler hâline dönüştürülüp, sunulması öğrencinin algılamasını ve ayırt etmesini kolaylaştırmaktadır.

Mohan'a göre farklı tip grafiksel düzenlemeler, sadece öğrencinin içerik bilgisini değil, aynı zamanda metnin bilgi yapısıyla ilgili düşünsel süreçlerini de geliştirmektedir (Mohan, 1986; 87) Görsel sunumlar şeklinde yapılandırılan grafikler sadece dil öğrenmede değil, aynı zamanda diğer program alanlarının öğretiminde de işe koşulmaktadır ( Rafik Khan 1997; 12).

Ausubel'e (1962; 56) göre anlamlı öğrenme, bireyin mevcut bilgi şemasını değiştirmesini ve bilişsel yapısında bir dizi değişimin ortaya çıkmasını sağlayan kavramlar arası bağı yeniden oluşturmasını gerektirir. Bu nedenle öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgileri merkezî bir öneme sahiptir. Öğrenci sahip olduğu bilgiyle edindiği yeni bilgiyi "bilinçli" bir şekilde birbirine bağladığında ancak anlamlı öğrenme oluşmaktadır.

Araştırmaların pek çoğunda okuyucunun konuya ilişkin ön bilgisinin metni anlamasını ve öğrenmesini kolaylaştırdığına yönelik bulgular sunulmaktadır (Chiesi, Spilich & Vass 1979). Dolayısıyla okuyucunun okuma/anlama düzeyi, okuduklarını anlamasından, okuduğu metnin konusu hakkındaki ön yaşantılarından etkilenmektedir. Kinstch (1988) ; Mc Namara & Mc Daniel (2004) çalışmalarında okuyucunun genel bilgisinin, öykü tipi metinleri anlamasını doğrudan etkilediğini ileri sürmektedir. Bu durumun ortadan kaldırılmasına yönelik olarak Grabe ise, metnin yapısını oluşturan genel bilgi ve metnin söylem yapısı gibi unsurların öğrenciye öğretilileceği (Grabe, 2003; 1) üzerinde durmaktadır.

Etkili bir okuma/anlama süreci, bireyin metinle ilgili zihinsel hazırlık yapmasını, metni okumasını, metnin içerik bilgisini anlamasını ve metnin derinliğine anlam yapısını kavramasını ve metinden çıkardığı sonuçları sosyal yaşamla ilişkilendirmesini ve günlük yaşantısına yönelik çıkarımlarda bulunacak şekilde kullanmasını gerektirir. Bu yeterliklere hizmet edebilen grafiksel düzenlemeler öğrencinin okuma

anlama becerisini kolaylaştıran materyaller olarak ele alınabilir. Hazırlanan grafiksel düzenlemeler okuma-anlama sürecinin bütün aşamalarında etkin bir şekilde kullanılarak, okuyucunun algılama, ayırt etme, anlama ve bilgiyi yeniden yapılandırma sürecine katkıda bulunabilir. Bu amaçla yapılan grafiksel düzenlemeler okuma-anlama sürecinin zihinsel hazırlık düzeyinde “ön örgütleyici”, metnin içerik bilgisini algılamada “ayırt etme stratejisi”, ve çıkarımlarda bulunma stratejisi “bir değerlendirme aracı” olarak kullanılabilir.

Metnin içeriğiyle ilgili hazırlanan grafiksel düzenlemeler, öğrencilerin metin içeriğindeki düşünce kalıplarını algılamasını, okuduklarını derinliğine düşünmesini ve metinde ortaya konulan düşünce bütünlüğünü görmesini, metinle ilgili sorulara metnin anlam örüntüsü ile tutarlı cevaplar vermesini, metinde işlenen temanın ana ve yardımcı düşüncelerini ayırt etmesini, metni özetlemesini ve metni yeniden yapılandırmasını kolaylaştırabilir. Sonuç olarak bu durum okuyucunun, okuduğu metni yazarın zihninde canlandığı ve düşündüğü biçimiyle anlamasına ve algıladıklarını yeniden yapılandırmasına hizmet edebilir.

### Araştırmanın Problem ve Alt Problemleri

“Okuma/anlama çalışmalarında metinle ilgili grafiksel tasarımların işe koşulması ve yeniden oluşturulması öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkilemekte midir?” Bu ana probleme bağlı olarak; alt problemler şöyle ifade edilmiştir:

Okuma/anlama çalışmalarında,

- 1- Grafiksel düzenlemelerin ön örgütleyici olarak kullanılması öğrencilerin motive olma düzeyini etkilemekte midir?
- 2- Grafiksel düzenlemeler, öğrencilerin içerik bilgisi edinme düzeylerini etkilemekte midir?
- 3- Grafiksel düzenlemeler, öğrencilerin metinden çıkarımda bulunma düzeylerini etkilemekte midir?
- 4- Grafiksel düzenlemeler, öğrencilerin metnin bütününe kavrama düzeyini etkilemekte midir?
- 5- Grafiksel düzenlemeler, edebî metinleri anlama düzeyini etkilemekte midir?
- 6- Grafiksel düzenlemeler, bilimsel nitelikli metinleri anlama düzeyini etkilemekte midir?
- 7- Grafiksel düzenlemeler, öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama düzeylerini etkilemekte midir?

### Araştırmanın Denenceleri

Bu çalışmada, ortaya konulan denenceler, grafiksel düzenleme kullanılarak yapılan okuma/anlama çalışması ile grafiksel düzenleme kullanılmadan yapılan okuma/anlama çalışmasının sonuçları arasında fark olmayacağı şeklinde yapılandırılmıştır. Bu nedenle çalışmada denenceler sıfır farksızlık hipotezine göre ifade edilmiştir. Bu bağlamda denenceler aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır:

- 1- Metinle ilgili grafiksel düzenlemelerin ön örgütleyici olarak kullanıldığı okuma/anlama çalışmalarında öğrencilerin öğrenmeye motive olma düzeyleriyle

◆ H. Ömer Beydoğan

metinle ilgili grafiksel düzenlemelerin ön örgütleyici olarak kullanılmadığı okuma/anlama çalışmalarında öğrencilerin öğrenmeye motive olma düzeyleri arasında fark yoktur.

2-Metinle ilgili grafiksel düzenlemeler kullanılarak yapılan metin okuma/anlama çalışmaları ile grafiksel düzenleme kullanılmadan yapılan okuma/anlama çalışmalarında öğrencilerin metnin bütünlüğünü anlama düzeyleri arasında fark yoktur.

3-Metin içeriğiyle ilgili grafiksel düzenlemeler kullanılarak yapılan okuma/anlama çalışmalarında öğrencilerin metnin içerik bilgisini kavrama düzeyi ile metnin içeriğiyle ilgili grafiksel düzenlemeler kullanılmadan yapılan okuma/anlama çalışmalarında öğrencilerin metnin içerik bilgisini kavrama düzeyleri arasında fark yoktur.

4-Metin içeriği ile ilgili grafiksel düzenlemeler kullanılarak yapılan okuma/anlama çalışmasıyla metnin içeriği ile ilgili grafiksel düzenlemeler kullanılmadan yapılan okuma/anlama çalışması sonucu öğrencilerin metinden çıkarımda bulunma düzeyleri arasında fark yoktur.

5-Bilimsel metinler işlenirken bilimsel metnin içeriğiyle ilgili grafiksel düzenlemeler kullanılarak yapılan okuma/anlama çalışması ile grafiksel düzenlemeler kullanılmadan yapılan okuma/anlama çalışmalarında öğrencilerin içeriği anlama düzeyleri arasında fark yoktur.

6-Edebî metinler işlenirken edebî metnin içeriği ile ilgili grafiksel düzenlemeler kullanılarak yapılan okuma-anlama çalışması ile grafiksel düzenlemeler kullanılmadan yapılan okuma/anlama çalışmasında öğrencilerin edindiği içerik bilgisi arasında fark yoktur.

7-Metin içeriği ile ilgili grafiksel düzenlemeler kullanılarak yapılan okuma/anlama çalışmasıyla, metnin içeriğiyle ilgili grafiksel düzenlemeler kullanılmadan yapılan okuma-anlama çalışmasında öğrencilerin edindiği içerik bilgilerini hatırlama düzeyleri arasında fark yoktur.

### Yöntem

Araştırmada ön test- son test kontrol grubu deseni uygulanmıştır. Aynı öğrencilerin bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülmesi nedeniyle ön test son test kontrol gruplu ilişkili bir desendir (Büyüköztürk, 2001). Çalışmada yer alan öğrenciler, rastgele deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda grafiksel tasarım ve düzenlemelerin yer aldığı okuma anlama çalışması yaptırılmış, kontrol grubunda ise grafiksel tasarım ve düzenlemelerin yer almadığı geleneksel okuma-anlama çalışması yaptırılmıştır. Deney grubunda okuma anlama çalışması grafiksel tasarım destekli SQ4R yöntemiyle ile yürütülmüştür. SQ4R (Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme ve Karşılıklı Etkileşime Dayalı) etkinliklerine yer verilmiştir. Kontrol grubunda ise sözel açıklamalara ve soruların yer aldığı, takipli okumayı içeren geleneksel yöntem izlenmiştir.

Uygulama 6 hafta sürdürülmüştür. Uygulamada ilköğretim altıncı sınıf düzeyine uygun "Gazeteci Çocuk, Aydede Kimin, Mavisini Yitirmeden Yaşamak, Çığ, Sevgi Paylaştıkça Çoğalır, Edison," adlı edebî ve bilimsel içerikli metinler kullanılmıştır. Bütün metinlerin işlenişi sırasında "zihinsel hazırlık", "metni sesli ve sesiz okuma", "metin içerik bilgisi", metin içerik bilgisinin analizi", "metin çıkarım bilgi-

si” ve “sosyal yaşamla ilişkilendirme” yi esas alan bir strateji izlenmiştir. Uygulama boyunca hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilere metnin anlamını çözümlmeye yardımcı olacak nitelikte yeteri kadar soru yöneltilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere, sorularla birlikte içerikle ilgili grafiksel düzenlemeler verilerek grafiksel düzenlemeleri yazılı olarak doldurularını istenmiştir. İşlenen her metnin sonunda öğrencilerin genellemelere ulaşmalarını sağlayacak beyin fırtınası, balık kılıcı, kavram haritası gibi grafiksel düzenlemelere yer verilmiştir. Metinden hareketle ulaştıkları fikirleri sosyal yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayacak şekilde beyin fırtınası yapmaları sağlanmıştır.

Metnin içeriğinde sunulan bilgilerin özelliğine ve öğrenciye kazandırılması planlanan yeterliğe göre farklı grafiksel düzenlemelere yer verilmiştir. Benzerlikleri ve zıtlıkları vurgulamak için ven şeması ve karşılaştırma matrixleri kullanılırken, bütün- parça arasındaki ilişkiyi göstermek için soy ağacı, balık kılıcı ve örümcek haritalarına yer verilmiştir. Olayları ve düşünceleri önemine, sırasına ve zamana göre düzenleyen olay akış kartları hazırlanmıştır. Öğrencilerin metnin olay örgüsüyle ilgili genellemelere gitmesini sağlayan, metnin ana düşüncesini ve yan düşüncesini bulmalarını kolaylaştıran kavram haritaları kullanılmıştır.

### Araştırmanın Evreni ve Çalışma Örneklemini

Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenden seçilen örneklem ise MEB Kırşehir Cumhuriyet ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. İlköğretim 6. sınıfa devam eden 90 öğrenci deney ve kontrol grubu olarak rastgele iki gruba ayrılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme alınan öğrencilerin yarısından fazlasını (%53’ünü n= 48 tanesini) kız, diğer yarısını ise (%47’sini n= 42’sini ) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo 1:** Çalışma örnekleminde yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

GRUPLAR	Kız		Erkek		Toplam
	N	%	N	%	
DG	24	.53	21	.46	45
KG	25	.55	20	.55	45
Toplam	48	.53	42	.46	90

Deney ve kontrol grubuna toplam 90 öğrenci katılmış olup, bunların 48’i (%53) kız ve 42’si (%46) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kızlar, deney grubunun % 53’ ünü oluştururken, erkekler ise %46’sını oluşturmaktadır. Kontrol grubunda kız öğrencilerin oranı %55, erkek öğrencilerin ise %46 düzeyinde olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışma örneklemini oluşturan öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları belirlemek için, öğrencilerin 2008 -2009 öğretim yılında uygulanan iki deneme sınavı



◆ H. Ömer Beydoğan

sonucu Türkçe testinden aldıkları puanlar ile araştırmacı tarafından hazırlanan ve toplam 60 sorudan oluşan üç ayrı test öğrencilere sunulmuş ve testlerin toplam puanları kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan sözcükte temel anlam, yan anlam ve mecazi anlam, cümlede anlam, paragrafta anlam, metinde anlamı belirlemeyi esas alan üç ayrı testten oluşan toplam 60 soru sorulmuştur. Hazırlanan testin standardize çalışmasında Croanbach Alpha &= 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Okuma sonrası öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen 32 soruluk “yaptım, kısmen yaptım, yapamadım” şeklinde cevaplandırılan 3'lü likert tipi motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Motivasyon ölçeğinin mantıksal tutarlılığı uzman kanısına dayandırılmıştır. İlköğretim 6 sınıfta okuyan 400 öğrenciye uygulanan ölçekte faktör yüklerine göre yapılan tasnifte maddeler 7 alt boyutta toplanmıştır. Uygulama sonucu madde faktör yükü hesaplanmış, istatistikî olarak Eigen Katsayısı, 0,926 bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin motivasyon ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar kullanılmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubunda işlenen metin içeriğiyle ilgili testlerde yer alan soruların dağılımı aşağıdaki gibidir.

Metnin Türü	Metnin adı	Soru	Metnin Türü	Metnin adı	Soru
Edebî metin1	Gazeteci Çocuk	12	Bilgi metni 1	Çığ	15
Edebî metin 2	Mavisini Yitirmeden Yaşamak	13	Bilgi metni 2	Edison	13
Edebî metin 3	Sevgi Paylaştıkça Çoğalır	15	Edebî metin 3	Aydede Kimin	12

Metnin içeriğinde sunulan bilgilerin özelliğine ve öğrenciye kazandırılması planlanan yeterliğe göre farklı grafiksel düzenlemelere yer verilmiştir. Benzerlikleri zıtlıkları vurgulamak için ven şeması ve karşılaştırma matrixleri kullanılırken, bütün parça arasındaki ilişkiyi göstermek için soy ağacı, balık kılıcı ve örümcek haritalarına yer verilmiştir. Olayları ve düşünceleri önemine, sırasına ve zamana göre düzenleyen olay akış kartları hazırlanmıştır. Öğrencilerin metnin olay örgüsüyle ilgili genellemelere gitmesini sağlayan, metnin ana düşüncesini ve yan düşüncesini bulmalarını kolaylaştıran kavram haritaları kullanılmıştır.

### Okuma Anlama Çalışmasında İşe Koşulan Etkinlikler

Etkinlikler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
<b>Okuma Öncesi İşe Koşulan Etkinlikler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Okuma amacını belirleme</li><li>. Parçanın başlığından, basım tarihinden, yazarından ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etme</li><li>. Metnin başlığına, anahtar sözcüklerine bakarak ve okuma parçası ile ilgili öykü haritası hazırlama</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Okuma amacını belirleme</li><li>. Parçanın başlığından, basım tarihinden, yazarından ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etme</li><li>. Metnin başlığına, anahtar sözcüklerine ve metinle ilgili resimlere bakarak ve okuma parçası hakkında görüş ve düşünceleri dile getirme</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Öğretim öncesi okunacak materyal- le ilgili sözcük bilgisi</li> <li>· Kavram haritaları ve öykü haritası aracılığıyla içerik hakkında çağrışım oluşturma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Metinde geçen bilinmeyen sözcük- lerin anlamını bulma ve cümle için- de kullanma</li> </ul>
<p><b>Okuma Sırasında İşe Koşulan Etkinlikler</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Metni akıcı bir biçimde okuma</li> <li>· Metni tekrar sessiz okuma</li> <li>· Öyküleyici metinlerde öykü harita- sından faydalanma</li> <li>· Açıklayıcı metinlerde ise taslakları ve çalışma kılavuzunu kullanma</li> <li>· Açıklayıcı metinlerden notlar alma</li> <li>· Açıklayıcı metinler için zaman çizelgeleri ve akış şemaları kullanma</li> <li>· Ven şeması, karşılaştırma matrixi, soy ağacı, örümcek haritası, balık kıl- çığı gibi haritaları işe koşma</li> <li>· Öyküleyici metinler için görselleri kullanma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Metni akıcı bir biçimde okuma</li> <li>· Metni tekrar sesiz okuma</li> <li>· Metnin ilgili soruları cevaplandır- ma</li> <li>· Metinde işlenen ana ve yardımcı düşünceyi bulma</li> <li>· Metinde geçen olay örgüsünü açık- lama</li> <li>· Yazarın metni yazma amacını bulma</li> <li>· Metni kendi sözcükleri ile özetleme</li> </ul>
<p><b>Okuma Sonrası İşe Koşulan Etkinlikler</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· SQ4R (Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme) Yöntemini kullanma</li> <li>· Öğrencilerin karşılıklı etkileşerek öğrenmelerini sağlama (Reciprocal Teaching)</li> <li>· Metin hakkında ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? (K-W-L) tablosunu kullanma</li> <li>· Kavram Haritaları Ve Grafiksel düzenlemeleri (Concept Map And Graphic Organizers) kullanma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Metinde işlenen düşünceden hare- ketle yeni bir metin oluşturma</li> <li>· Metinde işlenen düşünceyi sosyal yaşamla ilişkilendirme</li> <li>· Metinle ilgili çıkarımlarını arkadaş- ları ile sözlü olarak paylaşma</li> </ul>

### Bulgular

Çalışmaya katılan bütün öğrencilere, araştırmacı, işlenen her konu ile ilgili hazırladığı testleri ön test ve son test olarak uygulamıştır. Deney ve kontrol grupla-  
rında denkliği test etmek amacıyla çalışmanın başında sözcük anlamını, paragrafta  
anlamı ve metin anlamını yoklayan bir test uygulanmıştır. Ön test puanları ile ilişki-

◆ H. Ömer Beydoğan

siz örneklemeler için t testi yapılmıştır. Deney grubunun (DG) ve kontrol grubunun (KG) aldıkları puanların ortalamaları ve t test sonuçları tablo 2' de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması

GRUPLAR	N	M	S	Sd	t	p
KG	45	59,44	9,52	88	0,461	0.627
DG	45	60,24	9,31			

Tablo 2' ye göre DG ön-test puanları ortalaması ( $X=61,24$   $S=10,52$ ) ile KG ön-test puanları ortalaması ( $X=59,52$ ,  $S=10,52$ ) dir.  $t= (88)$ ,  $p=0.627$  Deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında gibi t değeri  $0.0 \geq 05$  düzeyinde, istatistiksel manada anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 3:** Metin içeriğiyle ilgili grafiksel tasarımların öğrencilerin okumaya motive olma düzeylerine etkisi

GRUPLAR	N	M	S	Sd	t	p
KG	45	39,33	6,59	44	5.34	.00
DG	45	45,80	7,41			

Grafiksel düzenlemelere yer verilerek yapılan okuma anlama çalışmasında kontrol grubu öğrencilerinin okumaya karşı motivasyon ortalamaları ile ve deney grubunun motivasyon ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ortalaması ( $X=45,80$ ,  $S=7,41$ ) kontrol grubu ortalamasına ( $X=39,33$ ,  $S=6,59$ ) göre daha yüksektir. Bu fark, istatistiksel olarak  $t(44)$ ,  $p=0.00$  düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4:** Ön örgütleyici olarak grafiksel düzenlemelerin kullanılmasının öğrencilerin sözcükte anlam edinim düzeylerine etkisi

GRUPLAR	N	M	S	Sd	t	p
KG	45	61,77	12,79	44	5,139	.000
DG	45	71,11	14,92			

Tablo 4'te içerikle ilgili grafiksel düzenlemeler kullanılarak yapılan okuma anlama çalışmasında DG öğrencilerin sözcük edinim düzey puanları ( $X=71,11$   $S=14,92$ ), grafiksel düzenlemeler kullanılmayan KG öğrencilerinin okuma-anlama çalışmasında sözcük edinim düzeyi puanları ( $X=61,77$ ,  $S=12,79$ ) olduğu görülmektedir. DG ve KG grubundaki öğrencilerin ortalama puanları arasında  $t(44)$   $0,05$  ( $p=0,00 \geq 0.05$ ) istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 5:** İçerikle ilgili grafiklerin öğrencilerin paragraf düzeyindeki metinleri anlama düzeylerine etkisi

GRUPLAR	N	M	S	Sd	t	p
KG	45	57,06	12,10	44	6.85	000
DG	45	66,04	10,94			

Tablo 5 incelendiğinde grafiksel düzenlemeler kullanılarak yapılan okuma-anlama çalışmasında öğrencilerin paragrafların ayrıntılarını yoklayan test sorularından aldıkları puanların ortalaması ( $X=66,04$   $S=10,94$ ) ile grafiksel düzenlemeler kullanılmadan okuma-anlama çalışmasına katılan KG öğrencilerinin paragrafların ayrıntılarını yoklamaya yönelik test sorularından aldıkları puanları ortalaması ( $X= 57,06$   $S = 2,10$ ) karşılaştırılmıştır. KG ve DG öğrencilerinin puan ortalamaları arasında  $t(44)$   $0,05$  ( $p=0,00 \geq 0,05$ ) istatistikî manada manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir.

**Tablo 6:** Metnin içeriğiyle ilgili grafiksel düzenlemelerin öğrencilerin metnin içeriğine uygun çıkarımda bulunma düzeyine etkisi

GRUPLAR	N	M	S	Sd	t	p
KG	45	54,31	9,51	44	5,70	0.00
DG	45	63,77	11,87			

Tablo 6 incelendiğinde grafiksel düzenlemeler verilerek okuma/ anlama çalışması yapan DG öğrencilerinin metinden çıkarımda bulunma puanları ortalaması ile ( $X=63,77$ ,  $S=11,87$ ), grafiksel düzenlemeleri verilmeden okuma-anlama çalışması yapan KG öğrencilerinin metinden çıkarımda bulunma puanları ortalaması ( $X=54,31$ ,  $S=9,51$ ) arasında  $t(44)$ ,  $p= 0,00 \leq 0,05$  ) istatistiksel manada anlamlı bir fark vardır.

**Tablo 7:** Metin içeriğiyle ilgili grafiksel düzenlemelerin bilimsel metinlerin işlenmesinde öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine etkisi

GRUPLAR	N	M	S	Sd	t	p
KG bilgi metni 1	45	42.71	6.64	44	4.409	.000
DG bilgi metni 1	45	46.54	4.48			
KG bilgi metni 2	45	44,53	8.02	44	5.59	.000
DG bilgi metni 2	45	51,733	5.74			
KG bilgi metni 3	45	43,822	7.76	44	5.72	.000
DG bilgi metni 3	45	48,88	7.76			

◆ H. Ömer Beydoğan

Tablo 7 genel olarak incelendiğinde grafiksel düzenlemeleri verilerek işlenen DG öğrencilerinin üç bilimsel karakterli metinden aldıkları puanların ortalamaları, grafiksel düzenlemeleri verilmeden işlenen KG öğrencilerinin üç bilimsel karakterli metinden aldıkları puanların ortalamalarından istatistiksel olarak  $p=0,00$  düzeyinde manidar bir farklılık göstermektedir. Özellikle çok sayıda kavramın ve bilginin organizasyonunu gerektiren fen bilimlerinin öğretiminde kavram haritalarının öğretme öğrenme ortamında yoğun biçimde kullanıldığı görülmektedir (Öner ve Arslan, 2005:1).

**Tablo 8:** Metin içeriğiyle ilgili grafiksel düzenlemelerin edebi metinlerin işlenmesinde öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi

GRUPLAR	N	M	S	Sd	t	p
KG edebî metin-1	45	36,62	5,16	44	4,17	0,00
DG edebî metin-1	45	39,55	6,08			
KG edebî metin-2	45	39,37	6,49	44	7,92	0,00
DG edebî metin-2	45	44,71	9,23			
KG edebî metin-3	45	45,51	7,57	44	5,33	0,00
DG edebî metin-3	45	49,77	4,97			

Tablo 8 genel olarak incelendiğinde grafiksel düzenlemeleri verilerek işlenen DG öğrencilerinin üç edebi karakterli metinden aldıkları puanların ortalaması, grafiksel düzenlemeleri verilmeden işlenen KG öğrencilerinin üç edebi içerikli metinden aldıkları puanların ortalamasından istatistiksel olarak  $p=0,00$  düzeyinde manidar bir farklılık göstermektedir.

**Tablo 9:** Öğrencilerin okuma-anlama çalışmalarında grafiksel düzenlemeler kullanılarak işlenen metinlerle grafiksel düzenlemeler kullanılmadan işlenen metinlerdeki bilgileri hatırlama düzeyi

GRUPLAR	N	M	S	Sd	t	p
KG	45	65	9,2	44	6,72	0,00
DG	45	73	11,1			

İşlenen bütün metinlerin içerik bilgilerini yoklayan testler (sözcük, tema, ana fikir, yan düşünce ve ayrıntılar) üç ay sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere hem soru hem de grafiksel düzenlemeler şeklinde sorulmuştur. Her iki grupta öğrencilerin hem soru hem de grafiksel düzenlemeler şeklinde sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. DG öğrencileri kendilerine yöneltilen hem sorulara hem de grafiksel düzenlemelere KG öğrencilerinden daha doğru ve eksiksiz cevap verdikleri görülmüştür.

### Sonuç, Yorum ve Öneriler

Araştırmanın başlangıcında ileri sürdüğümüz farksızlık hipotezlerinin aksine alternatif hipotezler doğrulanmıştır.

Okuma öncesi kullanılan grafiksel tasarımların, ön örgütleyici olarak öğrencilerin dikkatinin metne odaklanmasını ve odaklanma süresini artırdığı görülmektedir.

Ön örgütleyici olarak grafiksel düzenlemeler, fikirler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmakta, sözcükleri ve birbirleriyle ilişkilerini açıklamakta, yeni ve bilinen bağlamı birbirine bağlamakta, bilgiyi düzenlemekte ve özetlemektedir.

Okuma/anlama süreci ile ilgili verilen grafiksel düzenlemelerin, öğrencilerin hem açıklayıcı (edebî) metinleri hem de bilgi verici (bilimsel) metinleri paragraf ve metin düzeyinde anlamalarını etkilemektedir.

Verilen grafiklerdeki boşlukları öğrencilerin metinden hareketle kendi sözcükleriyle doldurduklarında paragraf ve metinlerde yer alan bilgileri doğru anlama ve doğru yazma düzeylerinin arttığı gözlenmektedir.

Yer verilen etkinliklerde öğrenciler metinden hareketle grafikleri kendileri tasarladıklarında metnin düşünce örgüsüyle ilişkili bilgileri grafikler üzerine doğru yerleştirdikleri gözlenmektedir.

Özellikle bilimsel nitelikli (bilgi verici) metinleri işlerken, öğrencilerin metnin grafiklerle desteklenmesiyle, metni daha iyi anladıkları ve daha başarılı oldukları görülmektedir.

Metinde geçen olayların tarihsel sıraya konduğu bir tablo, metindeki olayların sebep ve sonuçlarının yazıldığı bir çizelge, metinde geçen karakterlerin veya olayların birbirleri arasındaki farklılık ve benzerliklerin gösterildiği bir şema, öğrencilerin metni kolayca anlamalarını sağlamaktadır.

İçerikle ilgili grafiksel düzenlemeler, öğrencilerin sözcük edinim düzeyindeki öğrenmelerinde her sözcüğün anlamsal karşılığını bir diğeri ile karıştırmadan kullanmasına hizmet etmektedir. Bu durum öğrencilerin zihinlerinde kavramların şekillendirilmesini kolaylaştırmaktadır.

Paragraf düzeyindeki okuma/anlama çalışmalarında grafiksel düzenlemeler öğrencilerin paragraf içindeki bilgileri ilişkilendirmelerine ve zihinlerinde anlamlı bir yapı oluşturmalarının olumlu katkı getirmektedir. Paragraf düzeyindeki anlamlandırma çalışmalarında soyut düşünme kalıplarının görselleştirilmesi anlamayı ve zihinde yapılandırmayı kolaylaştırmaktadır.

Grafiksel düzenlemeler, paragraf düzeyindeki çalışmalarda öğrencinin zihninde canlanan düşünceyi birbirine bağlaması ve paragraflar arasındaki ilişki kurup, düşünce akışında bütünlüğün oluşmasına yardım etmektedir.

Grafiksel düzenlemelerle etkileşen öğrenci, metni oluşturan olay örgüsüne odaklanarak, metindeki merkezi düşünceyi bulmada ve merkezi düşünceden hareketle yeni çıkarımlara ulaşmada daha az çaba harcamaktadır.

## ◆ H. Ömer Beydoğan

Bilimsel nitelikli metinlerle ilgili grafiksel düzenlemeler, içerik bilgi yapısında mantıksal tutarlılık ve bilgi birimleri arasında sıkı ilişkilendirmeler içerdiği için, öğrencinin bilginin bütününe zihninde canlandırmasını kolaylaştırmaktadır.

Edebî metinlerle ilgili grafiksel düzenlemeler, öğrencinin duygusal betimlemelerini kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Sözel uyarılarla desteklenen grafiksel düzenlemeleri öğrencinin öğrendiklerini zihninde canlandırmasına ve görsel düşünme gücünü harekete geçirmesine katkı sağlamaktadır.

Okuma/anlama sürecinin bütün aşamalarında grafiksel düzenlemeleri, sözel uyarı destekli alan öğrencilerin kavramsal içeriği daha doğru anlamakta ve öğrendiklerini zihinlerinde somutlaştırabilmektedirler. Çünkü öğrenilenlerin çiftli kodlama süreciyle zihne kaydedilmesi hem anlamlandırma hem de hatırlama sürecine katkı getirmektedir. Özellikle dil temelli öğrenmelerde okuma/anlama süreci okumanın yanı sıra yazılı ve sözlü becerilerin kullanımıyla ilgili birden fazla dil becerisinin harekete geçirdiği için hem öğrenmeyi hem de öğrenilenlerin daha uzun süreli hatırlanmasına yol açmaktadır.

### Öneriler

Okuma eğitiminde sözel ve görsel düzenlemeler birlikte kullanılmalı, görsel materyaller öğrencilerde yaratıcılığı artıracak uygun yöntem ve tekniklerle (betimleme, sınıflama, özellikler listesi, zıtlık ve karşılaştırma matrixleri, beyin fırtınası, balık kılıcı, akrostij, kavram haritası, çember, akış şeması, flash kartlar ve benzeri) desteklenmelidir.

Uzmanlar tarafından öğretmenler, okullarda sunulan öğretim materyallerindeki sözel ve görsel unsurları nasıl kullanılacağı ve hangi teknikleri işe koşacakları konusunda bilgilendirilmelidir.

Çalışma kitaplarında yer alan görsel materyaller öğrencilerin görsel düşünmesini ve görsel öğrenmesini yeterli hâle getirmek için hazırlanmıştır. Bu materyaller öğrencinin yaratıcılığını artıracak şekilde kullanmasını sağlayacak şekilde verilmelidir.

Bilimsel nitelikli, karmaşık ve uzun metinlerde grafiksel düzenlemelere yer vererek öğrencilerin zihinsel bilgi yükü azaltılmalıdır.

Çalışma kitapçıklarında açıklama bilgisi içeren grafiksel düzenlemeler mutlaka öğrencinin metinle etkileşmesini sağlayacak grafiksel tasarımlarla desteklenmelidir.

Öğrencilerin metin içeriğinden çıkarımda bulunmaları ve çıkarımlarını sosyal yaşamla ilişkilendirmeleri için sınıf içi okuma/anlama çalışmalarında hem ön örgütleyici olarak hem de öğrenilenleri ilişkilendirmeyi ön plana çıkaran beyin fırtınası ve balık kılıcı gibi tekniklere yer verilmelidir.

Hazırlanan materyallerin öğrencilerin görsel düşünme ve görsel öğrenme sürecine katkıda bulunması için öğretim esnasında öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarını sağlayacak fırsatlar yaratılmalıdır.

**Kaynakça**

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- AUSUBEL, D. P. (1962) "A Subsumptive Theory of Meaningful Verbal Learning And Retention", **Journal of General Psychology**, 66, 213-224
- BAYLOR, G. W. & DESLAURIERS, D. (1986). "Dreams as Problem Solving: A method of Study." **Imagination, Cognition, and Personality**, 6(2), 105-118.
- BERGER, J. (1972). **Ways of seeing**. London: Britain Broadcasting Corp.
- BURMARK, L. (2002). **Visual Literacy: Learn to See, See to Learn**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2002) **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz Kitabı**. Ankara. PegemA yayıncılık
- CHEISI, H. I., SPILILICH, G. J.,& Voss, J.,F. 1979, "Acquisition of Domain-Related Information In Relation to High And Low Domain Knowledge." **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 18, 275-290
- DECECCO, JOHN P. 1968. **The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology**. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- DUCHASTEL, P. C., (1980). Research on Illustrations In Instructional Text. ERIC Document. ED215324
- GRABE, W.(2003) "Using Discourse Patterns to Improve Reading Comprehension" **JALT2002 at Shizuoka Conference Proceeding**. Tokyo: Japon Association for Language Teaching
- KINSTCH, W. (1988). "The Role Of Knowledge In Discourse Comprehension: Individual Differences in Working Memory." **Psychological Review**, 95, 163-182
- KINSTCH, W., YARBROUGH, J.C. (1982) "Role of Rhetorical Structure In Text Comprehension." **Journal of Educational, Psychology**, 74, 828-834
- JONES, B F., J. PIERCE and B. HUNTER (1989) "Teaching Students to Construct Graphic Representations." **Educational Leadership**, XXXVI, 4:20-25
- MC NAMARA , D. S., & MC DANIEL , M. A. 2004. "Suppressing Irelevant Information: Knowledge Activation or Inhibition?" **Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition**, 30, 465-482
- MOHAN B. 1986, **Language and Content Reading**, Addison Wesley
- ÖNER, F, MEHMET A. (2005). "İköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Elektrik Ünitesinde Kavram Haritaları ile Öğretimin Öğrenme Düzeyine Etkisi." **The Turkish Online Journal of Educational Technology** – TOJET October 2005 ISSN: 1303-6521 Volume 4, Issue 4, Article 19. <http://www.tojet.net/articles/4419.htm>
- PEARSON, P.D., & FIELDING L. (1991). Comprehension Instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), **Handbook of Reading Research** (Vol. 2, pp. 815–860). White Plains, NY: Longman
- RAFIK KHAN, S.,1997, "The Development of a Materials Training Framework for English for Academic Purposes" Unpublished Phd Thesis School of Education University of Leicester
- REWEY,K.L., D.F. DANSEREAU, L.P. SKAGGS ve Diğerleri.(1989). "Effects of Scripted Cooperation and Knowledge Maps on the Processing of Technical Material." **Journal of Educational Psychology**, LXXXI,4:604-609
- SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Anı Yayıncılık. Ankara.
- VAN PATTEN, J., CHUN-I CHAO AND C. M. REIGELUTH 1986: "A Review of Strategies for Sequencing And Synthesizing instruction" **Review of Educational Research**. Vol. 56, No. 4, pp. 437-471.



## THE EFFECTS OF GRAPHICAL REGULATIONS ON STUDENTS' LEVELS OF READING-COMPREHENSION

H. Ömer BEYDOĞAN\*

### Abstract

The purpose of this research is to study graphical regulations' effects of on students' level of reading and comprehension. Pre-test, post test experimental design with control group was used for the research. Graphical organisation was presented in the experiment group, whereas the control group received no graphical organisation. The research was conducted on 90 (48 females, 42 males) sixty grader in reading comprehension study. The data was gathered using reading and comprehension Test. The Mean, Standard Deviation, t-Test, Analysis of Variance and were used to analyze the data. Graphical organisation influenced the male and females' achievement to reading text towards reading statistically significantly. The All students' motivation towards reading in the experiment group were more favourable than the others control group. However, the difference is significant in favour of the control group at "motivation" subscale.

**Key Words:** Visual thinking, visual learning, graphical regulation, advance organizers and motivation towards reading and comprehension

---

\* Asst. Prof. Dr.; Ahi Evran University, Faculty of Education, Kırşehir

# ANAOKULU ÇAĞI ÇOCUKLARI OLAN ANNE-BABALARIN KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

Hatice Zeynep İNAN\*

## Özet

Günümüz Türk eğitim sisteminde anne-baba eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Anne-babaların eğitimlerini daha verimli ve etkin bir hale getirmek için çalışmalar ve araştırmalar sürmektedir. Anaokulu çağı, anne-baba ve hatta yakın aile fertleri için zorlu bir dönem olabilmektedir. Anne ve babalar, çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları güçlüklerle nasıl başa çıkacakları konusunda yönlendirme ve profesyonel bir yardım arayışı içine girmektedir. Bu çalışmanın amacı, anne ve babaların anaokuluna devam eden çocuklarıyla ilgili hangi konularda zorlandıklarını tespit etmektir. Bu çalışmaya Kütahya il merkezi ve ilçelerinde, çocuklarını özel veya devlet bağımsız anaokuluna gönderen 130 ebeveyn katılmıştır. Açık-kapalı uçlu sorulardan oluşan Anaokulu Çocuğu Sorunları anketinin ve toplu-bireysel görüşme tekniklerinin kullanıldığı bu çalışmanın sonucunda anne ve babaların çocuk eğitimi ve gelişimi alanında hangi konular hakkında bilgilenecek istedikleri ve çocuklarıyla yaşadıkları en büyük sıkıntıların ne olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, araştırmannın sonuçları ve bulguları detaylı bir şekilde, ailelerin genel ve özel problemlerini kapsayacak şekilde tartışılmıştır. Ayrıca üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri gibi kamuya açık birimlerinde anne babalara yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Anne-baba eğitimi, anaokulu çocukları, problemler

## Giriş

Günümüz Türk eğitim sisteminde anne-baba eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun gelişimini ve öğrenmesini direk etkileyen unsurlardan biri olan, dolaşısıyla erken çocukluk dönemi eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olan anne ve baba eğitimi daha verimli ve etkin bir hale getirmek için çalışmalar ve araştırmalar sürmektedir. Birçok araştırmacı, anne-babanın yeterli eğitim ve donanıma sahip olmasının çocuklarının gelişimini ve eğitimini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır (Bekman, 1998; Cüceloğlu, 1994; Güngör, 1999; Konuk, 1998; Navaro, 1998; Temel & Ömeroğlu, 1993; Yavuzer, 1998). Bu konuda var olan açıkları bulmak, yaşanan sıkıntıları tespit etmek, gerekli çözümleri üretmek ve gerekli önlemleri almak üzere halen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Gelişimin en önemli temel taşlarının atıldığı dönem olan erken çocukluk dönemi, anne-baba ve hatta yakın aile fertleri için zorlu bir süreç haline gelebilmektedir. Bu da çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda anne-baba eğitimi bir ihtiyaç hali-

\* Yrd. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi ABD Başkanı, Dekan Yardımcısı.

ne getirmektedir. Anne ve babaları, çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları güçlüklerle nasıl başa çıkabilecekleri konusunda yönlendirme veya profesyonel yardım arayışı içine itmeden önce, yaşanan problemlerin tespiti kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Anne ve babaların görüşlerine dayanan bu çalışmanın amacı anne ve babaların anaokuluna devam eden çocuklarıyla ilgili hangi konularda zorlandıklarını, yardım ve eğitim arayışına girdiklerini tespit etmektir.

Anne ve babaların çocuklarının beslenme, barınma, sevgi ve güven gibi Abraham Maslow'un işaret ettiği temel ihtiyaçlarını karşılamasının yanı sıra araştırmalar göstermiştir ki anaokulu çağındaki çocuklarıyla ilgili farklı gelişim alanlarında değişik problemler yaşanmaktadır. Genel olarak bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlak gelişim alanlarında yetersiz bilgiye sahip olan anne babaların, çocukların hızlı gelişimine ayak uydurmada ve onları anlamada zorlandığı tespit edilmiştir (Wright, Stegelin, & Harfle, 2007). Anne ve babanın çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgili olması, çocuklarına olumlu ve yapıcı bir yaklaşım sergilemesi, çocukların ileriki yaşantıları için sağlam bir zemin oluşturulmasını sağlayacaktır (Haktanır, 1994). Dolayısıyla anne-baba eğitimi günümüz Türkiye'si erken çocukluk eğitim sisteminde önemli bir yer teşkil etmekte, anne ve babaların eğitimleri için çeşitli programlar ve projeler yürütülmektedir. Bunlara örnek olarak, Türkiye'de önde gelen çalışmalar arasında şunları sayabiliriz: Ebeveyn Eğitim Programı; Anne-Çocuk Eğitim Programı [AÇEP]; Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı [OVÇEP]; Baba Destek Programı [BADEP]; Anne Destek Programı [ADP]; Ana-Baba Okulu.

Dünyada bir çok erken çocukluk eğitim programı ve yaklaşımı (örn., Head Start-USA; 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı-MEB; Reggio Emilia-İtalya) anne ve babayı eğitim sistemlerine en iyi şekilde entegre etme çabası içerisindedir. Örneğin, İtalya'da Malaguzzi isimli eğitimcinin liderliğinde doğan Reggio Emilia yaklaşımında, anne ve babalar eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Reggio Emilia okullarında anne ve babaların, çocukların eğitim ve gelişim süreçleriyle ilgili gerekli donanım ve bilgiye sahip olmaları ve çocuklarının yaşadığı bu süreci yakından takip etmeleri için çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin hazırladığı dokümantasyon çalışmaları ve pedagogistaların yürüttüğü tartışma ve eğitim toplantıları ile ebeveynler sürekli bilgilendirilmektedir (Malaguzzi, 1998; Gandini & Goldhaber, 2001).

Bağımsız anne-baba eğitimi programları, genel anlamda çocuk gelişimi ve eğitimi ve ilgili konuları kapsamaktadır. Örneğin gelişime bağlı olarak beslenme prensipleri ve eğitimde yaşa uygun oyuncak seçimi konularını kapsayabilmektedir. Anaokulları çapında ise anne-baba ile yapılan çalışmalar hem onların eğitimini, hem de okul-aile işbirliğini gündeme getirmektedir. Dolayısıyla okul ve ailenin karşılıklı etkileşim halinde çalışmasını gerektiren erken çocukluk dönemi eğitimi programlarında hedef sadece anne ve babanın bilgilendirilmesi değil, ayrıca aile-çocuk ve okul üçgenindeki ilişkilerin geliştirilmesi olmalıdır.

## **Yöntem**

## **Amaç**

Bu çalışmanın amacı anne ve babaların anaokuluna devam eden çocuklarıyla ilgili hangi konularda zorlandıklarını tespit etmektir.

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2008–2009 eğitim öğretim yılında, Kütahya il merkezinde ve ilçelerde çocuklarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet veya özel bağımsız anaokullarına gönderen veliler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, çocuklarını özel veya devlet bağımsız anaokullarına gönderen, gönüllü veliler ile sınırlıdır. Çalışmaya Kütahya il merkezi ve ilçelerinde, çocukları özel veya devlet bağımsız anaokuluna devam eden, özel bağımsız anaokulundan 86 ebeveyn, devlet bağımsız anaokulundan 44 ebeveyn olmak üzere toplam 130 ebeveyn katılmıştır. Bunların 65'i baba, 65'i annedir.

### Veli profili

Araştırmaya katılan velilerin %66'sı özel bağımsız anaokulundan, % 34'ü ise devlet bağımsız anaokulundandır. Bu çalışmada, çocuklarını devlet veya özel bağımsız anaokullarına gönderen velilerin eğitim durumları özel ve devlet kurumu olarak kendi içinde değerlendirildiğinde, özel bağımsız anaokullarındaki çocukların anne babalarının, devlet bağımsız anaokullarına oranla daha üst düzey eğitilmiş olduğunu ortaya çıkmıştır (bkz. Tablo 1). Özelde 67 kişi önlisans ve üstünden mezun olurken, lise ve altı kademelerden mezun olan veli sayısı 19'dur. Devlet bağımsız anaokulunda ise 19 kişi ön lisans ve üstünden mezun olurken, 25 kişi lise ve altı kademelerden mezun olmuştur. Toplamda ise araştırmaya katılan velilerin % 66'sı üniversitelerin önlisans, lisans, yüksek lisans veya doktora bölümlerinden, % 34'ü ise lise veya ilköğretimden mezun olduğu görülmüştür.

**Tablo 1.** Çalışmaya katılan velilerin profili

		Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Özel</b>	Önlisans ↑	67	%77,9
	Lise ↓	19	%22,1
	Toplam	86	%100
<b>Devlet</b>	Önlisans ↑	19	%43
	Lise ↓	25	%57
	Toplam	44	%100
<b>Toplam</b>	Önlisans ↑	86	%66
	Lise ↓	44	%34
	Toplam	130	%100

### Veri Toplama & Data Analizi

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, anne ve babaların çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları güçlükleri ve yaşadıkları problemleri anlamaya yönelik olarak geliştirilen açık-kapalı uçlu anket ve toplu-bireysel görüşme tekniklerinin kullanımıyla toplanmıştır. Kullanılan anketin soruları ve görüşme konuları, ilgili literatürün taranması ve yaşanan problemlere ilişkin okul idari personeli,

## ◆ Hatice Zeynep İnan

öğretmenler ve velilerle yapılan bir ön görüşme ile hazırlanmıştır. Karma metodun (nitel ve nicel) kullanıldığı veri analiz aşamasında, tanımlayıcı istatistiksel metotlardan ve Spradley'in domain kategorilerinin çıkartılmasıyla oluşturulan taksonomi analizinden yararlanılmıştır (Spradley, 1979; Spradley, 1980).

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde velilerin görüşlerine ilişkin bulgu ve yorumlar ortaya konmuştur.

### Anne Babaların Anaokulu Çağı Çocukları ile ilgili Karşılaştıkları Güçlükler

Aşağıda, örneklemdaki anne-babaların hangi alanlarda bilgilenmek istedikleri (Tablo 2) ve çocuklarıyla yaşadıkları problemlere ve zorluklara ilişkin görüşleri (Tablo 3) sunulmuştur.

**Tablo 2.** Araştırmaya katılan ailelerin bilgilenmek istedikleri konulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kategoriler	Okul tipi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çocukla etkili iletişim	Özel*	40	93
	Devlet*	18	82
	<b>Toplam*</b>	<b>58</b>	<b>89</b>
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Özel	12	28
	Devlet	14	64
	<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>40</b>
Çocukların her isteklerini yerine getirtme çabaları	Özel	27	63
	Devlet	13	59
	<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>62</b>
Çocuklar arası şiddet ve zorbalık	Özel	15	35
	Devlet	8	36
	<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>35</b>
Çocukluk problemleri (örn., okula alışamama)	Özel	26	60
	Devlet	15	68
	<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>63</b>

\* Frekans ve yüzde değerleri, araştırmanın örneklemini, Özel 43 çift; Devlet 22 çift; Toplam 65 çift üzerinden hesaplanmıştır (yani Toplam 130 anne-baba).

Araştırmaya katılan ebeveynlere bilgilenmek istedikleri her konuyu işaretlemeleri söylenmiştir. Birden fazla konuyu işaretleme konusunda serbest olan ebeveynlerin bilgilenmek istedikleri konulara ilişkin oranları şöyledir: Araştırmaya katılan anne babaların %89'u çocuklarıyla etkili iletişim konusunda; %63'ü ise çocukluk dönemi problemleri konusunda (örn., okula alışamama, kardeş kıskançlığı); %62'si çocukların her isteklerini yerine getirtme çabaları konusunda; %40'ı Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu problemi konusunda; %35'i çocuklar arası yaşanan şiddet ve zorbalık konusunda kendilerini eksik hissettiklerini ve bilgilenmek istedikle-

rini belirtmişlerdir. Oranlar özel bağımsız anaokulları ve devlet bağımsız anaokulları arasında çok büyük farklılık göstermezken, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu konusunda özel %28 devlet ise %64 şeklinde farklılık göstermiştir. Araştırma bulguları anne ve babaların en çok çocuklarıyla etkili iletişim konusunda eğitim almak istediklerini ortaya koymuştur.

**Tablo 3.** Anne babaların çocukları ile yaşadıkları problemlerin dağılımı

Aile Çocuk Problemleri Taksonomisi	<u>Televizyon seyretme alışkanlığı</u>	>Şiddet içerikli çizgi filmler >Hayalle gerçeği ayırt edememe >Geç yatma
	<u>Beslenme alışkanlığı</u>	>Sağıksız beslenme >Masa alışkanlığının olmaması >İştahsızlık >Yemek seçme
	<u>Korkular</u>	>Yalnız kalamama >Karanlıktan korkma >Uykuya dalamama >Yüksek sesten korkma
	<u>Davranış bozukluğu</u>	>Uyumsuz davranışlar >Söz dinlememe >Şiddet uygulama >Ödül & ceza >Akranlarını taklit etme
	<u>Aile katılımlı etkinlik &amp; oyun</u>	>Çabuk sıkılma >Aynı oyunu defalarca oynama >Kaliteli zaman geçirememesi
	<u>Gelişim</u>	>İçine kapanıklık >Asi karakter >İnatçılık >Bebeksi konuşma/hareket >Agresiflik >Sevilen birinin kaybı ile başa çıkma >Konuşma gecikmesi >Dikkat dağınıklığı >Ağlayarak tepki verme >Ebeveyne bağlılık
	<u>Kardeş kıskançlığı</u>	>İkiz çocuk psikolojisi >Yeni gelen bebek sendromu >Paylaşmama >Kendine/kardeşine zarar vermeyi düşünme

Araştırmaya katılan anne babaların “Eğer varsa çocuğunuzla yaşadığınız en büyük sıkıntı nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiş ve Spradley’in (1980) domain analizi ile yaşanan problemlerin taksonomisi oluşturul-

## ◆ Hatice Zeynep İnan

muştur. Buna göre araştırmaya katılan anne babaların en büyük sıkıntıları yedi farklı alanda toplanmıştır (bkz Tablo 3). Bunlar:

1) Çocukların TV seyretme alışkanlığına bağlı problemler: Şiddet içerikli çizgi filmler seyretme ve agresifleşme, hayali çizgi film kahramanlarını taklit etme, gerçeğe hayali ayırt edememe, geç saatlere kadar TV seyretme

2) Beslenme alışkanlığı ile ilgili yaşanan sorunlar: Abur cubur yeme, gezinerek yeme, aileyle masada yememe, iştahsızlık, bazı yemekleri yememe

3) Çocukluk korkuları: Yalnız kalmaktan korkma, karanlıktan ve yüksek ses-ten korkma, gece uykuya dalamama

4) Davranış bozukluğu: Uygunsuz davranış gösterme, söz dinlememe, kurallara uymama, istediğini şiddet sergileyerek yaptırmaya çalışma, akranlarının davranış ve konuşmalarını uygunsuz bir şekilde taklit etme (ayrıca anne babalar ceza ve ödülün davranış bozukluğu gösteren çocuklar için uygunluğu ve etkinliği konusunu merak ettiklerini dile getirmişlerdir)

5) Aile katılımlı etkinlikler ve çocuklarıyla oynayabileceği oyunlar konusunda kendini yetersiz hissetme: Çocuklarının yapılan etkinlikten/oyundan çabuk sıkılması veya tersine aynı etkinliği defalarca yapmak istemesi, yeni oyunlara etkinliklere açık olmaması, kalitesiz zaman geçirilmesi

6) Ebeveynlerin çocuklarında gördüğü gelişimsel problemler: İçine kapanıklık, asilik, inatçılık, bebeksi konuşma ve bebeksi hareketler sergileme, agresif olma, sevilen birinin ölümü ile yaşanan duygusal çöküntü, konuşmanın gecikmesi, gelişime bağlı olarak dikkat dağınıklığı, olumsuz durumlarda her şeye ağlayarak tepki verme, ebeveynlerden birine veya ikisine aşırı bağlılık

7) Kardeş kıskançlığı: İkiz çocukların ilişkisi ve birbirini kıskanması, yeni gelen bebek sendromu (bebeğe karşı gelişen öfke, zarar verme isteği, istenilmediğini/sevilmediğini düşünme) kardeşlerle paylaşmama, yeni gelen bebeği kıskanmaya bağlı olarak ebeveynleri intihar etme ile tehdit etme, kendine veya kardeşine zarar verme.

## Sonuçlar ve Öneriler

Yapılan araştırmada anne babaların, anaokuluna devam eden çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları bazı konularda ve sorunlarda profesyonel yardıma ve eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan anne babaların büyük bir çoğunluğu çocuklarıyla etkili iletişim konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çocukla etkili iletişim kurmada, etkin dinleme, vücut dili, empati kurma, iletişim engelleri, ve çocukların davranışlarının altında yatan nedenleri anlamaya dönük velileri bilgilendirici çalışmalar faydalı olacaktır. Etkili iletişimde, kullanılan sözcüklerden ziyade, ses tonu, jest, mimik, vücut dili ve etkin dinleme önemli bir yer tutmaktadır (Gürüz & Temel-Eğinli, 2008; Yüksek, 2007) dolayısıyla ailelere ilgili konularda uygulamalı eğitim vermek yararlı olacaktır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda, okul öncesi eğitim çalışmalarında pilot şehir seçilen Kütahya ilinde, çocukla iletişim konusunda aileleri bilinçlendirmek ve gerekli yetileri kazanmalarını sağlamak amaçlı seminerler verilebilir, aile içi iletişimi güçlendirecek çalışmalar yapılabilir.

Veliler, etkili iletişimden sonra, “çocukların her isteklerini yerine getirme çabaları” konusunda ve “çocukluk dönemi problemleri” konusunda kendilerini eksik hissetmekte ve bilgilenecek istemektedirler. Özellikle konulan kuralları yıkmak için çocuklarının yaptıklarından şikayet eden veliler, çocuklarını kontrol ve takip etmekte zorlanmaktadır. Öte yandan çocukluk dönemine ait sorunlar (örn., kardeş kıskançlığı, okula alışmama) konusunda da zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin kendilerini geliştirmek istediklerini belirttikleri konulardaki oranlar, ayrı ayrı incelendiğinde, özel bağımsız anaokulları ve devlet bağımsız anaokulları arasında çok büyük farklılık göstermezken, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu konusunda özel %28 devlet ise %64 şeklinde farklılık göstermiştir. Yani Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu konusunda, devlet bağımsız anaokullarına çocuklarını gönderen velilerin daha fazla kendilerini yetersiz hissettikleri ve bilgilendirilmek istedikleri ortaya çıkmıştır. İçinde bulunduğumuz yüzyılın en önemli problemlerin biri olan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu konusunda tespit edilen bu farkın sebeplerini ve anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek, derinlemesine bilgi almak üzere çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocuklar arası şiddet ve zorbalık konusu ise velilerin sadece bir kısmının ilgisini çekmektedir. Bu durum çocuklar arası zorbalığın küçük yaş dönemlerinde görülmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Zira zorbalık güç dengesinin bozuk olduğu bir şiddet çeşidi olarak, bilinçli, devamlı ve sistematik zarar vermeyi öngördüğü için özellikle okul öncesi dönemde sık görülmeyebilir (İnan, 2005; Olweus, 1991; Olweus, 2003).

Araştırmaya katılan anne ve babaların “Eğer varsa çocuğunuzla yaşadığınız en büyük sıkıntı nedir?” sorusuna verdikleri cevaplarda ise yedi farklı alan tespit edilmiştir. Anne ve babaların özellikle şu sorunlarla karşı karşıya kaldığı tespit edilmiştir:

*Çocukların TV seyretme alışkanlığına bağlı problemler:* Televizyon programlarının çocuklar üzerindeki güçlü etkisi, sosyal, duygusal, bilişsel hatta motor gelişimini olumsuz etkisi günümüzde bilinmektedir (Baydar, Kağıtçıbaşı, Küntay, & Gökşen, 2008; Mitrofan, Paul, & Spencer, 2008). Örneğin, çocuğun dil gelişiminin gecikmesi, konsantrasyon eksikliği, pasiflik, ve uyku düzen bozukluğu (CSA report, Morton, 2008) TV'nin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri arasındadır. Ancak kanal sahiplerinin mali hesapları, anne-babaların gevşek denetimi veya bilgisiz olması nedeniyle uygunsuz tutum ve davranışlar devam etmektedir. Buna örnek olarak çocukların yaşlarına uygun olmayan programları seyretmeleri, çocuk programlarının kalitesiz olması veya çocuk gelişimine uygun olmaması, çocukların uzun süre TV başında kalması, ve geç saate kadar TV seyretmesi verilebilir. Medyanın olumsuz etkilerinden çocukları korumak için öncelikli olarak medya okur-yazarlığının ülkemizde anlaşılması ve yaygınlaştırılması üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Medya okur-yazarlığı, “bireylerin medya yolu ile iletilen mesajları etkin bir şekilde algılama, çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneğini kazandırmaya yönelik oluşan süreç” olarak tanımlanmıştır (İnan & Bayındır, basımda). Medya okur-yazarlığı konusunda aileleri ve çocukları bilinçlendirici toplantı ve etkinliklerin yapılması, yüksek öğretimde ilgili derslerin okutulması ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitilmesi gerekmektedir.



*Beslenme alışkanlığı ile ilgili yaşanan sorunlar:* Günümüzde yeme alışkanlığıyla ilgili farklı sorunların yaşandığı görülmektedir (örn., organik olmayan gıdaların vücuda verdiği zararlar). Ancak, araştırma bulgularında da görüldüğü gibi, çocukların yeterince beslenmemesi veya ihtiyacından fazla gıda alıp yağ depolaması veya düzenli beslenmemesi her zaman anne-babaların ve politikacıların sorunu olmuştur ve gerekli iyileştirmelerin yapılması için devlet politikalarında düzenlemelere gidilmiştir (örn. WIC programı, Greenberg ve diğ., 2007). Araştırmada velilerin şikâyeti ettiği diğer bir yeme alışkanlığı ile ilgili sorun “yemek seçme” yani bir çeşit sağlıksız beslenme alışkanlığıdır (Jacobi, Schmitz, & Agras, 2008). Bu probleme kültürel bir problem olabilen “abur-cubur” (junk food) yani faydasız gıdalarla beslenme alışkanlığı da eklendiği zaman problem daha da büyümektedir. Sağlıklı yeme alışkanlığının çocuklara kazandırılması için basit reklamların ve propagandaların yerine çocukların zevk alacağı, aktif olarak bilgilenebileceği, yeme kültürünün yeniden inşasını sağlayan çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin eğlenceli yemek hazırlama ve pişirme etkinlikleri düzenlenmeli (Hulbert ve Samson, 2008), meyve-sebze yeme, yemek kültürün bir parçası haline getirilmelidir (Geller, Dzewaltowski, & Rosenkranz, 2009).

- *Çocukluk korkuları:* Araştırma bulgularını okul öncesi dönemde çocukların bilinen şeylere (örn. yüksek ses) ve bilinmeyen şeylere (örn., karanlıkta oluşan gölgeler/hayaletler) karşı geliştirdiği korkuları olarak gruplayabiliriz. Bu korkular çocukların yaşantılarının, tecrübelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, medyanın da etkisiyle, çağın getirdiği sorunlara ve sosyal yeniliklere uygun olarak yeni korkular da belirmektedir (Burnham, 2009) (örn., deprem korkusu). Bu korkular çoğu kez çevrenin bazı şeylere verdiği tepkilerin çocuk tarafından korkulması gereken şey olarak algılanması veya yanlış yorumlanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Miller (2007) çocukların gerçekle hayali ayırt edememesinden kaynaklanan korkular olduğunu belirtir. Dolayısıyla, bilinen ve bilinmeyen şeylere karşı geliştirilen, çevrenin tepkisiyle oluşan korkular, çocukların hayal ile gerçeği ayırt edememesiyle çözümsüz bir hal alabilir. Çocukların korkularını yenmesinde, atılması gereken ilk adım problemin net ortaya konulmasıdır. Daha sonra çeşitli tekniklerin (örn. sistematik duyarısızlaştırma) yardımıyla ve çevrenin belli şeylere verdiği tepki ve tutumunun tekrar gözden geçirilmesiyle çocukların korkularını yenmesi sağlanabilir. Ayrıca, gereksiz korkuların önlenmesi amacıyla hayal ile gerçeği ayırt edebilmesi için çocukların bilişsel gelişimlerine uygun somut çalışmalar yapılabilir.
- *Davranış bozukluğu:* Araştırmada çocuklarında davranış bozukluğu olduğunu düşünen velileri bilinçlendirmek adına, öncelikli olarak çocuğun gelişimine uygun davranışlar tanıtılmalı ve bu davranışların yaramazlık ya da davranış bozukluğu olarak nitelendirilmemesi gerektiği vurgulanmalıdır. Daha sonra davranış bozukluğu konusunda bilinçlendirilmeli, gereksiz etiketlemelere meydan verilmemelidir. Ancak, profesyoneller arasında dahi duygusal/davranışsal bozuklukların [D/DB] tanımlanmasında ortak bir karara varılmamıştır (Kaner, 2003). Kısaca, D/DB, çocuğun sergilediği uyumsuz ve uzun süre devam eden, yaşına uygun olmayan bir davranıştır. Ancak gelişim dönemlerine ait sorunlar davranış bozukluğu olarak algılanmamalıdır (Bakırcıoğlu, 2002). Örneğin Piaget’in bilişsel gelişim teorisinin işaret ettiği “ben-merkezci” yapısına uygun olarak arkadaşlarıyla oyuncaklarını paylaşmak istemeyen bir çocuk, yaşına uygun davranış ser-

gilemektedir ve bu davranış bozukluğu olarak değerlendirilemez. Ayrıca, çocuklarının kurallara uymamasından yakınan velilere, kuralların gerekliyse konulması ve kuralların uygulanması konusunda aile fertlerinin tutarlı hareket etmesi gerektiği vurgulanmalıdır. Aile, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilinçlendikçe, daha anlayışlı ve sabırlı olmayı öğrenecektir. Davranış bozukluğu olduğu durumlarda veya tanı koymanın zor olduğu durumlarda da veliler profesyonel yardım almaya yönlendirilmelidirler.

- *Aile katımlı etkinlikler ve çocuklarıyla oynayabileceği oyunlar konusunda kendini yetersiz hissetme:* Hoyt (2007) çocuklarının eğitimi konusunda telaşa kapılıp çocuklarını kurstan kursa gezdiren anne babalara kendilerini sınırlamalarını öğütlemektedir. Anasınıfı öğrencinin bilmesi gereken 6 temel bilgi ve yetiyi (1-Sosyal-duygusal yeti- sıra bekleme, grupla çalışabilme, birisi konuşurken kısa süre bekleme; 2- En az bir dili düzgün konuşabilme; 3- 10'a kadar sayabilme; 4- 10'a kadar olan sayıları tanıyabilme; 5- Kendi adını yazabilme; 6- Benzer seslerle başlayan kelimeleri söyleyebilme; Hoyt, 2007) çocuğa kazandırdıktan sonra ailenin asıl yapması gereken çocuğuna araştırmacı ruhu aşılama; çocuğun çalışmalarını ilgilile ve istekle yapmasını sağlamak -gerekirse çalışmayı terk etmek, okul öncesi dönemde öğrenmeyi "iş" değil " zevk" haline getirmektir (İnan, 2007). Araştırmada çocuğun aynı etkinliği/oyunu defalarca oynamak istemesi veya çabuk sıkılması durumunda da, çalışmayı daha da zenginleştirmek (yeni materyaller eklemek gibi) ve çocuğun ilgisini çekmek ana kriterler olarak, yeni düzenlemeye gidilmeli, aksi halde çocuk aktiviteyi yapması için ya da terk etmesi için zorlanmamalıdır.
- *Ebeveynlerin çocuklarında gördüğü gelişimsel problemler:* Araştırmada velilerin dile getirdiği gelişimsel problemlerin derinlemesine araştırılması yapılmalı, sebepleri ortaya çıkartılmalı ve uygun çözümler üretilmelidir. Çevre kaynaklı gelişimsel sorunların, diğer gelişimsel sorunlardan (örn., genetik / fiziksel) ayırt edilmesiyle ailelerin üstüne düşen sorumluluk ortaya çıkacaktır. Günümüzde "ne kadar erken o kadar iyi" [The earlier-is-better approach, Hoyt, 2007] kavramı, ailelerin çocuklardan gelişimlerine uygun olan şeyleri değil de hep daha fazlasını istemesiyle sonuçlanabilmektedir. Dolayısıyla çocuğun oyunla geçirmesi gereken zamanı gelişimine uygun olmayan çalışmalarla doldurmak ve istenilen sonuç alınmadığı zaman çocuğu başarısız, yetersiz ilan etmek, çocuklarda gelişimsel sorun olduğu gibi yapay, doğru olmayan kanılara varılmasına sebep olmaktadır. Bu tür yanlış etiketlemeleri engellemek için veliler çocuk gelişimi konusunda bilinçlendirilmelidir.
- *Kardeş kıskançlığı:* Rauer and Volling (2007)'in belirttiği gibi sıkça rastlanan bir problem kardeş kıskançlığı, özellikle 5 yaş altı çocuğunda görülür, çünkü ona bazı şeyleri anlatmak daha zordur. Ailelerin yapması gerekenler: 1- Sevgilerini açıkça göstermek ve büyük çocukla konuşurken kullanılan kelimelere dikkat etmek; 2-Karşılaştırma yapmamak ve taraf olmamak; 3- Çocuğun yeni bebeği sahiplenmesi için onun da katılımını sağlamak; 4- Çocuğa bebeği nasıl tutacağını ve onunla nasıl oynayacağını öğretmek; 5- Bebeğe dokunduğu zaman çocuğa güzel mesajlar vermek onunla gurur duyduğunu hissettirmek (ISU, 2007).

◆ Hatice Zeynep İnan

Kısaca, araştırmaya katılan anne ve babalar yukarıda belirtilen yedi farklı konuyu sorun olarak yaşadıklarını ve bilgilenecek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konularda yaşanan problemleri derinlemesine incelemek üzere yeni araştırmalara, yaşanan problemlere çözüm üretme ve önlem alma aşamalarında ebeveynleri bilgilendirme ve destek verme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kütahya il ve ilçelerinde anne ve babaların çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda devam edebilecekleri çok sayıda eğitim faaliyeti bulunmamaktadır. Türk eğitim sisteminde önemli bir yer tutan anne-baba eğitimi konusunda Kütahya çapında yürütülebilecek projeler üretilmelidir. Ayrıca halen sürmekte olan anne-baba eğitim programlarının, ihtiyaç duyulan Kütahya ve benzeri şehirlerde de gerçekleştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri gibi kamuya açık birimlerinde anne babalara yönelik eğitim programları düzenlenebilir.

**Kaynakça**

- Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*. Ankara: ANI yayıncılık.
- Baydar, N., Kağıtçıbaşı, Ç., Küntay, A.C., & Gökşen, F. (2008). Effects of an educational television program on preschoolers: Variability in benefits. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(5), 349-360.
- Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat anne-çocuk eğitim programının değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Burnham, J.J. (2009). Contemporary fears of children and adolescents: Coping and resiliency in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development, 87*(1), 28-35.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2001). Two reflections about documentation. In L. Gandini, & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*, (pp.124-145). New York: Teachers College Press.
- Geller, K.S., Dziewaltowski, D.A., & Rosenkranz, R.R.. (2009). Measuring children's self-efficacy and proxy efficacy related to fruit and vegetable consumption. *Journal of School Health, 79*(2), 51-57.
- Greenberg, J., Evans, A.E., Harris, K.K., Loyo, J.J., Ray, T.C., Spaulding, C., & Gottlieb, N.H. (2007). Preschooler feeding practices and beliefs. *Family & Community Health, 30*(3), 257-270.
- Güngör, A. (1999). *Anne baba çocuk iletişimi, Gazi Üniversitesi anaokulu, anasınıfı öğretmeni el kitabı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Gürüz, D., & Temel-Eğinli, A. (2008). *Kişilerarası iletişim: Bilgiler, etkiler, engeller*. Ankara: NOBEL Yayınları.
- Haktanır, G. (1994). Çocuğun ruh sağlığında aile ve okulun önemi. *Okul Öncesi Eğitimi, 26*(47), 9-14.
- Hoyt, C. (2007). Will your preschooler need a tutor? *Parenting, 21*(9), 117-121.
- Hulbert, L., & Samson, J. (2008). Advice on...healthy eating. *Children & Young People Now, 20-20*.
- Iowa State University [ISU] University Extension. (2007). Understanding children: Sibling rivalry. <http://www.extension.iastate.edu/Publications/PM15291.pdf>, 20 Nisan 2009 tarihinde indirilmiştir.
- İnan, H.Z. (2005). Okullarda çocuklar arası zorbalık. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*, 161-170.

- İnan, H.Z. (2007). An interpretivist approach to understanding how natural sciences are represented in a Reggio Emilia-inspired preschool classroom. Ohio State University. Unpublished dissertation. Adviser: Rebecca Kantor-Martin.
- İnan, T., & Bayındır, N. (basımda). Medya okur-yazarlığı dersinin gerekliliğine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, May, 2009, Çanakkale.
- Jacobi, C., Schmitz, G., & Agras, W.S. (2008). Is picky eating an eating disorder? *International Journal of Eating Disorders*, 41(7), 626-634.
- Kaner, S. (2003). Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar (12.Bölüm). A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (sf. 229-255). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Konuk, E. (1998). *Eşlerle problem çözme, ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed., pp.49-97). Greenwich, Conn: Ablex.
- Miller, S.A. (2007). Yikes—Get away! *Early Childhood Today*, 21(5), 24-25.
- Mitrofan, O., Paul, M., & Spencer, N. (2008). Is aggression in children with behavioural and emotional difficulties associated with television viewing and video game playing? A systematic review. *Child Care, Health & Development*, 35(1), 5-15.
- Morton, K. (2008). France alerts UK to TV danger. *Nursery World*, 109(4141, Special section), 3-3.
- Navaro, L. (1998). *Çocukla iletişim nasıl kurulur?, ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411- 448). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school [Electronic version]. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Rauer, A.J., & Volling, B.L. (2007). Differential parenting and sibling jealousy: Developmental correlates of self-esteem, attachment, and young adults' romantic relationship distress. *Pers Relatsh*, 14(4), 495-511.
- Spradley, J. P. (1979). *Ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Temel, F. & Ömeroğlu, E. (1993). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında aile eğitimine dayalı modeller*. Ankara MEB: Okul Öncesi Eğitimi I.Sempozyumu.
- Wright, K., Steglin, D., & Harfle, L. (2007). *Building family, school, and community partnerships* (3rd ed.). NJ: Pearson Education, Inc.
- Yavuzer, H. (1998). *Yaygın ana-baba tutumları, ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yüksek, A.H. (2007). Sözsüz iletişim. U. Demiray (Ed.), *Genel iletişim* (sf.35-54). Ankara: PegemA Yayıncılık.

## THE PROBLEMS OF PRESCHOOLERS FACED BY PARENTS

**Hatice Zeynep İNAN\***

### Abstract

Parent education has an important place in Turkish education system. Studies on parent education continue throughout the country to build more efficient and effective child-parent relationship. The preschool age can be challenging for parents and even close family members. Many parents of a preschool child do not know how to deal with difficulties experienced in early years of age and start seeking professional help. The purpose of the current study is to detect what kinds of problems mothers and fathers experience and about which issues they want to be informed. The study involved 130 parents whose children attend private or public preschools in the central or a district of Kütahya. A survey and collective and individual interview techniques were utilized in the study. The results of the study show that parents want to be informed about many issues related to child development and education and need professional help to resolve the greatest hardship they live with their children. In this study, research results and findings are discussed in detail to include general and personal problems experienced by families.

**Key Words:** Parent education, preschool, children, problems

---

\* Assist. Prof. Dr.; Dumlupınar University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Head of Early Childhood Education.

# İLKÖĞRETİM 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TELEVİZYON İZLEME PROFİLİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

Salih Zeki GENÇ\*

Fatih GÜNER\*\*

## Özet

Televizyon gördüğümüz kutudan veya plazmadan çok daha fazlasıdır. Televizyonun etkileri günümüzde çokça tartışılmakta, televizyonun görüldüğü gibi sessiz ve masum bir kitle iletişim aracı olmadığı, toplumda olumsuz birçok etkisinin olduğu söylenegelmektedir. Televizyonun çocuklar üzerindeki etkilerinin de araştırmalarda sıkça konu edinildiği bilinmektedir. Bu çalışmada, ilk-öğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin televizyon izleme profilini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ekran karşısında bu kadar vakit geçiren çocukların televizyon izleme profilinin belirlenmesinin bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve bu konuda ebeveynlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Tekil ve ilişkisel tarama modellerinde tasarlanan bu araştırmanın evrenini Çanakkale merkez ilçedeki ve Biga ilçesindeki ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre araştırma kapsamındaki bireylerin 216'sının (%61.5) evlerindeki televizyon sayısı 1'den fazladır. Televizyon izleme süreleri incelendiğinde 112 katılımcının (%31.9) günde ortalama 2- 3 saat arasında, 87 katılımcının (% 24.8) de günde ortalama 1- 2 saat arasında televizyon izlediği dikkat çekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Aktif aracılık, ana yayın kuşağı, ilköğretim, kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı, televizyon izleme profili

## 1. Giriş

Televizyon için “eğlendirici”, “ağrı kesici”, “israf diyarı”, “yalnızların yoldaşı”, “aptal kutusu”, “beyaz gürültü”, “zaman hırsızı”, “dünyaya açılan pencere” gibi sözcükler kullanılmaktadır. Televizyon, Williams tarafından “hem teknolojik, hem de kültürel bir biçim” olarak nitelendirilmekte ve televizyonun bir yönüyle teknik bir araç, diğer bir yönüyle de kültür üretim, aktarım ve tüketim (yeniden- üretim) ortamı olduğu ifade edilmektedir (Mutlu, 1999, 11). Mutlu (1991, 15), televizyonun Latince kökenli bir sözcük olup “uzağı görmek” anlamına gelmekte olduğunu belirtmekte ve gerçekten de televizyon sayesinde insanın görme duyusunun en üst düzeye ulaştığını ifade etmektedir. Televizyon denildiğinde aklımıza “haber”, “reyting”, “futbol”, “dizi” vb. kavramlar gelebilir. Televizyonun “ana yayın kuşağı”, “reyting” ve bunlara benzer daha birçok kavramla örülü “değişik boyutlarda teknolojik bir

\* Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

\*\* Öğretmen, Kozçeşme İlköğretim Okulu, Biga/Çanakkale.

kutu” olduğu söylenebilir. Çünkü televizyon gördüğümüz o araçtan çok daha fazladır. Nitekim bu konu da Mutlu (1991, 33) da Raymond Williams’ın televizyonun gazete başta olmak üzere mitingler, dershaneler, spor alanları, tiyatro, radyo, sinema, reklam posterleri ve panoları gibi kendinden önceki kültürel ve toplumsal etkinliklerinin bileşkesi olduğunu ifade ettiğini belirtmektedir. Televizyonu, Belligüçük (2004, 92) ise “televizyon, hayata ilişkin verileri kendi formatında yeniden montajlayarak ve yeniden kurarak kitlelere ileten bir teknolojidir” şeklinde tanımlamıştır.

Günümüzde insanların niçin televizyon izlediği ya da televizyondan ne tür doyumlar elde ettiği sorusu güncelliğini korumaktadır (Çakır, 2005, 124). Eğlenceyi doyum olarak alan görüş olarak bilinen “Kullanımlar ve Doyumlar Teorisi” (Uses and Gratifications Theory), medya kullanıcılarına medyayı neden kullandıkları hakkında sistematik olarak sorgulayan araştırmayı yansıtmaktadır (Vorderer, 2001, 257’ten aktaran; Çakır, 2005, 125).

Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı’na göre psikolojik tatmin amacıyla medyaya yönelen insanlar dört nedenle medyayı izlemektedirler. Bu nedenleri “duygusal rahatlık ve gündelik gerginliklerden kurtulma hazzı elde etmek”, “kişisel ilişkileri geliştirmek, dost arkadaş edinmek ve yalnızlıktan kurtulma yollarını öğrenmek ya da bazı özdeşlikler kurarak, buna yönelik ihtiyaçlarını sanal olarak karşılamak”, “başkalarını etkilemek ve başkalarının görüş alanına girip prestij elde etmek, taktir-itibar görmek, estetik ve edebi beceriler kazanmak, başarıya kendini motive etmek” ve “inandıklarının teyit edildiğini görmek, doğru yolda olduğundan emin olmak, kendisinin ve başkalarının kişiliğini çözümleyerek, kendini ve başkalarını konumlandırarak” olarak sıralayabiliriz (Anık, 2003, 72-73).

Televizyonun bugünkü kullanım biçimi ve yayın politikası uzakları yakınlaştırırken, yakınımızı bizden ustaca uzaklaştırmakta, evin içindeki aile bireyleri arasında bile yalnız bir kalabalık yaratmaktadır (Çakır, 2005, 128). Aynı noktaya temas eden Yılmaz (2006), aile içi iletişimin çocuğun sosyalleşmesindeki önemini vurgulamakta ve televizyonun aile içi iletişime engel olduğunu belirtmekte, bu olumsuzluğu en aza indirmek ve çocukları televizyonun etkilerinden korumak için de “aktif aracılık” adlı yolu önermektedir. Programın gerçekliğini tartışmak, televizyonda izlenen davranışlar hakkında eleştirel yorumlar yapmak, televizyonda sunulan bilgilere ek ve destekleyici bilgiler sağlamak, aktif aracılık yapmaktır (Nathanson, 2001’den aktaran; Yılmaz, 2006). Televizyon izlenirken bireylerin pasif durumda oldukları ve televizyon programlarını sessizce takip ettikleri, özellikle ailece televizyon izlenirken çocukların aile büyükleri tarafından susturulduğu günlük hayatta sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bu durumda “aktif aracılık” kavramının sıkça göz ardı edildiği söylenebilir.

Dünya üzerinde ilk düzenli televizyon yayını, 1936 yılında İngiltere’de başlamış, bu ülkeyi A.B.D. ve diğer ülkeler takip etmiştir. Ülkemizde ilk televizyon yayını 1968’de gerçekleşmiştir. Radyo ile kıyaslandığında televizyonun ülkemize getirilmesinde geç kaldığı görülmektedir (Özcan, 1986, 366). Sadi (2007, 22), televizyonun işlevlerini; haber verme, eğitim, eğlendirme, inandırma olmak üzere dört grupta toplamaktadır. Televizyonun bu işlevlerine “kamuoyunu oluşturma ve kamuoyunu açıklama”, “denetim ve eleştiri”, “mal ve hizmetlerin tanıtımı”, “ulusal bütünleşmeyi sağlama” işlevlerini de eklememiz yerinde olacaktır. Dünya hızlı bir şekilde değişmekte, bu değişimlerden insanları haberdar etmek ise televizyonun işlevlerinden

birisi haline gelmiştir. Televizyonun geniş kitlelere ulaşarak, izleyicinin dünyada olup bitenleri istediği an görmesini ve bilgi sahibi olmasını sağladığı yadsınamaz bir gerçektir. Televizyonun bir eğlence aracı olarak da görüldüğü, gençlerin boş zamanlarını geçirmelerini sağlayarak dinlenmelerini ve eğlenmelerini sağladığı; fakat bunların yanında gençlerin kitap okuma ve spor yapma gibi başka etkinlikler yapmalarını engelleyebildiği ve gençlerin uyku düzenini de aksatabildiği de bilinmektedir (Sadi, 2007, 22). Diğer taraftan bunun aksi yönde görüşler de bulunmaktadır. Örneğin, Akar (2002, 30), televizyon izlemenin kişiye yeni fikirler aşıladığını, görüşünü genişlettiğini ve eleştiri yeteneğini geliştirdiğini; ayrıca düşük gelir gruplarına mensup aile bireylerinin odalarına dünyayı getirdiğini belirtmekte dolayısıyla toplum için bir kazanç olduğunu dile getirmektedir.

Sadi (2007, 29), televizyon programları içinde en popüler olanların diziler olduğunu ifade etmektedir. Burada kısaca dizi kavramına değinilmesi gerektiği düşünülmektedir. Kaynaklarda dizi kavramı seriyal kavramı ile birlikte ele alınmaktadır. Dizi ve seriyal kavramları arasında bazı farklılıkların olduğu söylenmektedir. Televizyon dizilerinin her bölümünde genellikle tek bir konu anlatılır. Dizide anlatılan konu, o bölümün sonunda biter ve dizi bir sonraki bölüme hemen hemen aynı karakterlerle fakat farklı bir konuyla başlar (Özdin, 2003, 35). Seriyallerin yapısı ise yıllarca devam edebilecek şekilde bitimsizdir. Seriyalde ara sıra daha kısa konular da anlatılıp bitirilse de, kesintisiz bir öykü anlatılır. Her bölüm olayın en heyecanlı yerinde bitirilir: Hanedan, Dallas, Yalan Rüzgarı bunun tipik örnekleridir (Sadi, 2007, 30).

Gelişen televizyon yayın ve teknikleriyle birlikte televizyondan en çok etkilenen kitle olan çocuklar üzerindeki araştırmalar günümüzde önemli boyutlara ulaşmıştır. Fransa'da yapılan bir araştırmada çocuklara yöneltilen "Babanızı mı daha çok seviyorsunuz, yoksa televizyonu mu?" sorusuna çocukların büyük çoğunluğu "Televizyon" cevabını vermişlerdir. Aynı araştırmada sorulan "Babanızı mı tercih edersiniz? Yoksa televizyonu mu?" sorusunu da büyük çoğunluk "Babam olmasa da olabilir. Ama televizyon mutlaka olmalı" şeklinde cevaplamıştır. (Mete, 1999, 40):

Çocukların en çok etkilendikleri program türleri içinde reklamlar önemli yer tutmaktadır. Almanya'da 7- 12 yaş grubu üzerinde yapılan bir araştırma çocukların reklam konusunda %79 oranında televizyondan etkilendiklerini ortaya koymuştur (Mete, 1999, 41).

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları ve televizyon izleme nedenleri, kullanımlar- doyumlar yaklaşımı açısından tespit edilmeye çalışılmıştır. Televizyon izleme alışkanlıklarının ortaya çıkarılması amaçlanan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin evlerinde mevcut televizyon sayısı kaçtır ve ailece izledikleri televizyon evin neresinde bulunmaktadır?
2. Öğrenciler genellikle;
  - a. Haftada kaç gün,
  - b. Günün hangi saatlerinde ve
  - c. Günde ortalama kaç saat televizyon izlemektedirler?



3. Öğrencilerin televizyonda en çok izledikleri program türleri hangileridir?
4. Öğrencilerin televizyonda izledikleri program türleri, cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin televizyonda izledikleri program türleri, sınıf düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin televizyonda izledikleri programlara kimler karar vermektedirler?
7. Öğrencilerin televizyon izleme nedenleri nelerdir?
8. Öğrencilerin televizyon izleme nedenleri, sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Öğrencilerin televizyon izleme nedenleri, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Öğrencilerin televizyon izleme nedenleri, ebeveyn eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Öğrenciler, televizyonda hangi tür programların daha faydalı olacağını düşünmektedirler?
12. Öğrencilerin en çok izledikleri televizyon kanalları hangileridir?
13. Öğrencilerin en çok izledikleri televizyon dizileri hangileridir?

### Sınırlılıklar

Araştırma, Çanakkale merkez ilçesinde ve Biga ilçesinde bulunan ilköğretim okullarıyla ve araştırmanın amacındaki cevap aranan araştırma sorularıyla sınırlıdır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma tekil ve ilişkisel tarama modellerinde tasarlanmıştır. Genel tarama modellerinden biri olan tekil tarama modelinde, ilgilenen olay, madde, birey, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı tanıtılmaya çalışılır (Karasar, 2007: 79). İlişkisel tarama modellerinde ise iki ve daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim varlığı ve/ veya derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2007: 81).

Araştırmada veri toplama tekniklerinden yazışma tekniğinin bir türü olan anketten yararlanılmıştır. Anket 15 ana maddeden (item) oluşmakla birlikte anketin bir kısmını oluşturan televizyon izleme nedenleri ile ilgili ölçek (15. madde), Çakır (2005)'in "Bir Sosyal Etkinlik Olarak Eğlence ve Televizyon (Konya Örneği)" isimli araştırmasından elde edilmiş bir ölçektir. Daha önce yapılmış bu araştırmadan 23 madde (item) seçilmiştir. Televizyon izleme nedenlerini belirlemek için deneklerin belirtilen maddelere katılma dereceleri 5'li Likert tipi ölçekle ölçülmüştür. Eşit aralıklı ölçek yapısına uygun olduğu varsayılan bu ölçeğin aralıkları da; "tamamen katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "fikrim yok (3)", "katılıyorum (4)" ve "tamamen katılıyorum (5)" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada cevap aranan diğer sorular için de İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun 70. sayfasında yer alan anket formundan yararlanılmıştır. Anket son şekliyle, maddelerin yüzey (face) geçerliliklerinin test edilmesi için 2 uzmana gösterilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anketin son hali Çanakkale ilinde Akçapınar İlköğretim Okulu'ndan 27 öğrenci ve

Çanakkale'nin Biga ilçesinde Yeniçiftlik İlköğretim Okulu'ndan 23 öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci üzerinde ön test (pre-test) yapılarak uygulanmış böylece soruların işleyip işlemediği araştırılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğinin bir göstergesi olan iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve 0.86 olarak bulunmuştur. Bu sayı ölçeğin güvenilirliği için yeterli kabul edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS 10.0 (Statistical Package for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Çanakkale merkez ilçedeki ve Biga ilçesindeki ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem "oranlı küme" yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma evrenini Çanakkale merkez ilçeden Gazi İlköğretim Okulu, Onsekiz Mart İlköğretim Okulu, Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu, Şemsettin Fatma Çamoğlu İlköğretim Okulu ve Turgutreis İlköğretim Okulu; Biga ilçesinden Kozçeşme İlköğretim Okulu ve Diyarbakırlı Ekrem Ergün İlköğretim Okulu 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem dahilindeki okulların buldukları yerleşim birimleri ve öğrenci sayıları çizelge 1'de verilmiştir. Bu okullardan toplam 380 öğrenciye anket uygulanmış uygulama sonucunda yapılan değerlendirmede hatalı ve eksik doldurulan araçlar belirlenip araştırma kapsamından çıkartıldıktan sonra geriye kalan 351 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır.

**Çizelge 2.2.1.** Araştırma Kapsamındaki Okullar, Öğrenci Sınıf Düzeyleri, Öğrenci ve Şube Sayıları İle İlgili Veriler

Kurumun Adı	Bulunduğu Yerleşim Birimi	Sınıf Düzeyi	Şube Sayısı	Öğrenci Sayısı
Gazi İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Merkez	7 ve 8	2	75
Şemsettin Fatma Çamoğlu İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Merkez	7 ve 8	2	22
Onsekiz Mart İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Merkez	7 ve 8	2	49
Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Merkez	7 ve 8	2	93
Turgutreis İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Merkez	7 ve 8	2	33
Diyarbakırlı Ekrem Ergün İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Biga	7 ve 8	2	50
Kozçeşme İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Biga	7 ve 8	2	29
<b>Toplam</b>				<b>351</b>

## 3. Bulgular

### 3.1. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde önce örnekleme oluşturan öğrencilerin araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenlere göre dağılımları çizelgeler halinde verilmiş, daha sonra araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına bağlı kalınarak bu problemlere yanıt oluşturmak üzere elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir.

Araştırma kapsamına toplam 351 öğrenci alınmış ve bu öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular aşağıda Çizelge 3.1.1’de verilmiştir.

**Çizelge 3.1.1.** Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	N	%
Kız	135	38.5
Erkek	216	61.5
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Araştırma kapsamına alınan İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları sınıf düzeyine ilişkin bulgular aşağıdaki Çizelge 3.1.2’de yer almaktadır.

**Çizelge 3.1.2.** Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Okudukları Sınıf Düzeyleri

Sınıf	N	%
7.sınıf	180	51.3
8.sınıf	171	48.7
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin babalarının eğitim durumları 5 gruba ayrılmış ve öğrencilerin baba eğitim düzeylerine ilişkin bulgular, Çizelge 3.1.3’te verilmiştir.

**Çizelge 3.1.3.** Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumları

Baba Eğitim Durumu	N	%
okuryazar değil	2	0.6
ilkokul mezunu	97	27.6
ortaokul- dengi okul mezunu	51	14.5
lise ve dengi okul mezunu	113	32.2
fakülte ve yüksek okul mezunu	88	25.1
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin annelerinin de eğitim durumları 5 gruba ayrılmış ve öğrencilerin anne eğitim düzeylerine ilişkin bulgular, Çizelge 3.1.4’te verilmiştir.

**Çizelge 3.1.4.** Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumları

Anne Eğitim Durumu	N	%
okuryazar değil	9	2.6
ilkokul mezunu	152	43.3
ortaokul- dengi okul mezunu	48	13.7
lise ve dengi okul mezunu	91	25.9
fakülte ve yüksek okul mezunu	51	14.5
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

### 3.2. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın “araştırma soruları”nın sıralanışına bağlı kalınarak bu sorulara cevap oluşturmak üzere elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir.

**3.2.1. Öğrencilerin evlerinde mevcut televizyon sayısı kaçtır ve ailece izledikleri televizyon evin neresinde bulunmaktadır?** Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular, Çizelge 3.2.1.1 ve Çizelge 3.2.1.2’de gösterilmiştir.

#### Çizelge 3.2.1.1. Öğrencilerin Evlerindeki Televizyon Sayıları

Televizyon Sayısı	f	%
Yok (0)	2	0.6
1	133	37.9
1’den fazla	216	61.5
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 3.2.1.1.’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına alınan öğrencilerin 216’sının (%61.5) evindeki televizyon sayısı 1’den fazladır.

#### Çizelge 3.2.1.2. Öğrencilerin Ailece İzledikleri Televizyonun Evde Bulunduğu Yer

Tv Yeri	f	%
Oturma odası	302	86.0
Misafir odası	40	11.4
Yatak odası	2	0.6
Mutfak	5	1.4
Tv yok	2	0.6
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Araştırmaya katılan 351 öğrencinin ailece birlikte izledikleri televizyonun evlerinde buldukları bölümü gösteren Çizelge 3.2.1.2’de görüldüğü üzere öğrencilerden 302’sinin (%86) ailece izledikleri televizyon evin oturma odasında bulunmaktadır.

**3.2.2. Öğrenciler genellikle; haftada kaç gün, günün hangi saatlerinde ve günde ortalama kaç saat televizyon izlemektedirler?** Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular, Çizelge 3.2.2.1, Çizelge 3.2.2.2 ve Çizelge 3.2.2.3’te ele alınmıştır.

**Çizelge 3.2.2.1. Öğrencilerin Haftalık Televizyon İzleme Düzeyleri**

Tv İzleme Düzeyi	N	%
Tv izlemiyor	0	0.0
Haftada 1 gün	26	7.4
Haftada 2 gün	45	12.8
Haftada 3 gün	52	14.8
Haftada 4 gün	45	12.8
Haftada 5 gün	26	7.4
Haftada 6 gün	14	4.0
Haftanın her günü	143	40.7
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 3.2.2.1'den görüldüğü üzere öğrencilerden 143'ü (%40.7) haftanın her günü televizyon izlemektedir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler televizyon izlemektedirler.

**Çizelge 3.2.2.2. Öğrencilerin Gün İçerisinde Televizyon İzleme Saatleri**

Saat Aralıkları	N	%
06- 08 saatleri arası	4	1.1
08- 10 saatleri arası	28	8.0
10- 13 saatleri arası	4	1.1
13- 17 saatleri arası	4	1.1
17- 19 saatleri arası	15	4.3
19- 21 saatleri arası	66	18.8
21- 23 saatleri arası	70	19.9
23- 01 saatleri arası	3	0.9
01- 06 saatleri arası	2	0.6
Düzensiz	155	44.2
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 3.2.2.2'yi incelediğimizde araştırma kapsamındaki öğrencilerin 155'i (% 44.2) televizyonu düzenli olarak günün belirli saatlerinde izlememektedirler. Televizyonun en fazla izlendiği saat aralıkları da 21.00- 23.00 (%19.9) ve 19.00- 21.00 (%18) 'dir.

**Çizelge 3.2.2.3. Öğrencilerin Ortalama Televizyon İzleme Süreleri**

Tv İzleme Düzeyi	N	%
1 saatten az	63	17.9
1 saatten 2 saate kadar	87	24.8
2 saatten 3 saate kadar	112	31.9
3 saatten 4 saate kadar	42	12.0
4 saatten 5 saate kadar	9	2.6
5 saatten fazla	38	10.8
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 3.2.2.3'teki televizyon izleme süreleri incelendiğinde 112 öğrencinin (%31.9) günde ortalama 2- 3 saat arasında, 87 öğrencinin (% 24.8) de günde ortalama 1- 2 saat arasında televizyon izlediği dikkat çekmektedir.

**3.2.3. Öğrencilerin televizyonda izledikleri program türleri hangileridir?** Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular, Çizelge 3.2.3.1' de ele alınmıştır.

**Çizelge 3.2.3.1. Öğrencilerin İzledikleri Program Türleri**

Program Türleri	f	%
haber- belgesel	30	8.5
sağlık	2	0.6
çizgi film	31	8.8
müzik- eğlence	37	10.5
spor- yarışma	49	14.0
reklam	1	0.3
diziler	187	53.3
diğer	14	4.0
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 3.2.3.1' de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 187'si (%53.3) dizi izlemeyi tercih etmektedirler. Televizyon dizilerini spor- yarışma programları (%14), müzik- eğlence programları (%10.5), çizgi filmler (%8.8) ve haber- belgesel (%8.5) programları takip etmektedir.

**3.2.4. Öğrencilerin televizyonda izledikleri program türleri cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermekte midir?** Öğrencilerin televizyonda izledikleri program türlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki-kare testi yapılmış ve sonuçlar, Çizelge 3.2.4.1'de verilmiştir.

### Çizelge. 3.2.4.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri İle İzledikleri Program Türleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Cinsiyet	haber ve belgesel	sağlık	çizgi film	müzik ve eğlence	spor ve yarışma	reklamlar	diziler	diğer	TOPLAM	
Kız (sayı)	8	1	4	19	10	0	91	2	135	
(yüzde)	%6.0	%0.7	%3.0	%14.0	%7.4	%0.0	%67.5	%1.4	%100.0	
Erkek (sayı)	23	1	27	18	39	1	96	11	216	
(yüzde)	%10.6	%0.5	%12.5	%8.3	%18.0	%0.5	%44.5	%5.1	%100.0	
<b>TOPLAM</b>	31	2	31	37	49	1	187	13	351	
	%8.8	%0.6	%8.8	%10.5	%14.0	%0.3	%53.3	%3.7	%100.0	
Ki Kare= 31.883				sd= 7			p=0.000			

Çizelge. 3.2.4.1.'den de görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyetleri izledikleri program türlerini etkilemektedir. Yani kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin izledikleri program türleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir [ $p<0.05$ ]. Elde edilen bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin %10.6'sı haber ve belgesel programlarını izlerken kız öğrencilerin %6'sı haber ve belgesel programlarını izlemektedir. Erkek öğrencilerin %12.5'i, kız öğrencilerin ise %3'ü çizgi film; erkek öğrencilerin %18'i, kız öğrencilerin de %7.4'ü spor ve yarışma programları izlemektedir. Kız öğrencilerin %67.5'i, erkek öğrencilerin de %44.5'i dizileri; kız öğrencilerin %14'ü, erkek öğrencilerin de %8.3'ü müzik ve eğlence programları izlemektedir. Burada "diğer" ile kastedilen program türleri ise öğrencilerin ölçekte belirtilmiş 7 program türü dışında izledikleri program türlerini (din ve moral programları, magazin v.b.) ifade etmektedir.

**3.2.5. Öğrencilerin televizyonda izledikleri program türleri sınıf düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?** Öğrencilerin televizyonda izledikleri program türlerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki-kare testi yapılmış ve sonuçlar, Çizelge 3.2.5.1'de verilmiştir.

### Çizelge. 3.2.5.1. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri İle İzledikleri Program Türleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Cinsiyet	haber ve belgesel	sağlık	çizgi film	müzik ve eğlence	spor ve yarışma	reklamlar	diziler	diğer	TOPLAM	
7. sınıf (sayı)	16	2	18	14	34	0	94	2	180	
(yüzde)	%8.9	%1.1	%10.0	%7.8	%18.9	%0.0	%52.2	%1.1	%100.0	
8. sınıf (sayı)	15	0	13	23	15	1	93	11	171	
(yüzde)	%8.8	%0.0	%7.6	%13.4	%8.8	%0.6	%54.4	%6.4	%100.0	
<b>TOPLAM</b>	31	2	31	37	49	1	187	13	351	
	%8.8	%0.6	%8.8	%10.5	%14.0	%0.3	%53.3	%3.7	%100.0	
Ki Kare= 19.413				sd= 7			p= 0.007			

Çizelge. 3.2.5.1 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri ile izledikleri program türleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir [ $p<0.05$ ]. 7. sınıf öğrencilerinin %10'nu çizgi film, %18.9'u da spor ve yarışma programlarını izlerken, 8. sınıf öğrencilerinde bu program türlerini izleyenlerin oranları ise sırasıyla %7.6 ve %8.8'dir. 8.

sınıf öğrencilerinin de %13.4'ü müzik ve eğlence programları izlerken 7.sınıf öğrencilerinin %7.8'i müzik ve eğlence programlarını izlemektedir. 8. sınıf öğrencilerinin %54.4'ü dizi izlemekteyken bu oran 7.sınıf öğrencilerinde %52.2'dir. Haber programlarını ve belgeselleri, sağlık programlarını ve reklamları izleyen 7.sınıf öğrencilerinin oranları bu program türlerini izleyen 8. sınıf öğrencilerinin oranlarına yakındır.

**3.2.6. Öğrencilerin televizyonda izledikleri programa kimler karar vermektedirler?** Öğrencilerin televizyonda izledikleri program türlerine kimlerin karar verdiğine ilişkin bulgular Çizelge 3.2.6.1'de verilmiştir.

**Çizelge 3.2.6.1. Öğrencilerin İzledikleri Programa Karar Verenler**

	f	%
Ben	172	49.0
Annem- Babam	124	35.3
Öğretmenim	1	0.3
Diğer	54	15.4
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 3.2.6.1'e baktığımızda öğrencilerin yarıya yakınının izledikleri programa kendilerinin karar verdikleri görülmektedir (%49.0). Bunun yanı sıra öğrencilerin izledikleri programa öğrencilerin anne ve babalarının da yüksek oranda etki ettiklerini söylenebilir (%35.3).

**3.2.7. Öğrencilerin televizyon izleme nedenleri nelerdir?** Öğrencilerin televizyon izleme nedenlerine ilişkin bulgular Çizelge 3.2.7.1'de verilmiştir.

**Çizelge 3.2.7.1. Öğrencilerin Televizyon İzleme Nedenlerine İlişkin Bulgular**

TV İZLEME NEDENLERİ	Tamamen katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim yok		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>EĞLENCE KAYNAKLI NEDENLER</b>											<b>3.5299</b>	<b>0.9597</b>
İzlemesi zevk veriyor	37	10.5	18	5.1	38	10.8	133	37.9	125	35.6	3.8291	126124
Neşelendiriyor	30	8.5	25	7.1	55	15.7	128	36.5	113	32.2	37664	12175
Televizyon izlemekten hoşlanıyorum	34	9.7	22	6.3	31	8.8	143	40.7	121	34.5	38405	12387
Çok canlı ve renkli	36	10.3	43	12.3	80	22.8	99	28.2	93	26.5	34843	12825
Eğlence ihtiyacımı gideriyor	46	13.1	62	17.7	60	17.1	95	27.1	88	25.1	33333	13670
Dinlendiriyor	67	19.1	73	20.8	84	23.9	73	20.8	54	15.4	29259	13396
<b>KAÇIŞ KAYNAKLI NEDENLER</b>											<b>2.8866</b>	<b>0.9597</b>
Yalnız kalmıyorum	83	23.6	60	17.1	74	21.1	63	17.9	71	20.2	29402	14518
Günün stresinden kurtarıyor	67	19.1	60	17.1	70	19.1	87	24.8	67	19.1	30769	13948
Özellikle sıkıldığımda zamanın geçmesine yardım ediyor	43	12.3	39	11.1	46	13.1	109	31.1	114	32.5	36040	13606
Yapacak daha iyi bir şeyim yok	155	44.2	87	24.8	55	15.7	27	7.7	27	7.7	20997	12621
Boş zamanlarımı değerlendirmeme yardımcı oluyor	93	26.5	76	21.7	66	18.8	71	20.2	45	12.8	27123	13835
<b>MORAL- DESTEK KAYNAKLI NEDENLER</b>											<b>2.8476</b>	<b>0.9214</b>
Arkadaşlar arasında sohbet konularına yabancı kalmıyorum	64	18.2	39	11.1	70	19.9	85	24.2	93	26.5	32963	14355
Hayata bakış açımı değiştiriyor	80	22.8	69	19.7	72	20.5	77	21.9	53	15.1	28689	13856



◆ Salih Zeki Genç / Fatih Güner

Benimle aynı sorunları paylaşan insanlar olduğunu öğreniyorum	74	21.1	42	12.0	73	20.8	89	25.4	73	20.8	31282	14275
Dini duygularımı güçlendiriyor	123	35.0	57	16.2	87	24.8	45	12.8	39	11.1	24872	13708
Toplumdan uzaklaşmamış oluyorum	90	25.6	52	14.8	66	18.8	83	23.6	60	17.1	29174	14468
Uyuşukluktan kurtanıyor	127	36.2	67	19.1	87	24.8	34	9.7	36	10.3	23875	13324
<b>ENFORMASYON KAYNAKLI NEDENLER</b>											<b>4.0180</b>	<b>1.1364</b>
Dünyada neler olup bittiğini öğreniyorum	35	10.0	17	4.8	27	7.7	85	24.2	187	53.3	40598	13047
Ülkemde neler olup bittiğini öğreniyorum	33	9.4	16	4.6	28	8.0	83	23.6	191	54.4	40912	12841
Beni ilgilendiren konularda bilgi sahibi oluyorum	33	9.4	25	7.1	40	11.4	98	27.9	155	44.2	39031	12969
<b>ALİŞKANLIKLARDAN KAYNAKLI NEDENLER</b>											<b>2.9069</b>	<b>1.0721</b>
Orada açık durumu ve izleniyor	97	27.6	69	19.7	80	22.8	56	16.0	49	14.0	26985	13889
Alışkanlık oldu artık	87	24.8	65	18.5	64	18.2	69	19.7	66	18.8	28917	14559
Ailece bir arada oluyorum	80	22.8	39	11.1	68	19.4	80	22.8	84	23.9	31396	14815

Çizelge 3.2.7.1’de öğrencilerin televizyon izleme nedenlerine ilişkin bulgulara baktığımızda ilk olarak öğrencilerin televizyonu enformasyon (bilgi edinme) kaynaklı nedenlerden izlediklerini ortaya koyan ifadelere verdikleri cevapların ortalamasının ( $X=4.0180$ ), diğer nedenlerin kaynaklarının ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Çizelge dikkatli incelendiğinde öğrencilerin televizyon izlemekten zevk aldıkları için televizyon izledikleri görülmektedir. Çünkü “izlemesi zevk veriyor” şeklindeki televizyon izleme nedenine öğrencilerin %37.9’u “katılmıyorum”, %35.6 “tamamen katılmıyorum” biçiminde yanıt vermişlerdir. Moral destek kaynaklı televizyon izleme nedenlerinden birini ifade eden “dini duygularımı güçlendiriyor” şeklindeki ifadeye ise 123 öğrenci (% 35.0) “tamamen katılmıyorum”, 57 öğrenci de (%16.2) “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Buradan öğrencilerin dini duygularını güçlendirmek amaçlı televizyon izlemedikleri söylenebilir. Eğlence kaynaklı nedenlerin ortalamalarına baktığımızda öğrencilerin televizyonu eğlenmek amacıyla izledikleri söylenebilir. Kaçış kaynaklı nedenlerin ortalamalarına baktığımızda öğrenciler için aynı durum söz konusu değildir. Kaçış kaynaklı televizyon izleme nedenleri ilgili ifadelerle öğrenciler genel olarak “fikrim yok” şeklinde cevap vermişlerdir. Aynı durum moral- destek ve alışkanlıklardan kaynaklı televizyon izleme nedenleri için de geçerlidir. Kısacası araştırmaya katılan öğrenciler için “genel olarak eğlenmek ve bilgi edinmek amacıyla televizyon izlemektedirler” denilebilir.

**3.2.8. Öğrencilerin televizyon izleme nedenleri sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?** Öğrencilerin televizyon izleme nedenlerinin sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t testi yapılmış ve sonuç Çizelge 3.2.8.1’de verilmiştir.

**Çizelge. 3.2.8.1.** Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri İle Televizyon İzleme Nedenleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Eğlence	7. sınıf	180	3.4509	0.9876	349	-1.585	0.942
	8. sınıf	171	3.6131	0.9251	348.932		
Kaçış	7. sınıf	180	2.8033	0.9269	349	-1.789	0.674
	8. sınıf	171	2.9743	0.8594	348.797		
Moral	7. sınıf	180	2.7926	0.9529	349	-1.148	0.289
	8. sınıf	171	2.9055	0.8862	348.844		
Enformasyon	7. sınıf	180	4.0870	1.1473	349	-1.168	0.957
	8. sınıf	171	3.9454	1.1235	348.676		
Alışkanlık	7. sınıf	180	2.7907	1.1226	349	-2.093	0.135
	8. sınıf	171	3.0292	1.0051	347.794		

Çizelge 3.2.8.1'den de görüldüğü üzere öğrencilerin eğlence kaynaklı televizyon izleme nedenleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(349-1.585)}$ ,  $p>0.05$ ]. Yani 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eğlence amaçlı televizyon izleme nedenleri benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin kaçış nedenli televizyon izleme nedenleri ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(349-1.789)}$ ,  $p>0.05$ ]. Burada da 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kaçış amaçlı televizyon izleme nedenleri benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde öğrencilerin moral- destek nedenli televizyon izleme nedenleri ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmemekte, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin moral- destek amaçlı televizyon izleme nedenleri benzerlik göstermektedir [ $t_{(349-1.148)}$ ,  $p>0.05$ ]. Araştırmaya katılan öğrencilerin enformasyon (bilgi edinme) nedenli televizyon izleme nedenleri ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(349-1.168)}$ ,  $p>0.05$ ]. Bu durum 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin enformasyon amaçlı televizyon izleme nedenlerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Son olarak da öğrencilerin alışkanlıklarından kaynaklanan televizyon izleme sebepleri ile sınıf düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir [ $t_{(349-2.093)}$ ,  $p>0.05$ ].

**3.2.9. Öğrencilerin televizyon izleme nedenleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?** Öğrencilerin televizyon izleme nedenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmış ve sonuç, Çizelge 3.2.9.1'de verilmiştir.

**Çizelge. 3.2.9.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Televizyon İzleme Nedenleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Eğlence	kız	135	3.4877	0.8645	349	-0.652	0.091
	erkek	216	3.5563	1.0158	317.629		
Kaçış	kız	135	2.7644	0.8136	349	-2.025	0.048*
	erkek	216	2.9630	0.9399	314.423		
Moral	kız	135	2.6840	0.8194	349	-2.653	0.070
	erkek	216	2.9498	0.9677	318.570		
Enformasyon	kız	135	3.9605	1.0981	349	-0.750	0.305
	erkek	216	4.0540	1.1608	296.430		
Alışkanlık	kız	135	2.6617	1.0041	349	-3.440	0.271
	erkek	216	3.0602	1.0869	301.385		

\*pkaçış<0.05

Çizelge 3.2.9.1 incelendiğinde öğrencilerin eğlence, moral, enformasyon ve alışkanlık kaynaklı televizyon izleme nedenleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kaçış kaynaklı televizyon izleme nedenlerinde ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmektedir [ $t_{(349)} -2.025$  /  $p<0.05$ ]. Kaçış kaynaklı televizyon izleme nedenlerinde erkekler lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Erkeklerin televizyonu kaçış kaynaklı izleme nedenlerinin ortalaması ( $X=2.9630$ ), kızların televizyonu kaçış kaynaklı izleme nedenlerinin ortalamasından ( $X=2.7644$ ) daha yüksektir. Yani araştırma kapsamındaki erkek öğrenciler, “yalnız kalmıyorum”, “günün stresinden kurtarıyor”, “özellikle sıkıldığımda zamanın geçmesine yardım ediyor”, “yapacak daha iyi bir şeyim yok” ve “boş zamanlarımı değerlendirmeme yardımcı oluyor” şeklindeki nedenlerden dolayı televizyon izlemeye kız öğrencilerden daha fazla yönelmektedirler.

**3.2.10. Öğrencilerin televizyon izleme nedenleri ebeveyn eğitim düzeyleri-ne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?** Bu araştırma sorusuna cevap verebilmek için F testi (Anova) yapılmış ve sonuçlar, Çizelge 3.2.9.10.1’de ve Çizelge 3.2.9.10.2’de verilmiştir.

**Çizelge. 3.2.10.1. Öğrencilerin Televizyon İzleme Nedenleri İle Baba Eğitim Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular**

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Eğlence	Gruplar Arası	4.291	4	1.073	1.167	0.325
	Gruplar İçi	318.089	346	0.919		
	Toplam	322.380	350			
Kaçış	Gruplar Arası	0.462	4	0.116	0.142	0.966
	Gruplar İçi	281.465	346	0.813		
	Toplam	281.927	350			

**İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon İzleme Profili (Çanakale İli Örneği) ◆**

Moral	Gruplar Arası	2.484	4	0.621	0.729	0.573
	Gruplar İçi	294.667	346	0.852		
	Toplam	297.151	350			
Enformasyon	Gruplar Arası	7.095	4	1.774	1.379	0.241
	Gruplar İçi	444.902	346	1.286		
	Toplam	451.997	350			
Alışkanlık	Gruplar Arası	3.829	4	0.957	0.831	0.506
	Gruplar İçi	398.465	346	1.152		
	Toplam	402.293	350			

Çizelge 3.2.9.10.1'den elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eğlence kaynaklı televizyon izleme nedenleri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-346)}= 1.167$  ve  $p>0.05$ ]. Bir başka ifadeyle öğrencilerin baba eğitim seviyeleri hangi düzeyde olursa olsun eğlence kaynaklı televizyon izleme nedenleri arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin kaçış kaynaklı televizyon izleme nedenleri ile baba eğitim düzeyleri arasında da anlamlı farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-346)}= 0.142$  ve  $p>0.05$ ]. Yani öğrencilerin baba eğitim seviyeleri hangi düzeyde olursa olsun kaçış kaynaklı televizyon izleme nedenleri arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Moral kaynaklı televizyon izleme nedenleri ile baba eğitim düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık yoktur [ $F_{(4-346)}= 0.729$  ve  $p>0.05$ ]. Bu durum öğrencilerin baba eğitim seviyelerinin hangi düzeyde olursa olsun moral kaynaklı televizyon izleme nedenleri arasında herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir. Enformasyon kaynaklı televizyon izleme nedenleri ile baba eğitim düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-346)}= 1.379$  ve  $p>0.05$ ]. Alışkanlıklardan kaynaklanan televizyon izleme nedenleri ile baba eğitim düzeyleri arasında da diğerleri gibi anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-346)}= 0.831$  ve  $p>0.05$ ].

**Çizelge. 3.2.10.2. Öğrencilerin Televizyon İzleme Nedenleri İle Anne Eğitim Seviyeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular**

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Eğlence	Gruplar Arası	6.398	4	1.599	1.751	0.138
	Gruplar İçi	315.983	346	0.913		
	Toplam	322.380	350			
Kaçış	Gruplar Arası	2.497	4	0.624	0.773	0.543
	Gruplar İçi	279.431	346	0.808		
	Toplam	281.927	350			
Moral	Gruplar Arası	0.308	4	7.693	0.090	0.986
	Gruplar İçi	296.843	346	0.858		
	Toplam	297.151	350			
Enformasyon	Gruplar Arası	8.644	4	2.161	1.379	0.153
	Gruplar İçi	443.352	346	1.286		
	Toplam	451.997	350			
Alışkanlık	Gruplar Arası	2.135	4	0.534	0.831	0.764
	Gruplar İçi	400.158	346	1.152		
	Toplam	402.293	350			

Çizelge 3.2.9.10.2’den elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eğlence kaynaklı televizyon izleme nedenleri ile anne eğitim düzeyleri arasında; öğrencilerin kaçış kaynaklı televizyon izleme nedenleri ile anne eğitim düzeyleri arasında; moral kaynaklı televizyon izleme nedenleri ile anne eğitim düzeyleri arasında; anlamlı farklılık görülmemektedir. Aynı şekilde enformasyon kaynaklı televizyon izleme nedenleri ile anne eğitim düzeyleri arasında ve alışkanlıklardan kaynaklanan televizyon izleme nedenleri ile anne eğitim düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yani anne eğitim durumu ne olursa olsun öğrenciler benzer nedenlerden dolayı televizyon izlemektedir.

**3.2.11. Öğrenciler, televizyonda hangi tür programların daha faydalı olduğunu düşünmektedirler?** Öğrencilerin program türlerinin faydalılığına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular Çizelge 3.2.11.1’de verilmiştir.

**Çizelge 3.2.11.1. Öğrencilerin Faydalı Olduklarını Düşündükleri Programlara İlişkin Bulgular**

Program Türleri	N	%
haber	108	30.8
sağlık	34	9.7
çizgi film	4	1.1
müzik- eğlence	15	4.3
spor	17	4.8
yarışma	44	12.5
din ve moral	5	1.4
dizi	23	6.6
belgesel	94	26.8
diğerleri	7	2.0
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 3.2.11.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 108’nin (%30.8) haber programlarını, 94’ünün (%26.8) belgeselleri, 44’ünün (%12.5) yarışma programlarını, 34’ünün (%9.7) de sağlık programlarını faydalı olarak düşündüklerini görmekteyiz. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi edinmeye önem verdikleri söylenebilir. Çizelge 3.2.7.1’de enformasyon kaynaklı televizyon izleme nedenlerine ilişkin görüşlerin de diğer televizyon izleme nedenlerinden yüksek olması (X= 4.0180) da bu bulguyu destekler niteliktedir.

**3.2.12. Öğrencilerin en çok izledikleri televizyon kanalları hangileridir?** Öğrencilerin en çok izledikleri televizyon kanallarına ilişkin bulgular Çizelge 3.2.12.1.’de verilmiştir.

**Çizelge 3.2.12.1.** Öğrencilerin En Çok İzledikleri Televizyon Kanallarına İlişkin Bulgular

Kanallar	N	%
Show Tv	48	13.7
Kanal D	123	35.0
Atv	67	19.1
Fox Tv	18	5.1
Diğerleri	95	27.1
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde en çok izlenen televizyon kanalının Kanal D olduğu görülmektedir (%35). Kanal D'yi, Atv (%19.1) ve Show Tv (%13.7) izlemektedir. Diğer kanallar, Star tv, Samanyolu Tv, Kanal 7, Kanal 1, TRT 1, yerli ve yabancı müzik kanalları ile çeşitli spor ve çocuk kanallarından oluşmaktadır. Tüm bu diğer kanalları izleyen öğrencilerin Kanal D'yi izleyen öğrencilerden az olması dikkat çekicidir.

**3.2.13. Öğrencilerin en çok izledikleri televizyon dizileri hangileridir?** Öğrencilerin en çok izledikleri televizyon dizilerine ilişkin bulgular Çizelge 3.2.13.1'de verilmiştir.

**Çizelge 3.2.13.1.** Öğrencilerin En Çok İzledikleri Televizyon Dizilerine İlişkin Bulgular

Kanallar	f	%
Arka Sokaklar	35	10.0
Adanalı	62	17.7
Aşk-ı Memnu	12	3.4
Arka Sıradakiler	20	5.7
Melekler Korusun	16	4.6
Dudaktan Kalbe	2	0.6
Tek Türkiye	3	0.9
Küçük Kadınlar	13	3.7
Yaprak Dökümü	3	0.9
Elveda Rumeli	10	2.8
Avrupa Yakası	25	7.1
Kurtlar Vadisi Pusu	52	14.8
Kavak Yelleri	27	7.7
Diğerleri	62	17.7
Dizi izlemiyor	9	2.6
<b>Toplam</b>	<b>351</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 3.2.13.1'e baktığımızda "Adanalı" (%17.7), "Kurtlar Vadisi Pusu" (%14.8), "Avrupa Yakası" (%7.1), "Arka Sıradakiler" (%5.7) isimli dizilerin öğrencilerin en çok izledikleri diziler olduğunu görmekteyiz. Çizelge 3.2.13.1'de dikkat çeken bir nokta da en fazla izlenen "Adanalı" isimli dizinin "diğerleri" ile aynı oranda izlenilmesidir (%17.7). "Diğerleri" ile ifade edilmek istenen, çizelge 3.2.13.1'de verilen 13 dizi dışındaki dizilerdir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve sonuçlarla ilgili yorumlar araştırma sorularının sıralanışına göre sırayla yer almaktadır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin 216'sının (%61.5) evindeki televizyon sayısı 1'den fazladır. Belviranlı ve diğerleri (2008)'nin "Annelerin Televizyon İzleme Konusundaki Davranışları ve Akıllı İşaretler" isimli çalışmalarında da evlerinde 1'den fazla televizyon olan aileler %64.4'lük bir kesimi oluşturmaktadır. Bu çalışmada evinde televizyon bulunmayan 2 öğrenci bulunmaktadır (%0.6). Günümüzde bilgisayarın ulaştığı konuma rağmen televizyonun günlük hayattaki önemini halen koruduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin 143'ü (%40.7) haftanın her günü televizyon izlemektedirler. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler televizyon izlemektedirler. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin 155'i (% 44.2) televizyonu "düzensiz" olarak izlediklerini yani günün belirli saatlerinde düzenli olarak televizyon izlemediklerini ifade etmişlerdir. Fakat bunun dışında en fazla televizyon izlenen saat aralığı 21.00- 23.00 arasındadır (%19.9). Dizilerin en çok izlenen program türleri olmaları ve genelde televizyon dizilerinin ana yayın kuşağında (20.00- 22.59) yayınlanmaları, en çok televizyon izlenen saat aralığının 21.00- 23.00 saatleri olmasına neden olmuş olabilir. Televizyon izleme süreleri ele alındığında 112 öğrencinin (%31.9) günde ortalama 2- 3 saat arasında, 87 öğrencinin (% 24.8) de günde ortalama 1- 2 saat arasında televizyon izlediği görülmektedir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) (2007), çocukların yılda 900 saatini okulda, 1500 saatini ekran karşısında geçirdiğini ifade etmektedir. Çocuklara günde 2 saatten fazla televizyon izletilmemesi, 2 yaşından küçüklere mümkün olduğunca televizyon izletilmemesi ve çocukların televizyonu anne- baba gözetiminde izlemeleri bir gerekliliktir (Amerikan Pediatri Akademisi, 2001'den aktaran; Belviranlı ve diğerleri, 2008, 192). Bu çalışmada 2 saatten az televizyon izleyen 150 öğrenci (%42.7) olduğu görülmekte, büyük çoğunluğun (%57.3) 2 saatten fazla televizyon izlediği görülmekte bu öneriye (günde 2 saatten fazla televizyon izlenmemesi), araştırma kapsamına alınan öğrenciler tarafından uyulmadığı görülmektedir. Burada anne ve babaların daha aktif bir konuma geçip çocuklarının hayatlarını planlamada yardımcı olmaları gerekmektedir. Bu durumdan "çocukların televizyon izlememeleri gerektiği" gibi bir yargıya şüphesiz ulaşamayız ama anne ve babaların "aktif aracılık" düşüncesiyle televizyonu kontrol altına almaları ve çocukları 2 saat televizyon izleme süresiyle kısıtlamaları gerekmektedir.

Öğrencilerin 187'si (%53.3) dizi izlemeyi tercih etmektedirler. Televizyon dizilerini spor- yarışma programları (%14), müzik- eğlence programları (%10.5), çizgi filmler (%8.8) ve haber- belgesel (%8.5) programları takip etmektedir. Bu sonucun Cesur ve Pakler (2007)'in "Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV programlarına İlişkin Tercihleri" isimli çalışmasındaki "çocukların 10 yaşına kadar çizgi film izleme oranında artış görülmekte; 10 yaşından itibaren de çizgi filmin yerini dizilerin aldığı görülmekte" bulgusu tarafından da desteklenir nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile izledikleri program türleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Erkek öğrencilerden haber ve belgesel, çizgi film, spor ve yarışma programlarını izleyenlerin oranları, kız öğrencilerden bu program türlerini izleyenlerin oranlarından daha fazladır. Kız öğrenciler de müzik ve eğlence programları ile dizileri erkek öğrencilere göre daha fazla tercih etmektedirler.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile izledikleri program türleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerinden çizgi film, spor ve yarışma programlarını izleyenlerin oranları, bu program türlerini 8. sınıf öğrencileri içerisinde izleyenlerin oranlarından daha fazladır. 8.sınıf öğrencilerinden de müzik ve eğlence programları ile dizileri izleyenlerin oranları 7.sınıf öğrencilerinden bu programları izleyenlerin oranlarından daha yüksektir. Haber programları- belgeseller, sağlık programları ve reklamlarda ise izlenme oranları açısından sınıf düzeyleri bazında gözle görülür bir fark görülmemektedir.

Öğrencilerin yarıya yakınının izledikleri programa kendilerinin karar verdikleri görülmektedir (%49.0). Bu durum, ergenlik dönemine (12- 20 yaş) girmiş bulunan bu öğrencilerin bu dönemde bağımsız hareket etme çabasının da bir sonucu olabileceği gibi anne ve babaların çocuklarının televizyon izleme durumlarını umursamadıklarından da kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, genel olarak eğlenmek ve bilgi edinmek amacıyla televizyon izlediklerini belirtmektedirler. Zaten öğrencilerin program türlerinin faydalılığına ilişkin görüşleri (11. araştırma sorusu) de bu durumu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile televizyon izleme nedenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumun ilköğretim 7.sınıf ve ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin benzer gelişim özelliklerini taşımalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin 108'nin (%30.8) haber programlarının, 94'ünün (%26.8) belgesellerin, 44'ünün (%12.5) yarışma programlarının, 34'ünün (%9.7) de sağlık programlarının faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Dizilerin faydalı olduğunu düşünen 23 öğrenci (%6.6) olmasına rağmen izlenen program türleri arasında dizilerin ilk sırayı aldığını daha önce de belirtmiştik. Bu durum, tutum, değer ve davranışların her zaman aynı paralelde olmayacağını ortaya koymakla birlikte "her akşama bir dizi düşmesi" durumundan da kaynaklanabilir. Nitekim gün içerisindeki televizyon izleme saati aralıklarına bakıldığında öğrencilerin en çok 21.00- 23.00 saatleri arasında televizyon izledikleri görülmektedir. Bu saat aralığı da ana yayın kuşağı denen zaman aralığına denk gelmektedir. Ana yayın kuşakları izleyici sayısının en fazla olduğu ve televizyon kanallarının da diğer saatlere göre daha fazla önemsedikleri kısacası televizyon kanalları arasında rekabetin arttığı saatlerdir. Herhangi bir dizinin bir televizyon kanalında izleyiciler tarafından yüksek oranda izlenmesi diğer kanallarda da dizilere yer verilmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin ve çocukların bu saatlerde istemeden de olsa dizi izlemeleri kaçınılmaz olabilir.

Örnekleme katılan öğrencilerin görüşlerine göre en çok izlenen televizyon kanalının Kanal D olduğu görülmektedir (%35). Kanal D'yi, Atv (%19.1) ve Show Tv (%13.7) izlemektedir. Bu duruma araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının (%53.3) en çok televizyon dizilerini izlemelerinin, televizyon dizilerine yukarıda adı geçen kanallarda sıkça yer verilmesinin neden olduğu söylenebilir.

"Adanalı" (17.7), "Kurtlar Vadisi Pusu" (%14.8), "Avrupa Yakası" (%7.1), "Arka Sıradakiler" (%5.7) isimli dizilerin öğrencilerin en çok izledikleri diziler oldu-



ğunu görmekteyiz. En çok izlenen dizilerden “Adanalı” ve “Kurtlar Vadisi” dizilerinin şiddet içerikli diziler gibi görünmesine rağmen bu dizilerin iletilerinin medya okuryazarlığı bağlamında incelenmesi gerekmektedir. Bu noktadan sonra bu yaş grubu öğrencilerin en çok izledikleri bu diziler hakkında yorum yapmak daha sağlıklı olacaktır. Çünkü görünürde bu dizilerin şiddet içerikli diziler olması ve medyanın bu tür şiddet öğeleriyle geniş kitlelere ulaştığı ülkemizin bir gerçeği de olsa bir medya aracının tüm mesajlarının eleştirel düşünme süzgecinden geçirilmesi sonucunda bu konuda daha yerinde yorumlamalar yapılabilir.

#### Kaynakça

- AKAR, İhsan (2002). “Aile İçi İlişkilerin Değişiminde Televizyonun Etkisi (Afyon Örneği)”. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya.
- ANIK, Cengiz (2003). **Bilgi Fabrikaları ve Müşteriler**, Altın Küre Yayınları, Ankara.
- BELLİĞÜÇÜK, Fatma Ö. (2004). “Medyanın Aile Kurumu Açısından Okuması: Biz Evleniyoruz Programı Örneği”, **Aile ve Toplum**, 2(7), 91- 95.
- BELVİRANLI, S., CERİTOĞLU, K., BİLGİN, Ç., BAYRAKTAR, F., BULUT, H., VAİZOĞLU, S. A. ve diğer. (2008). “Annelerin Televizyon İzleme Konusundaki Davranışları ve Akıllı İşaretler”, **TAF Preventive Medicine Bülteni**, 7(3), 191- 198. Erişim Tarihi: 02.01.2009, [http://www.korhek.org/khb/khb\\_007\\_03-191.pdf](http://www.korhek.org/khb/khb_007_03-191.pdf).
- CESUR, Sevim ve Oya PAKER. (2007). “Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(19), 106- 125. Erişim Tarihi: 20.11.2008, [www.nuveforum.net/attachments/4876d1215854108-19106-125-pdf](http://www.nuveforum.net/attachments/4876d1215854108-19106-125-pdf).
- ÇAKIR, Vedat (2005). “Bir Sosyal Etkinlik Olarak Eğlence ve Televizyon (Konya Örneği)”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13, 123- 143. Erişim Tarihi: 28.10.2008, [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/makaleler/Vedat%20ÇAKIR/123-142.pdf](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Vedat%20ÇAKIR/123-142.pdf).
- KARASAR, Niyazi (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, On yedinci baskı, Ankara.
- METE, Mehmet (1999). **Televizyon Yayınlarının Türk Toplumunu Üzerindeki Etkisi**, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- MUTLU, Erol (1991). **Televizyonu Anlamak**, Gündoğan Yayınları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1999). **Televizyon ve Toplum**, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu, Ankara.
- ÖZCAN, Mustafa (1986). “Kitle Haberleşme Vasıtaları ve Eğitim”, Erişim Tarihi: 18.01.2009, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/518/6492.pdf>.
- ÖZDİN, Aslı (2003). “Günümüz Türkiye’sinde Yerli Televizyon Dramalarında Erkek Kimliğinin Sunumu”, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir.
- RADYO VE TELEVİZYON ÜST KURULU (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı. Erişim Tarihi: 26.12.2008, <http://van.meb.gov.tr/yararli/OgretmenElKitabi.pdf>.
- SADİ, Esra (2007). “Ergenlerin Kimlik Oluşturma Sürecine Televizyon Programlarının Etkileri (Denizli İli Tavas İlçesi Örneği)”. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- YILMAZ, Zeynep A. (2006). “Aile İçi İletişimde Televizyonun Rolü”, Erişim Tarihi: 25.12.2008, <http://www.shcek.gov.tr/Yayinlar/Sempozyum/UI.Sos.Hiz.SempozyumKitabi.pdf>.

## TV VIEWING PROFILE OF STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL GRADE 7th AND 8th (SAMPLE: CANAKKALE PROVINCE)

**Salih Zeki GENÇ\***

**Fatih GÜNER\*\***

### Abstract

Television is more than a box or plasma that we see. Since the effects of TV are argued, it has been said that TV has many negative effects on society as seen it is a silence and blameless mass media instrument. It is known that the effects of TV on children are topics in researches. In this study, it is aimed to emerge out TV viewing profiles of the primary school students at the grade of 7th and 8th. It is thought that setting the profiles of the children spending before the TV will shed light on same kind researches and guide parents. The students of primary schools in the central district of Çanakkale and in the township Biga compose the universe of this study. According to the findings of the research, 216 of the people have more than one television in their house. When analysed TV viewing duration, 112 participants watch it between 2-3 hours, 87 participants watch between 1-2 hours on average.

**Key Words:** Active instrumental, prime-time, primary school, uses and gratifications theory, TV viewing profile

\* Asst. Prof. Dr., Çanakkale 18 Mart University, Faculty of Education, Çanakkale

\*\* Teacher, Kozçeşme Primary School- Biga/ Çanakkale

# İLKÖĞRETİM VE ORTA ÖĞRETİM DERS KİTAPLARINDA ATOM KAVRAMI VE KONULARININ İNCELENMESİ

F. Gülay KIRBAŞLAR\*

Elif İNCE\*

## Özet

Bu çalışmada “atom kavramı ve konularının” fen eğitim-öğretimi sürecindeki önemi ve bu konuda yapılan çalışmalara bazı örnekler gösterilmiştir. Kavram yanlışlarının pek çok sebebi olmakla beraber ders kitaplarından gelebilecek olan nedenler de oldukça önemli olmaktadır. Öğrencilerin İlköğretim ve Orta öğretim yaşantıları boyunca kullandıkları başlıca kaynak olan ders kitapları bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışmada, yeni müfredatta göre düzenlenmiş; 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan “Fen ve Teknoloji” ders kitapları ile Orta öğretim 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okutulan “Kimya” ve “Fizik” ders kitapları incelenmiştir. Bu ders kitapları “atom, element, bileşik ve kimyasal bağlanma kavram ve konularının içeriği, sınıflara göre dağılımları, bu dağılımın sistematığı ve kavramların doğruluğu açısından değerlendirilmeye alınmıştır. Bazı kavramlarda eksiklik ve yanlışlıklar tespit edilmiş ve düzeltilmesi doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Atom kavramı, atom kuramı, fen eğitim-öğretimi, ilköğretim ve orta öğretim ders kitapları

## Giriş

Thales’in M.Ö. VI. yüzyılda “Evrenin ana maddesi nedir?” sorusuyla başlayan felsefe tarihi, aynı zamanda maddenin sorgulanması sürecini de başlatmıştır. Bu bağlamda kimya bilimi, deneye ve araştırmaya dayalı modern bir bilim haline gelene kadar “madde kavramı” felsefi boyutta uzun yıllar tartışılmıştır. Democritos, Aristo, Platon gibi düşünürler madde kavramını ciddi boyutta irdelemiş ve uzun yıllar bilim insanlarını etkileyen akımlar başlatmışlardır. Bunlardan en önemlisi M.Ö. IV. yüzyılda Democritos tarafından kurulmuş olan “Atomizm düşünce akımı”dır. Bu akıma göre madde ancak bir aşamaya kadar bölünebilir, bölünemeyen en son kısmına atom (atomos= bölünemez) denilmiştir. Diğer önemli düşünce akımı ise Aristo’nun M.Ö. III. yüzyılda öne sürdüğü “Dört element düşünce akımı”dır. Aristo’ya göre gerçekte bir madde yoktur. Eşyayı ancak özellikleriyle tanıyabildiğimize ve bunlarla ayırtedebildiğimize göre, ancak bu özellikler element olarak düşünülebilir; yani elementler ayrı ayrı özelliklerden oluşur. Buna göre herşey: Hava, su, toprak, ateş elementlerin-

\* İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı.

den meydana gelir. İlerleyen yıllarda “Atomizm düşünce akımı” önemini yitirmiş, “Dört element düşünce akımı” çok uzun bir süre bilim dünyasını etkilemiştir. “Dört element düşünce akımı”, 1670’de Boyle tarafından sarsılmıştır. O’na göre, elementleri özellik olarak değil, madde olarak almak gerekir. Element demek sadece daha basit maddelere ayrılamayan madde demektir; öteki cisimler bunların bileşikleridir. Modern kimyanın kurucusu kabul edilen Lavoisier, kimyada teraziye ve çeşitli ölçme aletlerini kullanarak analiz yöntemlerini geliştirmiş, kimya biliminin deneye dayalı bir bilim haline gelişinin temellerini atmıştır. 1774’de “Dört element düşünce akımı” yıkılmış ve “Atomizm düşünce akımı” yeniden doğmuştur. XVIII. yüzyıl sonları ve XIX. yüzyıl boyunca kimyanın temel kanunlarının-Kütlenin korunumu (Lavoisier) kanunu; Sabit oranlar (Proust) kanunu; Katlı oranlar (Dalton) kanunu ve Hacim oranları (Gay-Lussac) kanunu-bulunmasından sonra Dalton 1808’de söz konusu temel kimya kanunlarına dayanarak ilk atom kuramını oluşturmuş, böylece modern atom kuramının temellerini de atmıştır. Dalton’un atom kuramı şöyledir: Bütün elementler en küçük birim olan atomlardan kurulmuştur ve atomlar içi dolu küreler olup bölünemezler; Atomlar kimyasal reaksiyonlarda değişmeden kalırlar; Bir elementin atomları aynı kütleyle, değişik elementlerinki farklı kütleyle sahiptir. Atomların belli sayıda birleşmelerinden moleküller oluşur; Bir bileşiğin molekülleri birbirinin aynıdır (Tez, 2000; Chang, 2000; Petrucci vd., 2002; Berkem, 2008). Daltondan sonra atom kuramı; pek çok bilim insanının (Faraday, Thomson, Becquerel, Rudherford, Planck, Einstein, Bohr, de Broglie v.b.) çalışmalarıyla araştırılmış, eksik yönleri tamamlanmış, yanlışlıkları doğrulanmış, yeni bulgularla geliştirilmiş ve bugünkü modern atom kuramı oluşturulmuştur (Jelley, 1990; Karaoğlu, 1993; Krane, 2001; Berkem, 2008). Ancak atom 21. yüzyılda bile hala araştırılmaya devam edilen ve bilinmezleri tam olarak çözülememiş; sadece kimyanın değil fiziğin de en önemli konularından biri olarak yeni keşiflerin yapıtaşı olarak önemini korumaktadır.

Fen bilimlerinin amacı; sürekli olarak gelişen ve değişen çevreye uyum sağlayabilen, karşılaştıkları problemleri çözebilen, okullarda kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşantıları ile bağdaştırabilen bireyler yetiştirmektir (YÖK, 1997; M.E.B., 2000). İnsan zihnindeki kavramlar ve kavramlar arası ilişkileri belirten önermeler bir bilgi ağı veya bir bilgi yapılanması oluşturur. Bu bilgi ağının temel birimleri de kavramlar olmaktadır (Doymuş vd., 1998). Bununla birlikte, kavramlar ve alt kavramlar arasındaki ilişkilerin gelişimi süresince öğrencilere yardım edecek olan stratejilerin de geliştirilmesi önemlidir. Çünkü etkili bir fen öğretimi, öğrencilerin yaratıcılıklarının ve bilimsel düşünmenin temeli olan kavramlar ve kavramsal sistemlerle ilgili araştırma yürütebilme becerilerini geliştirebilmelerini sağlar (Başar, 1992). Öğrencilerin, öğrenme seviyelerine ve farklı bireysel algılamalarına göre kavram öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi için, öğrencilerin kavramlar hakkındaki varolan bilgi birikimlerinin ve kavramı nasıl algıladıklarının da bilinmesi gerekmektedir (Pardo, & Partoles, 1995; Ebenezer, & Fraser, 2001).

2004 yılında ilköğretim programlarında yapılan köklü değişiklikler sonucu fen programı Fen ve Teknoloji programı adını alarak, öğrenme sürecini kontrol etme ve kavram öğretimi gibi önemli konularda oldukça büyük değişiklikler göstermiştir. Fen ve Teknoloji programında sadece fen kavramlarının genişletilmesi değil köklü şekilde yeniden düzenlenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2005). Hazırlanan bu yeni program da yapılandırmacı kuram anlayışını yansıtabilme çabaları önem kazanmıştır (Bağcı-Kılıç, 2001; Akpınar, & Ergin, 2005; MEB, 2005). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi

Öğretim Programının dayandığı ilkeler; yapılandırmacılık, tematiklik, aktiflik ve öğrenci merkezliktir. Programda esas alınan yapılandırmacı yaklaşım, bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi teorisi (Airasian, & Walsh, 1997) olup dünyadaki birçok eğitim programlarını etkilemiştir (Matthews, 2000). Böylesine büyük program değişikliklerinden sonra birçok konuda yeni kavramlar müfredatta yer almaya başlamıştır. Ancak bu kavramların doğru şekilde, uygun sınıf ve konuda verilmesi; sonradan kavram karmaşasına neden olmayacak biçimde hazırlanması çok önemli bir konu olmaktadır.

Eğitim alanında yapılan birçok araştırma, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörün “öğrenen kişinin hali hazırda ne bildiği” sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok öğrencinin “neyi, nasıl” öğrendiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Zihinde yapılandırma kuramı olarak da bilinen yapılandırmacı öğrenme kuramı bu çalışmaların arasında önemli bir yere sahiptir ve bireydeki öğrenme yapıları ile ilgilenir (Özdemir vd., 2002). Bu kuram öğrencilerin başlangıçta bazı ön bilgilere sahip olduğu gerçeğine dayanır. Bu bilgilerin kaynağı, öğrencilerin sosyal çevreleri ya da önceki öğrenim yaşantıları olabilir. Öğrencilerin sahip oldukları bu bilgiler, bilimsel olarak doğru olduğu, bilim adamları topluluğu tarafından kabul edilen bilgilerden farklı olabilir (Treagust, 1988; Schmidt, 1997; Canpolat vd., 2004) Bu bağlamda geliştirilen yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğrenen, kendi öğrenmesini kontrol eder (Brooks, & Brooks, 1999).

Yenilenen Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Genellikle bu alanda yapılan çalışmalar yeni programın uygulanabilirliğine yöneliktir. Gömleksiz, & Bulut (2007) ilköğretim birinci kademedeki 4. ve 5. sınıf yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalarında öğretmenlerin; programda öngörülen kapsamın ve kazanımların uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu bildirdiklerini; Ercan, & Altun’da (2005) aynı seviyedeki öğrenciler üzerinde yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yeni programın öğrencileri daha araştırmacı, sorgulayıcı bireyler haline getirdiğini ve bilimsel düşünebilen, muhakeme eden öğrencilerin sayısının arttığını belirttiklerini tespit etmişlerdir. Aynı doğrultuda Erdoğan’ın (2005) bir araştırmasında öğretmenlerin eski programda daha çok soru-cevap yöntemlerini kullandıklarını; yeni program ile öğrenci merkezli yöntemler kullandıklarını; öğretmenlerin grup çalışmaları ile sınıf içindeki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin arttığını vurguladıklarını saptamıştır.

Yıldırım (2008) yapmış olduğu çalışmada yeni ilköğretim programının temel felsefesini ve Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar uygulanan diğer ilköğretim programlarını; yeni ilköğretim programının temel felsefesini: “Amaç ve içerikteki gelişmeler, öğrenme öğretme sürecindeki gelişmeler, ölçme ve değerlendirmedeki gelişmeler ve yeni ilköğretim programının sınırlılıkları” konuları alt başlıkları halinde incelemiştir. Araştırmacı bu bağlamdaki incelemelerinin sonuçlarına göre; yeni ilköğretim programının, gerek felsefesi gerek hedef ve kazanımlardaki düzenlemeleri ile çağcıl bir program niteliğine sahip olduğunun söylenebileceği görüşündedir. Ancak araştırmacı yeni programın etkili olarak uygulanabilmesi için; öğretmenlere gerekli rehberlik yapılması, yöneticilerin ve öğretmenlerin bu programın felsefesini benimsemelerinin çok önemli olduğu, programın başarıya ulaşmasında öğretmenlerin büyük bir role sahip olduğu hususunun unutulmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Kayıkçı, & Sabancı'nın (2009) araştırmasında ise yeni programın uygulanmasında önemli rolleri olan öğretmen, Okul yöneticisi ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri değerlendirilmiş, uygulamanın yeterliliği incelenmiş; öğretmen, okul yöneticisi ve ilköğretim müfettişlerinin programın felsefi boyutuna yüksek; insan ve madde kaynaklarının yeterlilikleri boyutuna düşük; öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutuna ise orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Şahin (2008) tarafından yapılmış yeni ilköğretim birinci kademe Fen ve Teknoloji programı eski programlarla karşılaştırılmış ve yapılandırmacı kuramın yeni programa uygulanabilirliği araştırılmıştır. Bu çalışmada da araştırmacı, yeni fen ve teknoloji programının amaç, içerik, yöntem, değerlendirme boyutlarıyla kuramsal yapısının ve okullarda uygulanabilirlik derecesinin yapılandırmacı eğitim anlayışıyla örtüştüğünü; programı uygulayan öğretmenler tarafından da olumlu değerlendirildiğini saptamıştır.

### Çalışmanın Amacı

Günümüzde ilköğretim öğrencileri 4. sınıftan itibaren "Fen ve Teknoloji" dersleri sayesinde kimya, biyoloji, fizik gibi bilim alanlarına çok yönlü bir giriş yaparak birer fen okur-yazarı olarak yetiştirilmekte, hızla gelişmekte olan bilim ve teknoloji dünyasındaki yarışa ülkemiz gençleri olarak katılmaktadırlar. Öğrencilerin atom kavramı ile ilk tanışmaları 5. sınıf "Fen ve Teknoloji" dersinde "Maddenin Tanecikli Yapısı" konusu ile başlamakta, pek çok temel kimya kavramı da 4. ve 5. sınıflardan itibaren öğretilmeye başlanmakta ve ilerleyen sınıflarda açınımlanarak sürmekte, öğrencilerin bilgileri derinleşmekte ve pekişmektedir. Orta öğretimde kimya müfredatı daha da genişletilerek yeni kavramlar, yasalar v.b. ile öğrencilerin bilgileri detaylandırılmaktadır. Kimya bilgileri ile birlikte matematik, biyoloji, fizik gibi diğer bilim alanlarında da öğrenciler çeşitli bilgilerle donatılarak yetiştirilmektedir. Bununla birlikte diğer bilim alanlarının kimya ile ilintili olduğu; yani yaşamın kaynağının kimya, daha doğrusu madde olduğu göz önüne alındığında ve maddenin temel yapı taşı atom olduğuna göre atom kavramının ne denli önemli olduğu ortadadır.

Atom kavramının önemi:

1. Atom ve molekül maddenin yapı taşıdır, maddenin anlaşılabilmesi atom kavramının ve atomlar arası ilişkilerin anlaşılabilmesine bağlıdır.
2. İlköğretim 4. ve 5. sınıflardan itibaren öğretilmeye başlanan madde kavramı ile ilgili diğer tüm bilgiler, ilerleyen sınıflarda atom ve molekül kavramı üzerine inşa edilmekte, bu bağlamda atom kavramı kimya bilgilerinin, hatta tüm fen bilgilerinin anahtar rolünü üstlenmektedir.
3. Atom kavramını takiben element, molekül ve bileşik kavramları gelmektedir, atomlardan oluşan molekül ve bileşikler de kimyasal bağlarla bir araya gelirler.
4. Kimyasal bağlar atomların birbirleri ile etkileşimleri ile oluşurlar. Bu etkileşimlerin nasıl olduğunun anlaşılabilmesi, atom kavramının doğru öğretilmesi ve öğrenilmesi ile mümkündür.

O halde etkili, doğru ve kalıcı bir kimya eğitim-öğretimi için öncelikle atom kavramının doğru, sağlam temellere dayalı, iyi bir literatür araştırması yapılarak; sonradan oluşabilecek kavram yanlışlarına meydan vermeyecek şekilde net kavram anlatımları ile öğretilmesi kaçınılmazdır.

Yukarıda verdiğimiz 4 madde ile önemini vurgulamaya çalıştığımız atom kavramının öğrenciler tarafından ilk öğrenildiği temel kaynak ilköğretim ve orta öğretim ders kitaplarıdır. Son yıllarda okullarda teknolojik araç gereçlerin artmasına rağmen; ders kitapları hala sınıf içinde ve sınıf dışında, eğitimin tüm kademelerinde kullanılan; öğrenme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceği, öğretmenlerin neler öğreteceği ve bu sürecin yürütmesinde nasıl bir yöntem uygulanacağını göstericisi olarak en önemli kaynaktır. Öğretmenlerin çoğu dersin amaçlarını, uygulanacak etkinlikleri, öğretim yöntemlerini, ödevleri vb. ders kitabından yararlanarak belirler (Pelletier, 1995; Kılıç 2001, & Seven, 2002). Fen bilgisi ders kitapları da, öğretmenler için fen bilgisi öğretim programının ayrılmaz parçasıdır. Çünkü ders kitaplarında bilgilerin nasıl sunulduğu, bu sunumda kullanılan dil, resimler, diyagramlar ve modeller, içerik, teknik ve fiziksel özellikler öğrencilerin düşüncelerinin gelişiminde önemli rollere sahiptir. Kaliteli eğitim kaliteli ders kitapları ile gerçekleşir. (Küçükahmet, 2001; Kikas, 2004; Kılıç, 2005; Atmaca, 2006; Laçın-Şimşek, & Tezcan, 2008)

Öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştıran kavram yanlışlarının nedenleri farklı kaynaklara dayanmaktadır. Öğrenciler varolan kavramlarını deneyimlerinden oluştururlar (Driver, & Easley, 1978; Chambers, & Andre, 1997). Öğretim sonucu ya da ders kitaplarındaki kavram yanlışları öğrencilerde yanlış kavramların oluşmasına sebep olabilir. Öğrenci kavram yanlışını ders sırasında öğretmenden ya da ders kitabından doğrudan alabileceği gibi öğrencinin bilişsel düzeyi öğretilen kavramı yanlış algılamasına neden olabilir (Lawson, & Thompson, 1988). Ayrıca “Kavram ve kavram öğretimi” öğrencilerin akademik başarılarıyla da yakından ilgilidir (Sucuoğlu vd., 2008). Ancak, kullanılan ders kitabı zayıf içerikli, ağır terimler içeren ve açık bir dille yazılmamış ise anlaşılması zor olarak görülen fen bilgisi dersini daha da anlaşılabilir hale getirmektedir (Şahin, 2008).

Fen eğitim-öğretiminde pek çoğu soyut olan kavramların öğrenilmesi oldukça güç ve karmaşık bir süreç olduğundan kavramların kalıcı, doğru ve yanlış anlaşılmasına meydan vermeyecek şekilde öğretilmesi çok hassas bir konudur. Öğrenme süreci, bilgiye ait temel kavramların birbirleri ile ilişkilendirilmesi ve bu kavramların organize edilmesini gerektirir. Öğrencilere kazandırılacak olan fen kavramlarının anlamlı ve kalıcı olması için, öğrencilerin yeni öğrendikleri ile sahip oldukları kavramlar arasında tutarsızlık olmamalıdır (Gülçiçek, 2002; Buluş-Kırıkkaya, & Güllü, 2008). Bu aşamada öğrencide oluşabilecek yanlış anlama ve kavramlar yeni bilginin kazanılmasını güçleştirebilirler, hatta imkansız kılabilirler. Öğrencilerin daha en başta bazı temel nitelikteki kimya kavramlarını uygun bir şekilde anlayamamaları; temel kavramlar üzerine inşa edilen daha ileri düzeydeki kimya kavramlarını da tam olarak oluşturamamalarının ve anlamlı öğrenmenin güçleşmesinin en önemli sebeplerinden biri olarak görülmektedir (Nakhleh, 1992).

Bu çalışmada atom kavramı ve konusunun fen eğitim-öğretimi sürecindeki önemi ve bu konuda yapılan çalışmalara bazı örnekler gösterilmiştir. Yapılan çalışmalar konunun öğrenilmesinde, öğrencilerin kavram yanlışları yaşayabilecekleri başlıca konulardan biri olduğunu göstermektedir. Kavram yanlışlarının pek çok sebebi olmakla beraber ders kitaplarından gelebilecek olan nedenler de oldukça önemli olmaktadır. Öğrencilerin ilköğretim ve orta öğretim yaşantıları boyunca kullandıkları başlıca kaynak olan ders kitapları bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Yapılan literatür araştırmasına göre de ders kitabı çıkışlı kavram yanlışları

rının belirlenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Küçükahmet, 2001; Kikas, 2004; Laçın-Şimşek, & Tezcan, 2008). Çalışmamızda madde ve atom kavramlarının öğretilmeye başlandığı İlköğretim 4., 5., 6., 7. 8. sınıf Fen ve Teknoloji kitapları ile Orta öğretim Kimya ve Fizik ders kitapları atom, element, molekül, bileşik ve kimyasal bağlanma kavram ve konularına yönelik olarak incelenmiştir.

### Yöntem

Bilginin oluşturulması sürecinde oynadığı yönlendirici rol nedeniyle, öğrencilerin öğretim öncesi sahip oldukları alternatif fikirlerin belirlenmesi, öğretimin hedeflerine ulaşmasında önemli bir adımdır. Öğrencilerin öğretim öncesi düşünce biçimlerinin belirlenmesinde izlenilecek çeşitli yollar bulunmaktadır:

1. Alternatif fikirlerin belirlendiği araştırmaların bulgularına yönelik literatür veya indekslerin taranması (Pfundt, & Duit, 2000; Özmen, 2004),
2. Araştırmacıların; öğrencilerin konu ile ilgili öğretim öncesi fikirlerini, önerilen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak kendilerinin belirlemesi (White, & Gunstone, 1992; Wandersee vd., 1994; Kabapınar, 2003; Özmen, 2004).

Bu çalışmada, yeni müfredata göre düzenlenmiş; 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İlköğretim 4. (Tunç vd., 2008), 5. (Yılmaz vd., 2008), 6. (Tunç vd., 2008), 7. (Tunç vd., 2008) ve 8. (Tunç vd., 2008) sınıflarda okutulan “Fen ve Teknoloji” ders kitapları; Orta öğretim 9. (Dursun vd., 2008), 10. (Dursun, & Kızıldağ, 2008), 11. (Kızıldağ vd., 2008) ve 12. (Ertürk, & Karahan, 2008) sınıflarda okutulan “Kimya” ve 9. (Kalyoncu vd., 2008), 10. (Karaarslan vd., 2007), 11. (Karaarslan vd., 2008) ve 12. (Karaarslan vd., 2008) sınıflarda okutulan “Fizik” ders kitapları incelenmiştir. Bu ders kitapları; atom, element, bileşik ve kimyasal bağlanma kavram ve konularının içeriği, sınıflara göre dağılımları, bu dağılımın sistematığı ve kavramların doğruluğu açısından değerlendirilmeye alınmıştır.

Ders kitaplarının incelenmesinde izlenen basamaklar:

1. Öncelikle ders kitaplarındaki kimya müfredatları belirlenmiş ve sırasıyla verilmiştir.
2. Müfredat detaylı olarak incelenmiş, müfredat içinde “atom kavramı ve konuları” tespit edilmiştir.
3. Tespit edilen konular kavram açısından dikkatle incelenmiş kavramların doğruluğu, birbirleriyle ilişkileri ve sınıf müfredatındaki ele alınış biçimine göre değerlendirilmiştir.
4. Eksik veya yanlış kavramlar ile kavramlar arasındaki uyumsuzluklar belirlenmiş bunların düzeltilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur. Bunun için eksik kavram ve ifadeler sayfa numarası belirtilerek verilmiş, eksik ya da yanlışlığın yeri tespit edilmiş ve nasıl düzeltilebileceği önerilmiştir.
5. Yukarıda belirtilmiş olan; öğrencilerin öğretim öncesi düşünce biçimlerinin belirlenmesinde izlenilecek yollardan biri olarak literatür taraması yöntemi de dikkate alınmış, ilgili konudaki eksiklik ve yanlışların düzeltilmesine yönelik olarak yararlanılmıştır.



## İlköğretim Fen ve Teknoloji Kitaplarındaki kimya müfredatları

### 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Kitabı

Ünite II : Çevremizde sayısız madde vardır:

Maddenin nitelikleri

Maddenin halleri: Katı, sıvı, gaz

Maddenin ölçülebilir özellikleri: Kütle, hacim

Maddenin değişimi: İnsanlar işleyerek ya da doğa olayları maddeyi değiştirirler.

Maddenin ısı etkisiyle değişimi: Isınma ve soğuma, hal değişimi, bozunma.

Maddeler doğada karışık halde bulunur: Saf madde, karışım, çözelti, çözünme

Karışımlar ayrılabilir mi?: Süzme ve yüzdürme; mıknatısla ayırma, Buharlaştırma

Görüldüğü üzere öğrenciler 4. sınıfta “madde” kavramı ile tanışmaktadırlar.

Bu sınıfta maddenin tanımı yapılmakta ve nitel özellikleri anlatılmaktadır.

### 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Kitabı

Ünite 2: Su halden hale geçer

Isı ve sıcaklık

Isı, maddeleri etkiler: Genleşme, büzülme, buharlaşma, yoğuşma, kaynama, erime, donma.

Maddenin ayırıcı özellikleri: Kaynama noktası; erime ve donma noktası; yoğunluk.

Burada 4. sınıfta öğrenilen madde kavramı ile ilgili ve maddenin fiziksel özelliklerine yönelik bilgiler detaylanarak sürmektedir.

### 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Kitabı

3. Ünite: Maddenin tanecikli yapısı

Maddeyi oluşturan tanecikler

Element ve Bileşikler

Fiziksel ve Kimyasal değişim: Saf madde ve karışımlar

Maddenin halleri ve tanecikli yapısı

Öğrencilere, maddenin kimyasal yapısı ve özellikleri hakkında bilgiler verilmekte; saf madde, element, molekül, bileşik kavramları ile tanıştırılmaktadır. Sayfa 106’da saf madde, element, bileşik; atomik ve molekül yapıdaki elementler ile molekül yapıda olan ve olmayan bileşikler gösteren harika bir şema bulunmaktadır. Maddelerin fiziksel ve kimyasal değişimlerinin farklılıkları ortaya konularak kimyasal olaylara giriş yapılmaktadır. Atomların hareketlerinin katı, sıvı ve gazlardaki farkları anlatılmaktadır.

5. Ünite: Madde ve Isı

Maddenin tanecikli yapısı ve ısı

Isının yayılma yolları: Taneciklerin çarpışmasıyla, yer değiştirmesiyle ve tanecik olmadan ısının yayılması.

Isı yalıtımı.

Burada ısı ile atomlar ve moleküller arasındaki ilişkilere değinilmektedir. Taneciklerin çarpışması veya yer değiştirmesi ile ısı iletimi ve ışıma yoluyla ısı iletimi anlatılmaktadır. Sayfa 204 ve 205’de bu üç farklı ısı iletimi anlatan harika şema ve tablolar bulunmaktadır.

### 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Kitabı

#### 4. Ünite Maddenin yapısı ve özellikleri

Elementler ve sembolleri

Atomun yapısı: Atom modelinin serüveni; Modern atom teorisi

Elektronların dizilimi ve kimyasal özellikler

Kimyasal bağ

Bileşikler ve formülleri

Karışımlar: Çözünme hızına etki eden faktörler

Bu sınıfta kimya bilgileri 6. sınıf kimya bilgilerinin devamı ve açınımlanması niteliğinde olup elementlerin sembolleri, molekül ve bileşiklerin formülleri anlatılmaktadır. Atomun yapısı; çekirdek, proton, elektron ve nötronlar; atom modelleri ile ilgili bilgiler verilmektedir. İyonlar (kation, anyon); bileşiklerin oluşumu, kimyasal bağlar (kovalent ve iyonik bağlar); bağ türü ile molekül ya da bileşiğin yapısı arasındaki ilişkiler ve karışımlar hakkında bilgiler verilmektedir.

### 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Kitabı

#### 3. Ünite: Maddenin Yapısı ve Özellikleri

Elementlerin sınıflandırılması

Kimyasal bağlar

Kimyasal tepkimeler

Asitler-Bazlar

Su arıtımı

Bu ünite de periyodik çizelge detaylı bir şekilde incelemeye alınarak; grup ve periyotlar, metal, ametal, yarı metal kavramları verilmektedir. Kimyasal tepkimeler; Asit, baz ve pH kavramları yer almaktadır.

#### 5. Ünite: Maddenin Halleri ve Isı

Isı ve Sıcaklık

Enerji Dönüşümü ve Öz ısı

Maddenin halleri ve Isı alış veriş

Erime-donma ve buharlaşma-yoğunlaşma ısıları

Isınma-soğuma eğrileri

Burada ısı ile sıcaklık kavramları netleştirilmekte; ısı ile maddelerin tanecikleri arasındaki ilişkiler ve maddenin halleri ile ısı alış veriş arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

### Orta öğretim Kimya Kitaplarındaki Müfredatlar

#### 9. Sınıf Kimya Kitabı

1. Ünite Kimyanın gelişimi

1. Bölüm: Simyadan Kimyaya

2. Bölüm: Kimyanın Temel kanunları

3. Bölüm: Kimyasal Bağ Kavramının Gelişmesi

2. Ünite: Bileşikler

1. Bölüm: Bileşikler Nasıl Oluşur

2. İyonik Bileşikler

3. Kovalent Bileşikler

4. Organik Bileşikler

◆ F. Gülay Kırbaslar / Elif İnce

3. Ünite: Kimyasal Değişimler
1. Bölüm: Tepkime Nedir?
2. Bölüm: Tepkime Türleri
3. Bölüm: Polimerleşme ve Hidroliz

4. Ünite: Karışımlar
1. Bölüm: Karışımların Sınıflandırılması
2. Bölüm Karışımların Ayrılması

5. Ünite: Hayatımızda Kimya
1. Bölüm: Temizlik Maddeleri
2. Bölüm: Yaygın Malzemeler
3. Bölüm: Biyolojik Sistemlerde Kimya
4. Bölüm: Çevre Kimyası

**10.Sınıf Kimya Kitabı**

1. Bölüm: Kimyasal Reaksiyonlar
2. Bölüm: Maddenin Gaz Hali
3. Bölüm: Maddenin Yoğun Fazları (Sıvılar Katılar)
4. Bölüm: Radyoaktivite  
Atom Çekirdeğinin Yapısı  
Radyoaktif Bozunmalar  
Bozunma Çeşitleri  
Tabii ve Suni Radyoaktiflik  
Radyoaktif Bozunma Hızı  
Çekirdek Reaksiyonları
5. Bölüm: Kimyasal Reaksiyonlar ve Enerji (Termokimya)

**11.Sınıf Kimya Kitabı**

1. Bölüm: Kimyasal Reaksiyonların Hızları
2. Bölüm: Kimyasal Reaksiyonlarda Denge
3. Bölüm: Çözünürlük Dengeleri
4. Bölüm: Asitler ve Bazlar
5. Bölüm: Yükseltgenme-İndirgenme Reaksiyonları

**12.Sınıf Kimya Kitabı**

1. Bölüm: Kimyasal Bağlar
2. Bölüm: Hidrokarbonlar
3. Bölüm: Alkoller ve Eterler
4. bölüm: Aldehidler ve Ketonlar
5. Bölüm: Karboksilli Asitler
6. Bölüm : Esterler
7. Bölüm: Karbonhidratlar
8. Bölüm: Alifatik Amonyak Türevleri
9. Bölüm: Aromatik Bileşikler

## Orta öğretim Fizik Kitaplarındaki Müfredatlar

### 9. Sınıf Fizik Kitabı

1. Ünite: Fiziğin Doğası
2. Ünite: Enerji
3. Ünite: Madde ve Özellikleri  
Maddeler Sınıflandırılabilir mi?  
Atom
4. Ünite: Kuvvet ve Hareket
5. Ünite: Elektrik ve Manyetizma
6. Ünite: Dalgalar

### 10. Sınıf Fizik Kitabı

1. Bölüm: Kuvvet
2. Bölüm: Hareket
3. Bölüm: Newton'un Hareket Kanunları
4. Bölüm: Enerji

### 11. Sınıf Fizik Kitabı

1. Bölüm: Yeryüzünde Hareket
2. Bölüm: İmpuls ve Momentum
3. Bölüm: Madde ve Elektrik
4. Bölüm: Elektrostatik
5. Bölüm: Elektrik Akımı

### 12. Sınıf Fizik Kitabı

1. Bölüm: Manyetizma
2. Bölüm: Elektromanyetik İndüksiyon
3. Bölüm: Dalga Hareketi
4. Işık Teorileri
5. Bölüm: Atom Teorisi  
Elektromanyetik Dalgalar (Elektromanyetik Spektrum)  
Enerji Seviyeleri  
Bohr Atom Modeli  
Kendiliğinden Emisyon, Uyarılmış Emisyon  
Lazer
6. Bölüm: Yüklü Parçacıkların Elektrik Alanda Hareketi
7. Bölüm: Güneş Enerjisi

## Bulgular ve Sonuçlar

### İlköğretim Kitaplarının Değerlendirilmesi

#### 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Kitabı:

3. Ünite olan "Maddenin Tanecikli Yapısı"nda "atom" kavramı ilk kez öğrenci ile buluşmaktadır. Bundan sonraki sınıflarda tüm fen bilgileri (kimya, biyoloji, fizik vb.) bu kavram üzerine inşa edilecektir. Bu açıdan atom kavramının doğru ve yerinde öğretilmesi çok önemlidir, ayrıca fen kavramlarının pek çoğu gibi atom kavramının da soyut olduğu göz önüne alındığında konunun önemi ve hassasiyeti bir kat

daha artmaktadır. Atom kavramı açısından 6. sınıf oldukça önemli; kitabın 86. sayfasından itibaren “maddenin tanecikli yapısı” başlığı altında giriş bilgileri verilmeye başlanmaktadır. Atom kavramı madde kavramı açısından bakıldığında; element, molekül, bileşik ve kimyasal bağlanma kavramlarını da beraberinde getirmektedir. Bu açıdan 6. sınıf kitabında konunun işlenişi ve kavramlar arasında ilişkiler bakımından olumsuz bir nokta bulunmamaktadır. Ancak incelemelerimiz sonucunda kavramlarda bazı eksiklikler ve yanlış öğrenmeye yol açabilecek bazı noktalar tespit edilmiştir. Bununla birlikte önerdiğimiz doğrultuda gerekli düzeltmeler yapıldığında konunun işlenişinin çok daha anlamlı olacağı kanısındayız. Bu alanda yapılan pek çok çalışma; söz konusu temel kavramların, bir çok başka kavramın öğretilmesinde temel teşkil ettiğini göstermektedir ( Brook vd., 1983; Comber, 1983; Griffiths, & Preston, 1992).

Sayfa 92’ de tanecik fikrinin tarihsel gelişimi ile ilgili bilgi verilmeye çalışılmıştır, fakat bu bilgiler düzeltme gerektirmektedir. Democritos’un maddenin taneciklerden oluştuğu fikrini milattan önce 400’lü yıllarda ortaya attığı belirtilmekte, ardından atom hakkındaki ilk bilimsel çalışma olarak Dalton’un atom teorisinden söz edilmektedir. Dalton’dan sonraki çalışmalara örnek olarak Marie Curie ve Becquerel gibi bilim insanları yer almakta, ancak bu bilim insanları ve yaptıkları işler burada uygunsuz durmaktadır. Çünkü bu bilim insanlarına gelinceye kadar konuyla daha yakından ilgili başka bilim insanları bulunmaktadır. Ayrıca Sayfa 94’ deki Marie Curie’nin öyküsü yerine konu ile ilgili örneğin Democritos’un öyküsü yer alabilirdi. Bunun yerine Marie Curie’nin öyküsüne radyoaktifliğin (çekirdek kimyasının) anlatıldığı konuda yer verilebilirdi.

Burada söz konusu olan kısa bir tarihsel gelişimdir; bu bağlamda belli bir akış ile düzenli bilgiler uygun olur. “Bilim insanları eski çağlarda, doğadaki herşeyin dört temel elementten meydana geldiğine ve bu elementlerin hava, su, toprak ve ateş olduğuna inanırlardı” ifadesi eksiktir . Bu ifade Aristo’nun geliştirdiği bir düşünce akımıdır, bunu belirtmek gerekirdi fakat burada Aristo’nun adı geçmemektedir. Ayrıca 154 ve 155. sayfalarda Democritos’tan Dalton’a geçerken gelişim sürecindeki diğer önemli bilim insanlarından (Boyle, Lavoisier vb.) söz edilmesi gerekirdi.

#### **Tarih bilgisi için 6. ve 7. sınıflarda şöyle bir düzenleme önerilebilir:**

Kimya bilimi düşünce ve gözleme dayalı felsefi kimya ve deneye dayalı modern kimya olarak ( aslında Lavoisier’den önce ve sonra) iki kategoride incelenebilir; 6. sınıfta düşünce akımlarına dayalı olan dönem hakkında bilgi vermek yeterli olur. 7. sınıfta ise deneye dayalı modern kimyaya geçişe yönelik bilgiler verilebilir. Bu bağlamda 6. sınıfta Democritos’un “Atomizm düşünce akımı” ve Aristo’nun “Dört element düşünce akımı” verilmesi yeterli olurdu. Bu iki düşünce akımı Kimya tarihinin belli başlı en önemli iki düşünce akımıdır. 7. sınıfta deneye dayalı kimya biliminin gelişmesine yönelik bilgiler yer almalıdır: Boyle, Lavoisier, Dalton gibi bilim insanlarının çalışmaları sayesinde ilerleyen yıllarda dört element düşünce akımının yıkılmasıyla yeniden maddenin tanecikli yapısı kabul görmekte ve deneysel olarak da ispatlanmaktadır.

Sayfa 101 de “ Atom ve molekül maddelerin özelliğini taşıyan en küçük birimlerdir” ve “Bazı elementlerin en küçük taneciği atom iken bazı elementlerin en küçük taneciği moleküldür”; ifadeleri eksiktir: Atom veya molekül maddenin özelliğini taşı-

mayabilir; ayrıca bu ifadeler sanki atomdan daha küçük tanecik yokmuş gibi de algılanabilir. “Atom ve molekül maddenin yapıtaşdır “ ifadesi daha doğrudur. Bilindiği üzere atom maddenin en küçük taneciği değildir, daha küçük (hadron, lepton, kuvar vb.) tanecikler olduğu yapılan çalışmalarla ispatlanmıştır (aynı tanım 11. sınıf Fizik kitabının 62. sayfasında da bulunmaktadır) (Özdoğan vd., 1997; Serway, & Beichner, 1998; Krane, 2001; Şirin, 2006). 101. ve 134. sayfalardaki ifadeler de şu şekilde düzeltilmelidir: “Atom ve molekül elementlerin yapı taşdır; bu yapı taşı elementlerin çoğunda atom iken, bazı elementlerde ise moleküldür“. Maddenin tanecikli yapısına yönelik kavram yanlışları üzerinde en kapsamlı araştırmayı yapan Griffiths ve Preston (1992) çalışmalarının sonuçlarını içeren bir seri kavram yanlışları tespit etmişlerdir. Bu kavram yanlışlarının içerisinde öğrencilerin; maddeyi oluşturan atom ya da moleküllerin, o maddenin özelliklerini gösterdiğini söylediklerini belirtmişlerdir. Yani öğrenciler madde renkli ise onun atom ya da moleküllerinin de renkli olduğunu söylemişlerdir. Ben-Zvi vd., (1986) aynı doğrultudaki çalışmalarında; lise öğrencilerinin yaklaşık yarısının maddenin elektrik iletkenliği, renk ve bükülebilirlik gibi özelliklerinin tek bir atomun özelliği olduğuna inandıklarını tespit etmişlerdir.

Sayfa 102’de “Farklı atomları biraraya getirerek oluşturulan atom kümeleri de molekül olarak adlandırılır. Bazı moleküller tek çeşit atomdan oluşurken, bazı moleküller farklı çeşit atomlar içerebilir” ifadesi bulunmakta ve aynı sayfada su molekülü ile iyot molekülü örnek verilmektedir. Tanımlar güzel verilmekte, ancak burada aynı ve farklı çeşit atomların molekül oluşturabilmeleri durumunda, aralarındaki farkın; örneğin su ve iyot molekülü arasındaki farkın özellikle vurgulanması gerekmektedir. Yani bazı elementlerin molekül yapıda olmaları, onların kendilerine özel bir durumu olduğu mutlaka belirtilmelidir. Aksi halde yanlış anlaşılma yönüne yönelik bir açıklık gözükmemektedir. Yine sayfa 101’de Dünyamızda 100 den çok farklı element olduğu belirtilmektedir. Ancak daha sonraki sınıflarda periyodik çizelgeyi öğrendiklerinde öğrenciler periyodik çizelgedeki elementlerin belirli bir sayıda olduğunu görecektir. Bu bakımdan 100 kadar ifadesi burada yanlışlıca durmaktadır. Periyodik çizelgede bulunan elementlerin sayısını tam olarak söylemek daha doğru olurdu (benzer ifade 8. sınıf fen ve teknoloji kitabı 78. sayfada da yer almaktadır).

### 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Kitabı:

Yukarıda önerildiği üzere 6. sınıfta Democritos’un atomizm ve Aristo’nun dört element düşüncesi verildikten sonra 7. sınıfta da artık düşünceye dayalı kimya bilgilerinin yerini deneye dayalı kimya bilgilerinin almaya başlığından hareketle; Boyle ve Lavoisier hakkında bilgiler verildikten sonra Dalton’un, XVII. ve XIX. yüzyıl bilim insanlarının keşfedilen temel kimya kanunlarına dayanarak oluşturduğu ilk atom kuramını vurgulamak gerekir (çünkü Dalton; atom düşüncesini bilimsel veriler ışığında kurama dönüştüren ilk bilim insanıdır). Ardından diğer atom modelleri ile bilgiler sürebilir. Böylece 6. ve 7. sınıflardaki atom ve madde kavramlarının tarihsel gelişimi ile ilgili ilk genel bilgiler doğru bir sıra ile ve anlamlı bir şekilde verilmiş olur.

Sayfa 145’de “Atomu oluşturan parçacıklar proton, nötron ve elektronlardır” ifadesi eksik bir ifadedir. Sanki atom sadece bu parçacıklardan oluşuyormuş gibi anlaşılmaktadır, oysa atomun yapısında, proton, nötron ve elektronlardan başka parçacıklar da bulunmaktadır. Günümüzde hemen tüm bilimsel kaynaklar atomun temel parçacıkları olarak proton, nötron, elektrondan başka kuvar, hadron, lepton, mezon vb. gibi parçacıklardan da söz etmektedir (Özdoğan vd., 1997; Serway, &

Beichner, 1998; Krane, 2001; Şirin, 2006). 21. yüzyıl çocukları teknolojinin tavan yaptığı bir ortamda büyümekte ve çoğu bilgisayar kullanmakta; internette bilim sitelerinde bu bilgileri görmektedir; ancak ders kitaplarında atomun; proton, elektron ve nötron'dan oluştuğu ifade edildiğinde oldukça önemli bilgi karmaşası oluşacağı düşüncesindeyiz.

Sayfa 148'de "Elektronların ortalama olarak bulunduğu mavi renk ile gösterilen bölgeler katman olarak adlandırılır" ifadesinde "katman" yerine "yörünge" kelimesi kullanılmalıdır. Çünkü ilköğretim Fen ve Teknoloji kitapları dışındaki tüm bilimsel kaynaklarda yörünge (veya orbital) kelimesi kullanılmakta, katman kelimesi hiç bir yerde kullanılmamaktadır. Bu da öğrenciler için karmaşa yaratabilir. Bununla birlikte sayfa 156'da Modern atom teorisi başlığı altında, "Bu teoriye göre katman kavramından bahsedemiyoruz" ifadesi son derece kafa karıştırıcı olarak dikkat çekmektedir. Bu sebeple; buraya kadar verilen bilgiler; modern atom teorisine ait değilmiydi? Değilse hangi atom modeli öğrenildi? " sorularını akla getirmektedir. Burada şöyle bir açıklama karışıklığı giderebilir: Öğrenilen bilgilerin Bohr atom modeli olduğu, ancak yapılan çalışmalar bu modelin tek elektronlu atomlarda başarılı, çok elektronlu atomlarda başarısız olduğundan dolayı, daha sonraki çalışmalar ile Bohr atom modelinin eksik yönleri açıklanmaya çalışılmış ve modern atom teorisi oluşturulmuştur. Bu kuram, öncelikle çekirdek çevresindeki "elektron davranışını" belirler (Özdoğan vd., 1997; Serway, & Beichner, 1998; Krane, 2001; Şirin, 2006). Bu kuram ilerideki sınıflarda incelenecektir şeklinde bitirilebilir. Çünkü 12. sınıf Fizik kitabında atom modelleri ve modern atom kuramı kapsamlı bir şekilde incelenmektedir.

Sayfa 153'de, proton ile nötron kavramları arasındaki ilişkiler net anlaşılmasında, elementlerin farklılaştırılması için proton sayısının önemli olduğu vurgulanmakta ancak atom numarası, kütle numarası ve izotop kavramları verilmemektedir. Bununla birlikte 8. sınıf Fen ve teknoloji kitabındaki periyodik çizelgeye yönelik bilgiler içinde de bu kavramlar yer almamakta ve bu kavramlar anlaşılmasında elementlerin kimlik tespitlerinin yapılması söz konusu edilmektedir.

## 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Kitabı:

Sayfa 93' te "Element atomlarının elektron dizilimlerini incelediğimizde aynı grupta bulunan element atomlarının son katmanlarında aynı sayıda elektron bulunduğunu fark ederiz" ifadesinde; daha önce belirttiğimiz gibi katman yerine yörünge (ya da orbital) kelimesi kullanılmış olmalıydı, çünkü artık buradan itibaren son yörüngede gerçekleşen; kimyasal bağ oluşumu, elektron alış veriş vb. gibi olaylar öğrenilecektir. 9. ve sonraki sınıflarda kimyasal bağ oluşumu konuları detaylı incelenirken son yörüngedeki elektronlar söz konusu olacaktır.

### 4.2. Ortaöğretim Kimya ve Fizik Kitapları:

9. sınıf kimya kitabınının 17. sayfasında 1. bölümde "Kimyanın Gelişimi" ile başlayan konuda; "Eski çağ insanları dört ana elementin varlığına inanırlardı" ifadesi yer almaktadır. Benzer ifade 7. sınıf Fen ve Teknoloji kitabında 132. sayfada da yer almaktadır ve bu ifadenin düzeltilmesi gerektiğini daha önce önermiştik. Aynı düzeltmeyi yineliyoruz: Bu ifade Aristo'nun geliştirdiği bir düşünce akımıdır, bunu belirtmek gerekir. Ayrıca 22. sayfada "Aristo'ya göre madde; su, toprak, ateş, hava olmak üzere dört ana elementten oluşmaktadır." ifadesi zaten verilmektedir (17. sayfadaki bilgi ile 22. sayfadaki bu bilgi çelişmektedir). Bundan sonraki bilgiler düzenli

bir şekilde devam etmektedir. 36-38 sayfalarda kimyasal bağlar anlatılmaya başlanmaktadır. Kimyasal bağ için atomun son yörüngesinin önemli olduğu yukarıda belirtilmişti. Bu sayfalarda yine-uygun bulmadığımız-katman kelimesi kullanılırken aynı sınıf Fizik kitabının 116. sayfasında: “Atom, merkezinde pozitif yüklü çekirdek ile çekirdek etrafında çeşitli yörüngelerde elektronların bulunduğu bir sistemdir.” ifadesi bulunuyor. Bununla ilgili olarak yukarıda 8. sınıf Fen ve Teknoloji kitabında önerdiğimiz gibi katman yerine yörünge kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmiştik. Görüldüğü üzere aynı sınıfın iki kitabı olan Kimya ve Fizik kitaplarında iki kavram da - katman ve yörünge - kullanılıyor. Yapılan çalışmalar ders kitaplarında aynı konunun kavramlarının aynı kelimeler ile ifade edilmesi gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır. Ders kitabı hazırlama ve incelemede dil ve anlatım ölçütüdür. Bu yüzden dil ve anlatım özelliklerine dikkat edilmelidir. Başarılı bir anlatımın yapılmasını sağlamada, yazılı anlatımın öğeleri doğru kullanılmalıdır. Yazılı anlatımın öğelerinden biri olan kelime özellikleri açısından; konu alanına ait kavramlar doğru kullanılmalı ve bir kavram kitabın her yerinde aynı kelime ile ifade edilmelidir (Kılıç, & Seven, 2002; Ceylan, & Yiğit, 2003; Demirci, 2007). Bu noktada hemen belirtmeliyiz ki kavram yanlışlarının büyük bir kısmının ders kitaplarından kaynaklandığı da pek çok çalışmada gösterilmiştir (Lawson, & Thompson, 1988 ; Harrison, & Treagust, 1996; Küçükahmet, 2001; Kikas, 2004; Laçın-Şimşek, & Tezcan, 2008).

9. sınıf kimya kitabının 58. Sayfasında “Oktet kuralı kimyasal bağlanma için gerekli şart değildir” ifadesi yer almaktadır. Oysa bu sınıfa kadar “oktet kuralı” kimyasal bağ oluşumu için gerekli koşul olarak öğretilmiştir (7. sınıf Fen ve Teknoloji kitabı sayfa:160). Bu konuda pek çok çalışma yapılmış ve konuda yaratılan kavram yanlışları gösterilmiştir. Araştırmacılar oktet kuralının öğrencilerin hibritleşme kavramını algılamalarında önemli bir engel olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar öğrencilerin kimyasal bağın oluşumunu açıklarken molekül orbital teorisini kullanmak yerine, oktet kuralı ve kararlılık modelini kullanmayı tercih ettiklerini ve kimyasal bağ oluşumunun nedenini, atomların kararlı olma istemine ve oktet kuralına dayandırdıklarını göstermektedir. (Taber, 1995; Taber, 1998; Robinson, 1998).

12. sınıf Fizik kitabında atom modelleri ve Kuantum kuramı anlatılmaktadır (konular oldukça da düzgün işleniyor). Bu bağlamda Bohr atom modelinin eksikliklerinden söz edildikten sonra kuantum kuramına dayanan de Broglie'nin kuramının da kitapta yer alması gerekirdi. Yukarıda 7. sınıf Fen ve Teknoloji kitabında, öğrenilen atom modelinin Bohr atom modeli olduğunun söylenmesi önerilmişti. Bununla birlikte Bohr atom modeli'nin (teorisi) Planck'ın orijinal kuantum teorisi, Einstein'in ışığın foton kuramı ve Rutherford'un atom modeli fikirlerinin bir bileşimi olduğu da belirtilmelidir (Serway, & Beichner, 1998; Miessler, & Tarr, 2002). 12. sınıf Fizik kitabında bu konular detaylı olarak anlatılmaktadır. 12. sınıf Fizik kitabındaki atom modelleri, kuantum kuramı ve modern atom teorisi konularının 9. Sınıf konuları arasında yer alması daha uygun gibi gözükmektedir. Çünkü 9. sınıf Fizik kitabında 3. Ünite olarak “Madde ve Özellikleri” konusu yer almakta, atomun yapısından ve çekirdek reaksiyonlarından da söz edilmektedir. 12. sınıf Fizik kitabındaki atom modelleri, kuantum kuramı ve modern atom teorisi konularının 9. sınıf Fizik kitabındaki “Madde ve Özellikleri” konusu içinde yer alabilirse; 9. sınıfta öğrenilen “kimyasal bağlar” kavramı ve 12. sınıf Kimya kitabındaki “bağ ve hibritleşme” konuları da bu şekilde daha iyi anlaşılabilir. Ayrıca 10. sınıf Kimya kitabının 4. Bölümü olarak “Radyoaktivite( Çekirdek Kimyası)” konusu için de ön bilgiler niteliği taşıyabilirdi.



10. sınıf kimya kitabında 4. Bölüm olarak Radyoaktivite konusu yer almakta önceki sınıflarda bu ve bundan sonraki sınıflarda da konu başlığı olarak Radyoaktivite kelimesi kullanılmaktadır. Ancak anlatılmak istenen “Çekirdek tepkimeleri” dir yani atomun çekirdeğindeki olaylardır. Radyoaktivite tanım olarak: Bazı kararsız elementlerin kararlı duruma geçebilmek için yaptıkları ışınların adıdır, bu ışınlar doğal veya yapay olabilir (9. sınıf Fizik kitabı sayfa: 119). Bu durumda konu başlığı “Çekirdek kimyası ya da “Çekirdek fiziği” olmalıdır. Ders kitapları özellikle kullanılan dil ve anlatım özelliği bakımından çok dikkatli incelenmelidir. Anadil bilincinin kazandırılması için doğru ve düzgün Türkçe ile yazılmış ders kitapları çok önemli olmaktadır. Yazarlar yazılı anlatım sanatını en iyi şekilde kullanmalı ve Türkçenin zenginliklerini yabancı sözcüklerden arındırılmış duru ve anlaşılır bir Türkçe kullanarak öğrencilere göstermelidirler (Demirel, 2003).

9. sınıf kimya kitabının 68. sayfasında “Çekirdek, nötron ve protondan meydana gelmiştir” ifadesi yer almaktadır (benzer ifade 11. sınıf Fizik kitabının 62. sayfasında da bulunmaktadır). Bu ifade yukarıda da (7. sınıf Fen ve Teknoloji kitabının 145. sayfası) değinildiği gibi eksiktir. Sanki çekirdeğin başka tanecığı yokmuş gibi bir anlam içermektedir. Yukarıda önerildiği gibi diğer atom altı parçacıklardan da söz edilmelidir.

12.sınıf kimya kitabında 3. sayfadan itibaren kovalent bağlar, orbital yapısı, hibritleşme kavramları anlatılmaktadır. Yukarıda da belirttiğimiz üzere öğrencilerin bu kavramları yanlış anlamalarına yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır. Kimyanın temel sorunlarından birisi atomların birbirlerine nasıl bağlı bulunduğu ve bileşiklerin oluşma mekanizmasıdır. Bazı çalışmaları; atomik yapının kavranması ve öğrenilmesindeki güçlükleri göstermektedir (Cros vd., 1986; Cros vd., 1988; Taber, 1994; Tan, & Treagust, 1999; Harrison, & Treagust, 2000). Bu güçlükler ise atom ve molekülün orbital kavramından kaynaklandığı yönündedir. Atom modelleri ile ilgili araştırmalar iki temelde gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, öğrencilerin atom modellerine ilişkin zihinsel modellerini, diğeri ise atom modeli ile ilişkili kavramları nasıl algıladıklarını belirlemektir. Zihinsel modellere yoğunlaşan araştırmaların sonuçlarına göre, orta öğretimi ve üniversite öğrencileri çoğunlukla gezegenlerin Güneş’in etrafında dönmesi gibi elektronların da çekirdek etrafında dönmekte olduğunu düşünmektedirler. (Nakiboğlu, & Benlikaya, 2001; Nicoll, 2001; Tsaparris, & Papaphotis, 2002). Nakiboğlu’nun (2003) aynı doğrultudaki çalışmasında; öğrencilerin atom orbital kavramını bilmedikleri ve atomu güneş sistemi olarak tanımladıkları, bu tanımlamanın en büyük kavram yanlışlarından biri olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı bu yanlış anlamamanın sebebinin kimya kitaplarının atom kavramını Bohr atom modeli ve güneş sistemi şeklinde aktarmaları olduğu görüşündedir. Öğrencilerin atom modeli ile ilişkili kavramları nasıl algıladıklarını belirlemeyi hedefleyen araştırmalar ise öğrenciler, orbital, elektron kabuğu, yörünge, orbit, hibritleşme kavramlarını tanımlamakta zorlanmakta ve öğrencilerin bu kavramlara yönelik farklı düşünceleri oluşturdukları yönündedir (Cervellati, & Perugini, 1981; Harrison, & Treagust, 1996; Nicoll, 2001; Nakiboğlu, & Benlikaya, 2001; Nakiboğlu, 2003). Bununla birlikte atomların birbirine bağlanması yani kimyasal bağlar konusunda da pek çok kavram yanlışlığı olduğu yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. Kimyasal bağlar konusu ve bu konuyla ilgili kavramlar; öğrencilerin günlük yaşamında, çevresiy-le etkileşimleri sonucu sahip olduğu deneyimlerden çok uzak soyut kavramlardır (Griffiths, & Preston, 1992; Tan, & Treagust, 1999). Atomu, onun yapısını ve diğer

atomlarla ilişkilerini görmek mümkün olmadığından, pek çok öğrencinin kimyasal bağlanma ile ilgili kavramları anlamada zorluklar yaşadığı bilinmektedir. Bu durum, öğrencilerin konuyla ve içerdiği kavramlarla ilgili farklı kavramalara ve anlamlara sahip olma eğiliminde olmalarına neden olmaktadır. (Griffiths, & Preston, 1992; Tan, & Treagust, 1999; Nicoll, 2001). Yapılan çalışmalar kimyasal bağ konusunun anlaşılması için atom kavramının, molekül, bileşik kavramlarının ve aralarındaki ilişkilerin anlaşılmasıyla yakından ilgili olduğu yönündedir. Bu bağlamda lise ve üniversite öğrencileriyle yürütülmüş olan pek çok çalışma, öğrencilerin kimyasal bağlar ile ilgili bir çok yanlışları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yanlışlar kimyasal bağ türünü tanımlamada zorlanma (Butts, & Smith, 1987; Boo, 1998; Taber, 1994; Taber, 1998; Barker, 2000; Nicoll, 2001; Coll, & Taylor, 2002; Atasoy vd., 2003); Bağ ve molekül polarlığı, molekül yapı, molekül şekli, moleküller arası bağlar, oktet kuralına yönelik yanlışlar şeklindedir (Peterson, & Treagust, 1989; Tan, & Treagust, 1999; Birk, & Kurtz, 1999; Özmen, 2004; Öztürk-Ürek, & Tarhan, 2005). Yukarıda önerildiği gibi; 12. sınıf fizik kitabındaki atom modelleri, kuantum mekaniği, schrödinger deklami ve modern atom teorisi konuları, 9. Sınıf konuları arasında yer alırsa bu sınıfta öğrenilen bağ oluşumu ve oktet kuralı konularındaki söz konusu kavram yanlışlarına çözüm olabilir.

12. sınıf fizik kitabının 134. sayfasında “Bohr atom modelinin tüm eksiklerini ve modern atom modelinin özelliklerini açıklamaya bu seviyede matematik ve fizik bilgimiz yeterli değildir.” ifadesi yer almaktadır. Bunun yerine daha aydınlatıcı ve açıklayıcı nitelikte şu ifadeler kullanılabilirdi: Bu gelişmeler ile birlikte, atom kavramının artık klasik anlayış dışında yeni bir takım yaklaşımlarla yorumlanması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu düşünceler ışığında, atomun yapısını incelemek için geliştirilen mekaniğe “Kuantum Mekaniği” denilmiştir. Modern atom kuramının temeli, Kuantum Mekaniği’dir. Bu kuram, öncelikle çekirdek çevresindeki elektron “davranışını” belirler. Bu bağlamda Modern Atom Kuramının temelini şu şekilde özetleyebiliriz (Özdoğan vd., 1997; Serway, & Beichner, 1998; Krane, 2001):

1. Louis de Broglie, 1924’te Planck eşitliği ( $E=hn$ ) ile Einstein eşitliğini ( $E=mc^2$ ) birleştirerek her parçacığın bir dalga özelliği taşıması gerektiğini açıklamıştır. Ancak, herhangi bir optik olayda, her iki karakteri aynı anda göstermeyip bunlardan birini gösterdiğini savunmuştur.

2. Schrödinger 1926’da dalga denklemi oluşturdu. Buna göre elektronun çekirdek etrafında, birim hacim başına belli bir bulunma olasılığı söz konusudur; fakat öngörülebilir hiçbir konum, hatta klasik anlamda yörünge söz konusu değildir.

3. Heisenberg’in 1927’de öne sürdüğü Belirsizlik İlkesine göre; elektronun konumu ve momentumu aynı anda tam bir kesinlikle belirlenemez.

### Öneriler

Yeni Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesine; programda öngörülen kapsamın ve kazanımların uygulanma düzeyine; programın bilimsel düşünce ve süreçlerin niteliği, bilimsel tutum ve değerler, bilim ve teknolojinin genel doğası, bilim-teknoloji-toplum etkileşmesi hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları doğrultusunda bilimsel içeriğine; temel felsefesine; amaç, içerik, yöntem, değerlendirme boyutlarıyla kuramsal yapısının ve okullarda uygulanabilirlik derecesinin yapılandırmacı eğitim anlayışıyla örtüştüğüne; görsel

düzen, dil ve anlatım boyutlarına yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaların hemen tümünde olumlu sonuçlar ortaya konmakla beraber çeşitli araştırmacılar tarafından tespit edilen bazı eksikliklerde vurgulanmıştır.

Çalışmamızda fen eğitim-öğretiminde öğrenmeyi zorlaştıran en büyük etkenlerden birinin kavram yanlışları olduğunun bilinmesinden dolayı ve bunun da en büyük etkenlerinden birisinin ders kitapları olduğundan yola çıkılmıştır. Fen eğitiminin temeli olan atom kavramı ve konuları kapsamında İlköğretim 4-8. Fen ve Teknoloji ile Orta öğretim Kimya ve Fizik kitapları incelemeye alınmıştır. Kavram yanlışlarına neden olabilecek eksiklikler veya yanlışlıklar tespit edilmiş ve nasıl düzeltilebileceği doğrultusunda öneriler sunulmuştur. Öneriler sunulurken literatür araştırması sonucu elde edilen bilgilerden de yararlanılmıştır. Anlam bütünlüğü açısından atom kavramı element, molekül, bileşik ve kimyasal bağlanma kavramları ile birlikte ele alınmış; kitaplar bilimsel kavramların doğruluğu dikkate alınarak topluca değerlendirilmiştir. Bu arada kitapların hazırlanmasında yararlanılan kaynaklarda incelenmiştir. Yararlanılan kaynakların ulusal ve uluslararası fen alanında kabul gören, üniversitelerde okutulan ve oldukça güncel kaynaklar olduğu son derece memnunluk vericidir. İncelemiş olduğumuz ders kitaplarında, belirlemiş olduğumuz bazı eksikliklerin; yararlanılan kaynaklardan ders kitaplarına konu aktarımı esnasında oluştuğunu düşündüremektedir. Yararlanılan kaynaklar çoğunlukla üniversite seviyesindedir. Bu nedenle konuların İlköğretim ve Orta öğretim düzeyine uyarlanması söz konusudur. Bu noktada sorun olduğu görülmektedir. Örneğin yararlanılan kaynakların hemen tümünde “yörünge” kelimesi kullanılırken ders kitaplarında bu, “katman” kelimesine dönüşmüştür. Atom, element, molekül kavramlarında da tespit ettiğimiz eksiklikler bu doğrultudadır. Tarih bilgileri kitaplarda ve sınıflarda dağınık durmakta tarih sıralaması içermemektedir. Periyodik çizelgedeki elementlerin sayısı bellidir ve sanki kesin değilmiş gibi 100 kadar ifadesi kullanılmıştır. Söz konusu eksiklik ve yanlışlıklar sonuçlar kısmında detaylı olarak anlatılmıştır. Burada çok daha önemli bir yaklaşımdan söz edilmelidir: Atom kavramı ve konuları İlköğretim ve Orta öğretim müfredatında yeterince ele alınmış mıdır? Yapmış olduğumuz incelemeye göre tüm kimya, fizik ve biyoloji bilgilerinin üzerine temellendiği atom kavramı ve konularının ders kitaplarında sahip olduğu öneminin yeterince vurgulanmadığı gözlemlenmiştir. Örneğin atom kavramı ve konuları; kimyanın ve fiziğin temel konusu iken diğer bir çok kimya ve fizik konusu sayfalarca ve çok detaylı bir şekilde anlatıldığı halde, atom kavramı ve konularının toplam fen müfredatı içinde çok az ve yetersiz bir işlenişle yer aldığı göze çarpmaktadır. Örneğin: Temel bilgiler 5. ve 6. sınıflarda verilmeye başlanmakta, atom modelleri işlenmekte ancak bu konudaki detaylı bilgiler (modern atom kuramı), atoma yönelik tüm kavramlar öğretildikten; tüm kimya, fizik ve biyoloji konuları işlendikten sonra, 12. sınıf Fizik kitabında yer almaktadır. Bununla birlikte üniversiteye hazırlanan orta öğretim öğrencileri ikinci sınıftan itibaren eşit ağırlık, sözel, sayısal şeklinde branşlaşmakta ve eşit ağırlık ile sözel öğrencilerinin 9. sınıftan sonraki fen konularını görmüyor olması da konunun başka bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda temel bilgilerin alt sınıflara kaydırılıp, daha özel ve detaylı bilgilerin son sınıflara bırakılması uygun olabilir. Özellikle orta öğretim 9. sınıf bu açıdan çok önemli; bu sınıfta kimya, fizik ve biyoloji konuları birbirleri ile ilişkili konulardan oluşuyor ve bir kısım öğrenci bu sınıftan sonra fen konuları ile karşılaşmayabilecek. Bu nedenle kitaplar hazırlanırken konuların akışı çok dikkatle belirlenmeli yeterli temel kavram bilgileri bu sınıfta verilmelidir.

**Kaynakça**

- Airasian, P. W. ve Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 444-449.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64
- Atmaca, A. E. (2006), İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 171.
- Atasoy, B; Kadayıfçı H. & Akkuş, H. (2003) Lise 3. sınıftaki öğrencilerin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramaları ve bunların giderilmesi üzerine yapılandırmacı yaklaşımın etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 61-79.
- Bağlı-Kılıç, G. (2001) Oluşturmacı Fen Öğretimi, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 1-18.
- Barker, V. (2000). Students' reasoning about basic chemical thermodynamics and chemical bonding: What changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal of Science Education*, 22, 1171-1200.
- Başar, V. (1992). Ortaokullar İçin Uygulamalı (Projeli) Fizik (Fen) Öğretimi-Ödevleri-Sergi ve Yarışmaları. *MEB Yayınları*, İstanbul.
- Ben-Zvi, R., Eylon, B. ,& Silberstein, J. (1986). Is an atom of copper malleable? *Journal of Chemical Education*, 63(1), 64-66.
- Berkem, A. R. (2008). Kimya tarihine toplu bir bakış. Akademi Basın & Yayın, İstanbul.
- Birk, J. P., and Kurtz, M. J. (1999). Effect of experience on retention and elimination of misconceptions about molecular structure and bonding. *Journal of Chemical Education*, 76, 124-128.
- Boo, H. K. (1998). Students' understanding of chemical bonds and the energetic of chemical reactions. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 569-581.
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, November, 18-24.
- Brook, A., Briggs, H., & Bell, B. (1983). Secondary students' ideas about particles. Published by University of Leeds, U.K.
- Buluş-Kırıkkaya, & E., Güllü, D. (2008), İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı - Sıcaklık ve Buharlaştırma - Kaynama Konularındaki Kavram Yanılgıları. *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.
- Butts, B., & Smith, R. (1987). HSC chemistry students' understanding of the structure and properties of molecular and ionic compounds. *Research in Science Education*, 17, 192-201.
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S., Geban, Ö. (2004). Kimyadaki bazı yaygın yanlış kavramalar. *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 135-146.
- Cervellati, R., & Perugini, D. (1981). The understanding of the atomic orbital concept by Italian High School Students. *Journal of Chemical Education*, 58, 568-569.
- Ceylan, E., & Yiğit, B. (2003) Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chambers, S. & Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest, and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (2), 107-123.
- Chang, R. (2000). Fen ve Mühendislik Bölümleri İçin Kimya. (Editör:. A.B. Soydan, A.Z. Aroğuz). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Coll, R. K., & Taylor, N. (2001). Alternative conceptions of chemical bonding held by upper secondary and tertiary students. *Research in Science and Technological Education*, 19, 171-191.
- Cros, D., Amouroux, R., Chastrette, M. Fayol, M., Leber, J., & Maurin, M. (1986). Conceptions of 1st-year university students of the constitution of matter and the notions of acids and bases. *European Journal of Science Education*, 8, 305-313.

◆ F. Gülay Kırbaslar / Elif İnce

- Cros, D., Chastrette, M., & Fayol, M.(1988). Conceptions of second year university students of some fundamental notions in chemistry. *International Journal of Science Education*, 10, 331-336.
- Comber, M. (1983). Concept development in relation to particulate theory of matter in the middle school. *Research in Science & Technological Education*, 1(1), 27-39.
- Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms; a review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61-84.
- Demirel, Ö. (2003). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirci, C. (2007), Fenbilgisi 6,7, ve 8. Sınıf Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33 (2007), 108-119.
- Doymuş, K., & Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S. ve Gürses, A. (1998). Üniversite Kimya Bölümü Öğrencilerinin Bazı Kimya Kavramlarını Anlama Düzeyleri. *Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*. K.T.Ü., Trabzon.
- Dursun, M. F., Gülbay İ., Çetin S., Tek, Ü. (2008). Orta öğretim Kimya 9. Sınıf Ders Kitabı. *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- Dursun, M. F., & Kızıldağ, G. (2008). Orta öğretim Kimya 10. Sınıf Ders Kitabı. *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- Ebenezer, J. V. & Fraser, M. D. (2001). First year chemical engineering students' conception of energy in solution processes: Phenomenographic categories for common knowledge construction. *Science Education*, 85, 509-535.
- Ercan F., & Altun, S. A. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 311-319). Ankara: Sim Matbaası.
- Erdoğan, M. (2005). Yeni geliştirilen beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredatı: Pilot uygulama yansımaları. *Eğitimde yansımalar: VIII. Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu bildiriler kitabı* (sayfa :299-310) Ankara, Sim Matbaası.
- Ertürk, A. T., & Karahan, A. (2008). Orta öğretim Kimya 12. Sınıf Ders Kitabı. *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- Gömleksiz, M. N., & Bulut, İ. (2007),Yeni Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 76-88
- Griffiths, A.K., & Preston, K.R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.
- Gülççek, Ç. (2002). Lise 2. sınıf öğrencilerinin mekanik enerjinin korunumu konusundaki kavram yanılgıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Harrison, A.G., & Treagust, D.F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science Education*, 80, 509-534.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2000). Learning about atom, molecules, and chemical bonds: A case study of multiple-model use in grade 11 chemistry. *Science Education*, 84, 352-381.
- Jelley, A. N. (1990). *Fundamentals of Nuclear Physics*, Cambridge University, New York.
- Kabapınar, F. (2003). Kavram yanılgılarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin bilgi kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yonetimi*, 35, 398-417.
- Kalyoncu, C., Değermenci, A., Tütüncü, A., Çakmak, Y., Bektaş, E. (2008). Orta öğretim Fizik 9. Sınıf Ders Kitabı. *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.

- Karaarslan, İ., Altuntaş, A., Zengin, F., Tütüncü, A. (2007). Orta öğretim Fizik 10. Sınıf Ders Kitabı. *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- Karaarslan, İ., Tütüncü, A., Kalyoncu, C., Altuntaş, A., Zengin, F., Çakmak, Y. (2008). Orta öğretim Fizik 11. Sınıf Ders Kitabı. *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- Karaarslan, İ., Altuntaş, A., Tütüncü, A., Zengin, F., Ceran, M., Öksüzöğlü, H., İmamoğlu, K., Kurdoğlu, A. (2008). Orta öğretim Fizik 12. Sınıf Ders Kitabı. *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- Karaoğlu, B. (1993). Kuantum Mekaniğine Giriş. *Kadıköy Murat Dersanesi Tesisleri*, İstanbul.
- Kayıkçı, K., Sabancı, A. (2009), Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 181.
- Kılıç, G. B., (2001), "Oluşturmacı Fen Öğretimi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1/1, Haziran, s.9-22. Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2002). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, D. (2005). Ders kitabının öğretimdeki yeri. Ö. Demirel ve K. Kırdoğulu (Ed.), Konu alanı ders kitabı incelemesi içinde ( s.37-53 .). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızıldağ, G., Dursun, M. F., Ertürk, A. T., Karahan, A. (2008). Orta öğretim Kimya 11. Sınıf Ders Kitabı. *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- Kikas, E. (2004). Teachers' conceptions and misconceptions concerning three natural phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (5), 432-448.
- Küçükahmet, L. (Editör) (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu. *Fen Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Krane, K. S. (2001). Nükleer Fizik 1. Cilt (Çeviri Editörü: Şarer B.), Palme Yayıncılık, Ankara.
- Laçın Şimşek, C., & Tezcan, R. (2008). Çocukların Fen Kavramlarıyla İlgili Düşüncelerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler. *İlköğretim Online*, 7(3), 569-577.
- Lawson, A. E., & Thompson L. D. (1988). Formal reasoning ability and misconceptions concerning genetics and natural selection. *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (9), 733-746.
- Matthews, M. R. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics education. In D. C. Phillips (Ed.). *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues* (pp. 161-192). Chicago,
- Miessler, G. L., & Tarr, D. A. (2002), İnorganik Kimya, (Çeviri Editörleri: Karacan, N. ve Gürkan P.), Palme Yayıncılık, Ankara.
- MEB Tebliğler Dergisi, (2000). Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Sayı No: 2518, Ankara.
- MEB, (2005). Fen ve Teknoloji Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Nakiboglu, C. & Benlikaya, R. (2001). Misconceptions about orbital concept and modern atom theory (in Turkish). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9 (1) 165-174.
- Nakiboglu, C. (2003). Instructional Misconceptions of Turkish Prospective Chemistry Teachers about Atomic Orbital and Hybridization. *Chemistry Education: Research and Practice*, Vol. 4, No. 2, pp. 171-18.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69, 191-196.
- Nicoll, G. (2001). A report of undergraduates' bonding misconceptions. *International Journal of Science Education*, 23, 707-730.
- Özdemir, Ö., Ülker, M., Uyguç, M., Huyugüzel, P., Çavaş, B. ve Kesercioğlu, T. (2002). Fen eğitiminde inşacı yaklaşım ve kavram haritalarının kullanımının öğrenci başarılarına olan etkiler. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi, Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 361-366). ODTÜ: Ankara.

◆ F. Gülay Kırbaslar / Elif İnce

- Özden, Y. (1999). Öğrenme ve Öğretme, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Özdoğan, T., Kara, M., Orbay, M., Gümüş, S. (1997). Modern Fizik IV. , Pegema Yay., Ankara.
- Özmen, H. (2004). Some student misconceptions in chemistry: A literature review of chemical bonding. *Journal of Science Education and Technology*, 13, 147-159
- Öztürk-Ürek, R. & Tarhan, L. (2005). "Kovalent Bağlar" Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Yapılandırmaçılığa Dayalı Bir Aktif Öğrenme Uygulaması . *H. Ü. Eğitim Fakültesi*, 28 ,168-177.
- Pardo, J. Q., & Partoles, J. J. S. (1995). Students and teachers misapplication of Le Chatelier's principle: Implications for the teaching of chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (9), 939-957.
- Pelletier, C. M. (1995). A handbook of techniques and strategies for coaching student teachers, A Simon and Schuster Company.
- Peterson, R., & Treagust, D. F. (1989). Grade-12 students' misconceptions of covalent bonding and structure. *Journal of Chemical Education*, 66, 459-460.
- Petrucci, R. H., Harwood, W. S. and Herring, F. G. (2002). (Çeviri Editörleri: T. Uyar, S. Aksoy), Genel Kimya I, Palme Yay., Ankara.
- Pfundt, H., & Duit, R. (2000). Bibliography: Students' alternative frameworks and science education. Kiel, Germany: University of Kiel Institute for Science Education.
- Robinson, W. R. (1998). An alternative framework for chemical bonding. *Journal of Chemical Education*, 75, 1074-1075.
- Serway, & Beichner (1998). (Çeviri Editörü: Kemal Çolakoğlu), Fen ve Mühendislik için Fizik I, Palme Yay., Ankara.
- Sucuoğlu, B., Büyüköztürk, Ş., Ünsal, P. (2008). Türk Çocuklarının Temel-İlişkisel Kavram Bilgilerinin Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 7(1), 203-217.
- Schmidt, H.J. (1997). Students' Misconceptions-Looking for a Pattern. *Science Education*. 81, 123-135.
- Şahin, İ. (2008), Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi, *Millî Eğitim Dergisi*, 177.
- Şirin, M. (2006), Çekirdek Fiziği, Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi, İstanbul.
- Taber, K.S. (1994). Misunderstanding the ionic bond. *Education in Chemistry*, 31 (4) 100-103.
- Taber, K.S. (1995). Prior learning as an epistemological block? The octet rule . An example from science education. *Paper Presented at the European Conference on Educational Research* (University of Bath, September).
- Taber, K.S. (1998). An alternative conceptual framework from chemistry education. *International Journal of Science Education*, 20, 597-608.
- Tan, K. C. D., & Treagust, D. F. (1999). Evaluating students. understanding of chemical bonding. *School Science Review*, 81 (294) 75-83.
- Tez, Z. (2000). Bilimde ve sanayide Kimya tarihi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Treagust, D.F. (1988). Development and Use of Diagnostic Tests to Evaluate Students' Misconceptions in Science. *International Journal of Science Education*. 10(9), 159-169.
- Tunç, T., Karademir, Z.S., Ağalday, M., Merdeşe, H., Talo, H., Koçakoğlu, M., Kaya, S. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji 4. Sınıf Ders Kitabı, *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- Tunç, T., Ağalday, M., Akçam, H.K., Çeltikli Altunoğlu, Ü., Bağcı, N., Bakar, E., Başdağ, G., İnal, A., İpek, İ., Keleş Ö., Gürsoy Köroğlu, N., Yörük, N. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji 6. Sınıf Ders Kitabı, *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.

## İlköğretim ve Orta Öğretim Ders Kitaplarında Atom Kavramı ve Konularının İncelenmesi ◆

- Tunç, T., Bağcı, N., Yörük, N., Gürsoy Köroğlu, N., Çeltikli Altunoğlu, Ü., Başdağ, G., Keleş Ö., İpek, İ., Bakar, E. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji 7. Sınıf Ders Kitabı, *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- Tunç, T., Bakar, E., Başdağ, G., İpek, İ., Bağcı, N., Gürsoy Köroğlu, N., Yörük, N., Keleş Ö. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji 8. Sınıf Ders Kitabı, *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- Tsaparlis, G. and Papaphotis, G. (2002). Quantum-chemical concepts: Are they suitable for secondary students?. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 3, 129-144.
- Wandersee, J., Mintzes, J., & Novak, J. (1994). Research on alternative conceptions in science. In D.L. Gabel (ed), *Handbook of research on science teaching and learning*. New York: Macmillan, 177-210.
- White, R.T., & Gunstone, R.F. (1992). *Probing understanding*. London: Falmer Press.
- Yıldırım, M. C. (2008). Yeni İlköğretim Müfredatının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 180.
- Yılmaz, F., Atalay, H. B., Özgül, E., Keleş, Ö. Gürer Kavas, B., Şen, N., Özgiresun, A., Şahin, S. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji 5. Sınıf Ders Kitabı, *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları*.
- YÖK (1997). Fen Bilgisi Öğretimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.



## INVESTIGATION OF ATOM CONCEPT AND ISSUES AT THE PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEXT BOOKS

---

**F. Gülay KIRBAŞLAR\***

**Elif İNCE\***

### **Abstract**

In this study, "The Atom concept and issues" have been indicated using by some examples of the work in this area and at the science education process. The performed studies showed that there must be a lot of misconceptions on atom subject at the students learning process and the main source of these misconceptions is the text books. In this study, at the 2008-2009 academic year, Primary school 4, 5, 6, 7 and 8 classes "Science and Technology" textbooks and secondary school's 9th, 10th, 11th and 12th classes "Chemistry" and "Physics" textbooks were examined on "atom, elements, compounds and chemical bonds" concepts and topics and their distributions according to the years. Some deficiencies and misconceptions have been detected in these subjects and suggestions are in line to be corrected.

**Key Words:** Atom, atom concepts, science education, primary and secondary school text books

---

\* İstanbul University, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Science Teaching Programme, 34070, Vefa, İstanbul, Türkiye

# TÜRKİYE'DE KEMAN EĞİTİMİNDE KULLANILAN KEMAN ETÜDLERİNİN YAY TEKNİKLERİ VE POZİSYONLAR AÇISINDAN ANALİZİ

Meltem EROL DÜZBASTILAR\*

## Özet

Etüdlere, keman eğitiminin hemen her basamağında büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Bireysel Çalgı (Keman) Eğitimi derslerinde kullanılan 100 minör 100 Majör olmak üzere toplam 200 keman etüdü, bilgisayar teknolojisi yardımıyla, kullanılan yay teknikleri ve pozisyonlar açısından incelenmiştir. Çalışmada, deneysel psikolojinin bellek geliştirme alanında alt yapı çalışmalarından birisi olan kelime sıklığı (Word frequency), keman eğitiminde kullanılan yay tekniklerine ve pozisyonlara uygulanmıştır. Yay tekniklerinin ve pozisyonların kullanım sıklıklarını belirlenerek grafiklerle açıklanmıştır. Eğitimin kalitesini yükseltmek ve başarıyı artırmak amacıyla, analizlerden elde edilen bulgular doğrultusunda keman eğitimine başlangıç aşamasında ilk olarak öğretilmesi gereken yay tekniği ve pozisyon hakkında önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışma, "word frequency"nin müzik alanında ve keman eğitiminde uygulanan ilk çalışma olması, istatistiksel yöntemlerle keman etüdlüğü üzerinde eğitimsel açıdan yapılan ilk çalışmalardan biri olması nedeniyle önemli bir çalışma olarak düşünülmektedir. Bulgular ışığında mevcut durumu ortaya koyarak, eğitim sürecini hızlandırması ve daha kalıcı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacak öneriler sunması bakımından da önem taşımaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Keman eğitimi, etüd, müzikal analiz, elime sıklığı

## Giriş

Müzik eğitimcisinin en temel vasıflarından biri, çalgı konusunda eğitici seviyesinde icra kabiliyetine sahip olmasıdır. Bir müzik eğitimcisi çalgısını kullanarak öğrencisine bir çok nitelikler kazandırabilir.

Çalgı eğitimi yoluyla öğrenci; yeteneğini geliştirir, müzikle ilgili bilgilerini zenginleştirir ve müzik beğenisini yüksek bir düzeye çıkarmaya çalışır. Ayrıca çalgı eğitimi yoluyla öğrenciler müziksel işitmelerini, müzikalitetlerini, yorumculuklarını ve birlikte müzik yapabilme yeteneklerini geliştirir, düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlıklarını edinirler. Ulusal ve evrensel müzik sanatını çalgı eğitimi yoluyla tanıma fırsatı bulup, izledikleri konserler ile eleştirme gücü kazanırlar (Tanrıverdi, 1997, 23). Çalgı eğitimi aynı zamanda öğrenciye kendisini ifade edebilme fırsatı vererek kişilik gelişimine, sosyal aktivitelere katılmasıyla da sosyal yönlerini geliştirmesine büyük yarar sağlar (Erol, 2007: 3).

\* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği ABD, Trabzon.

Müzik ve dolayısıyla enstrümanlar, insan hayatında yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü büyük önem taşımaktadır. Özellikle kemanın, insanın müzik yaşamında çok ayrı, özel ve ayrıcalıklı bir yeri vardır. Çünkü, keman insan sesine en yakın çalgısal sesi verir (Uçan, 2004, 9). Keman eğitiminin temelini oluşturan materyaller ise keman eğitiminde vazgeçilmez olan ve eğitimin hemen her basamağında büyük önemi olan etüdlerdir.

Uçan (2004) etüdü, kemana ilişkin belli bir teknik güçlüğü veya belli bir seslendirim, yorum ya da anlatım güçlüğünü yenmek için beceri veya ustalık kazandırmak amacıyla bestelenmiş parçalar olarak, Ward (1970), icracının temel gelişimini sağlayan parçalar olarak tanımlamıştır. Randel (2003), belirli zorlukları dışında bırakarak ve uzmanlıktaki efora konsantre olarak teknik gelişim için tasarlanmış parçalar olduğunu ve tek bir etüdün genellikle tek bir teknik problem üzerinde odaklandığını belirtmiştir. Apel (1969) ise etüd için; öğrencinin bir enstrümandaki mekanik ve teknik yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan parçalardır; bir etüd genellikle gamlar, arpejler, oktavlar, triller gibi tamamen enstrümantal tekniğin belirli bir problemi üzerinde yoğunlaşır tanımını yapmıştır. Tüm bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi etüdler, keman eğitiminin hemen her basamağında büyük önem taşımaktadır. Keman etüdüleri bestecinin kişisel üslubunu ya da döneminin özelliklerinden çok kemanın fiziksel kapasite ve imkânlarını yansıttığından dolayı böyle bir çalışma için uygun bir malzemedir.

Müzik alanında verilerin istatistiksel analizi, düzenlenmesi, hesaplanması, karşılaştırılması aşamalarında, bilgisayar programlarından yararlanmak tüm dünyada giderek yaygınlaşmaktadır (Lincoln, 1990, 18). Müzik dalında besteleme alanından, seslendirmesine, kayıt edilmesine, basılmasına, çoğaltılmasına kadar her basamakta bilgisayar teknolojilerinden yararlanılmaktadır (Bayraktar, 1993, 140). Bilgisayarın müzik dünyasına girişinden sonra istatistiksel analizin de dahil olduğu bu işlemler çok daha kolay, hızlı ve en önemlisi paylaşıma açık hale gelmiştir. Böylece uzun zaman alan, zor ve monoton işlem basamakları nedeniyle cesaret edilemeyen analizler müzik alanında da yapılmaya ve özellikle eğitimciler arasında yaygınlaşmaya başlamıştır.

Bilgisayarlar sadece yarım yüzyıl önce imkansız olan karmaşık istatistiksel analizleri yapmakla kalmaz, aynı zamanda başka şekilde değerlendirilemeyen değişkenleri de ölçerler. Bilgisayar tek bir bilgi kısıntısından müzik hakkında pek çok davranışı ayırabilir, seçebilir (Simonton, 1994, 31). Özellikle büyük veri tabanları üzerinde gerçekleştirilen analizlerde bilgisayar programları büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Lincoln, 1990, 18). Bu çalışmada, onbinlerce notadan oluşan geniş bir veri tabanı üzerinde gerçekleştirilen sayma, sıralama, gruplama, maksimum ve minimum değerler gibi yoğun işlemler gerektiren aşamalarda bilgisayar desteğinden yararlanılmıştır.

Bilgisayar teknolojilerinde olduğu gibi, bir bilim dalının gelişmesindeki önemli unsurlardan bir tanesi kuşkusuz alt yapı çalışmalarıdır. Bu çalışmalar, bilimlerin doğasına bağlı olarak laboratuvar teknikleri, fiziksel gereçler ya da ölçme-değerlendirme yöntemleri şeklinde ortaya çıkabilir. Deneysel psikolojinin (bellek geliştirme alanında) alt yapı çalışmalarından birisi olan kelime sıklığı (Word frequency) gibi; hece sıklığı, çocuk vokabüleri, cümle tamamlama normları, kelime sıklığını yordamada internet arama motorları geçerliliği vb. çalışmalara da rastlamak mümkündür (Göz, 2003, I, V, VI). Bu çalışmaların müzik eğitimine uygulanmasının da yine eğitim süresini kısaltıp, kaliteyi ve başarıyı artıracığı düşünülmektedir. Örneğin; yeni bir dil öğrenirken o dilde en sık kullanılan kelimelerin ezberlenmesiyle başlayan çalışmalar

dil öğrenimini kolaylaştırıp başarıyı artırdığı gibi; çalgı eğitiminde de en sık kullanılan yay tekniklerinin ya da pozisyonların kullanıldığı alıştırma ve etüdlere ağırlık verilmesinin, aynı şekilde çalgı öğretimine de yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, keman etüdlерinde kullanılan yay tekniklerinin ve pozisyonların kullanım sıklıklarını belirleyerek, keman eğitiminde daha kısa sürede daha hızlı ve kalıcı eğitim vermeyi, böylece başarıyı artırıp, eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma, büyük bir veri tabanı üzerinde bilgisayar teknolojisi kullanılarak yapılması; kişisel kanaatler yerine istatistiksel analizlere dayalı, objektif ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi; istatistiksel yöntemlerle keman etüdleri üzerinde eğitimsel açıdan yapılan ilk çalışmalardan biri olması; “word frequency”nin müzik alanında ve keman eğitiminde, yay teknikleri ve pozisyonlar açısından uygulanan ilk çalışma olması; bulgular ışığında mevcut durumu ortaya koyarak, eğitim sürecini hızlandıracak ve daha kalıcı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacak öneriler sunması bakım-larından önem taşımaktadır.

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Bu araştırmada “genel tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modellerinde önemli olan, varolanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir, mevcut durumlar ve şartlar aynen ortaya konmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. (İslamoğlu, 2003, 77; Kaptan, 1998, 59; Karasar, 2005, 77, 79, 81, 82; Karasar, 2005, 34).

#### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmanın örneklemini oluşturan, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Bireysel Çalgı (Keman) Eğitimi derslerinde kullanılan 100 minör 100 Majör olmak üzere toplam 200 keman etüdü<sup>1</sup>, kullanılan yay teknikleri ve pozisyonların incelenebilmesi için bilgisayar ortamında notaya alınmış; karakteristik özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla notalar sayısal verilere çevrilmiştir. Yapılan çalışmada 56.835 notadan oluşan büyük bir veri tabanı elde edilmiştir. Daha sonra bu veri tabanları üzerinde Prof. Dr. M. Cihat CAN tarafından hazırlanan “Alpharabius”<sup>2</sup> yazılımı kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

1 Çalışmada kullanılan metodlar, kaynakça bölümünde belirtilmiştir.

2 Alpharabius, SQL, AWK ve Csound teknolojilerine dayalı bir müzikal analiz uygulamasıdır. M. Cihat Can tarafından C++ dilinde yazılmış olan Alpharabius’la güvenilir, hızlı ve kolay bir biçimde analiz kodları yazılabilir. SQL sayesinde büyük veri tabanlarında kısa sürede ayrıntılı aramalar gerçekleştirilebilir. AWK’ın yalnlığı ve sadeliği kodlamaya büyük kolaylık getirir. Sesle ilgili işlemleri ise bir sentezleme klasiği olan CSound üstlenmiştir. Alpharabius MusicXML dosyalarını toplu olarak açıp kısa sürede büyük veri tabanları hazırlayabilir (Can, 2005).

Alpharabius yazılımı, bir çok doktora ve yüksek lisans tezinde, bildiri ve makalelerde kullanılmıştır/kullanılmaktadır. Örneğin; “Nihavent Ezgilerin İstatistiksel Metodlara Dayalı Olarak Kemana Uygunluğunun Belirlenmesi” (Erol, 2007), “Türk ve Batı Çocuk Şarkılarının Karşılaştırmalı Analizi” (Göher, 2006), “Zeybeklerin SQL Sorgulama Dili İle Analizi” (Müezzinoğlu, 2004).

### Bulgular ve Yorum

Giriş bölümünde ortaya konan düşünceler ışığında, yay tekniklerinin ve pozisyonların kullanım sıklıklarını belirleyerek, başarıyı artırmayı ve eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlayan çalışmada, 100 Majör, 100 minör olmak üzere toplam 200 keman etüdü üzerinde çeşitli istatistiksel analizler yapılmıştır.

### Yay Tekniklerinin Kullanımı ile İlgili Bulgular

Bu bölümde, 200 keman etüdünde hangi yay tekniklerinin kullanıldığı, en fazla ve en az kullanılan yay tekniklerinin hangileri olduğu, etüdlere birden fazla yay tekniğinin kullanılıp kullanılmadığı, kullanılıyorsa hangi tekniklerin birlikte kullanıldığı vb. sorulara cevap aranmıştır.

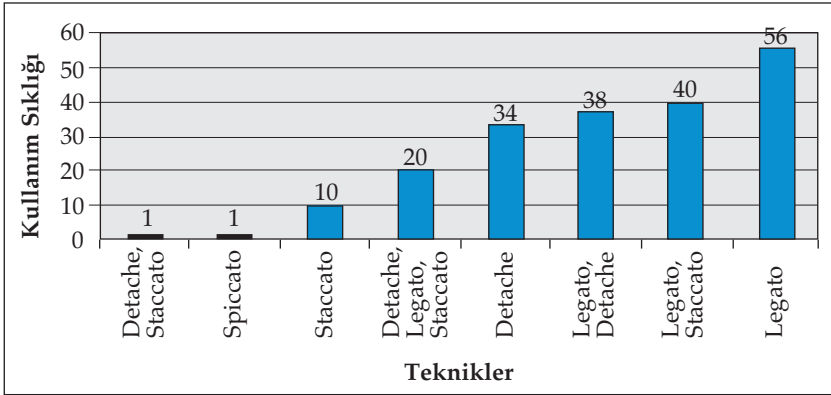
Yapılan analizler sonucunda, bazı etüdlere sadece bir teknik kullanılırken bazı etüdlere iki ya da üç tekniğin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Sadece bir teknik kullanılan etüdlere, en fazla görülen teknik, 56 etüde kullanılan “legato” tekniğidir. En az kullanılan teknik ise “spiccato” tekniğidir. Bu iki tekniğin dışında, “staccato” ve “detache” teknikleri de bir teknik kullanılan etüdlere içinde yer almaktadır.

Bir etüd içinde birden fazla tekniğin aynı anda kullanıldığı durumlarda ise; en fazla rastlanılan teknikler, 40 etüde kullanılan “legato-staccato” teknikleridir. Bunu “legato-detache” ve “detache-legato-staccato” teknikleri izlemektedir. Bir etüd içinde, bir arada en az kullanılan teknikler ise, “detache-staccato” teknikleridir.

Elde edilen sonuçlara word frequency çalışmaları uygulandığında, en sık kullanılan teknik olan legato tekniği ile keman eğitimine başlamanın ya da eğitimin başlarında legato tekniğine ağırlık vermenin, başarıyı artırarak ilerlemeyi kolaylaştıracağı ve eğitimi daha kalıcı hale getireceği düşünülmektedir.

Grafik 1’de, bir veya birden fazla yay tekniğinden oluşan 200 keman etüdündeki tekniklerinin kullanım sıklıkları görülmektedir.

**Grafik 1. Yay Tekniklerinin Kullanım Sıklıkları**



### Pozisyonların Kullanımı ile İlgili Bulgular

Bu bölümde, 200 keman etüdünde hangi pozisyonların kullanıldığı, en fazla ve en az kullanılan pozisyonların hangileri olduğu, etüdlere içinde pozisyon geçişlerinin nasıl olduğu vb. sorulara cevap aranmıştır.

200 keman etüdü içinde, bazı etüdlere bir pozisyon (kalıcı etüdlere), bazı etüdlere ise birden fazla pozisyon bir arada (geçişli etüdlere) kullanılmaktadır. Etüdlere büyük çoğunlukta (129 etüde) sadece 1. pozisyon kullanıldığı görülmüştür. Diğer 71 etüd içinde, 13 etüd kalıcı, 58 etüd ise geçişli etüdlere.

Kalıcı etüdlere incelendiğinde, 1. pozisyonu sırasıyla 3., 6., 2. ve 5. pozisyonlarda kalıcı etüdlere takip etmektedir. En az kullanılan kalıcı etüd 4. pozisyonda ve sadece bir etüde kullanılmıştır.

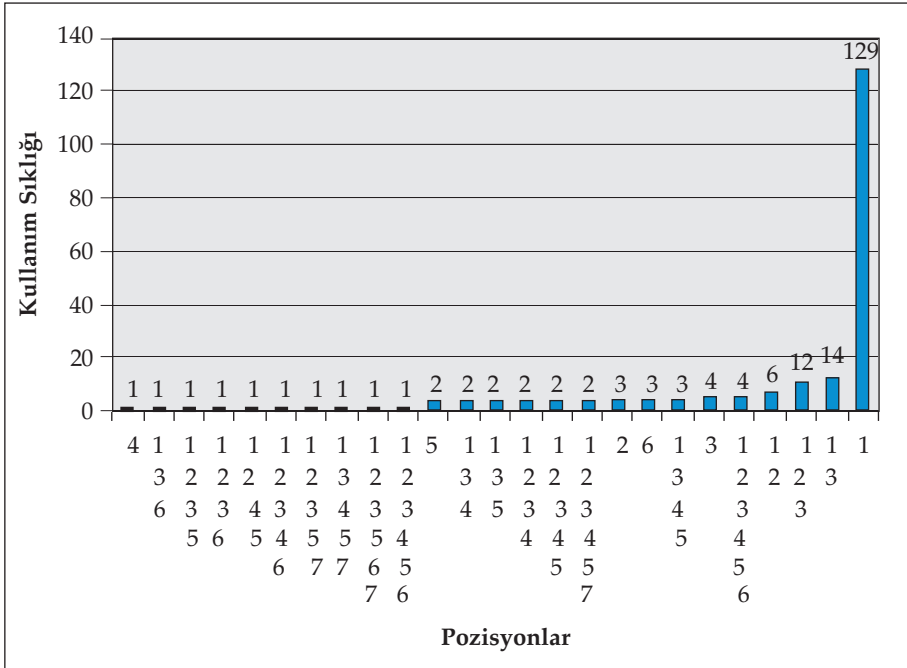
Geçişli olan 58 etüd içinde en fazla kullanılan pozisyon geçişi 14 etüde kullanılan 1-3 geçişidir. Bunu 1-2-3, 1-2, 1-2-3-4-5-6, 1-3-4-5 vb. geçişler takip etmektedir. En az kullanılanlar ise, 1-3-6, 1-2-3-5- vb. pozisyon geçişleridir.

Yukarıdaki sonuçlara word frequency çalışmaları uygulandığında, 1. pozisyonu bitiren bir öğrenciye ilk olarak sıradaki pozisyon olan 2. pozisyon değil, onun yerine, daha çok kullanılan 3. pozisyonun öğretilmesinin eğitimi hızlandırarak başarıyı artıracacağı düşünülmektedir.

1. pozisyon dışında kalan etüdlere, geçişli etüdlere kalıcı etüdlere oranla daha fazla kullanılması sonucundan hareketle, keman eğitiminde pozisyon geçişi olan etüdlere, kalıcı olan etüdlere daha fazla yer verilmesinin çağda ilerlemeye katkı sağlayacağı ve eğitimi daha kısa zamanda daha kalıcı hale getireceği düşünülmektedir.

Grafik 2’de kalıcı ve geçişli 200 keman etüdüde pozisyonların kullanım sıklıkları görülmektedir.

**Grafik 2. Pozisyonların Kullanım Sıklıkları**



## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Bireysel Çalgı (Keman) Eğitimi derslerinde kullanılan 100 minör 100 Majör olmak üzere toplam 200 keman etüdü üzerinde, bilgisayar teknolojisi kullanılarak, etüdler içinde kullanılan yay teknikleri ve pozisyonların kullanım sıklıklarının belirlemek amacıyla çeşitli istatistiksel analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, "word frequency" çalışmaları ile birlikte düşünülerek, keman eğitiminde başlangıç aşamasında ilk olarak öğretilmesi gereken yay teknikleri ve pozisyonlar konusunda öneriler getirilmiştir.

Etüdler içinde kullanılan yay teknikleriyle ilgili olarak elde edilen sonuçlara göre, bazı etüdlere sadece bir, bazı etüdlere ise iki ya da üç tekniğin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bir teknik kullanılan etüdlere, en sık görülen teknik "legato" tekniğidir. Bu tekniği "detache", "staccato" ve "spiccato" teknikleri izlemektedir.

Bir etüd içinde birden fazla tekniğin aynı anda kullanıldığı durumlarda ise; en fazla rastlanılan teknikler sırasıyla "legato-staccato", "legato-detache", "detache-legato-staccato" ve "detache-staccato" teknikleridir.

Etüdler içinde kullanılan pozisyonlarla ilgili olarak elde edilen sonuçlara göre, 200 keman etüdü içinde, hem kalıcı etüdler, hem de geçişli etüdler kullanılmaktadır. 129 etüde sadece 1. pozisyon kullanıldığı görülmüştür. Diğer 71 etüd içinde, 13 etüd kalıcı, 58 etüd ise geçişli etüdlendir.

Kalıcı etüdler içerisinde en fazla kullanılan pozisyon 1. pozisyon, en az kullanılan ise 4. pozisyonudur. Geçişli olan 58 etüd içinde en fazla kullanılan pozisyon geçişli 14 etüde kullanılan 1-3 geçişlidir. En az kullanılanlar ise, 1-3-6, 1-2-3-5- vb. pozisyon geçişleridir.

200 keman etüdü içinde kullanılan yay teknikleriyle ilgili elde edilen sonuçlar word frequency çalışmaları ile birlikte düşünüldüğünde, en sık kullanılan teknik olan legato tekniği ile keman eğitimine başlamanın ya da eğitimin başlarında legato tekniğine ağırlık vermenin, başarıyı artırarak ilerlemeyi kolaylaştıracağı ve eğitimi daha kalıcı hale getireceği düşünülmektedir.

Pozisyon kullanımıyla ilgili sonuçlar word frequency çalışmaları ile birlikte düşünüldüğünde ise, 1. pozisyonu bitiren bir öğrenciye ilk olarak sıradaki pozisyon olan 2. pozisyon değil, onun yerine, daha çok kullanılan 3. pozisyonun öğretilmesinin eğitimi hızlandırarak başarıyı artıracığı düşünülmektedir. Aynı şekilde, 1. pozisyon dışında kalan etüdlere, geçişli etüdlere kalıcı olanlara oranla daha fazla kullanılması sonucundan hareketle, öğrenciye belli bir pozisyonu çalıştırmak yerine pozisyon geçişlerine daha çok yer vermenin çalgıda ilerlemeye katkı sağlayacağı ve eğitimi daha kısa zamanda daha kalıcı hale getireceği düşünülmektedir.

Bu çalışmaya benzer bir çalışma olan Öztürk ve Özay'ın yaptığı çalışmada (2008), Mazas op.36 Special Etudes metodunda bulunan toplam 30 etüd incelenmiştir. Etüdlere toplam 7 yay tekniği kullanılmıştır. En sık kullanılan yay teknikleri detache, martele, staccato olarak belirtilmiştir. 30 etüd içinde I., II., III., IV., V., VI. ve VII. pozisyonlar kullanılmış, geçişli pozisyonlar arasında I-III ve I-III-V pozisyon geçişleri en sık kullanılan geçişlerdir.

Farklı metodlarda, farklı etüdler üzerinde yapılacak benzer çalışmalarda, küçük farklar dışında yakın sonuçlar alınacağı, benzer çalışmaların artırılması ve araş-

tırmacların desteklenmesiyle çalışma sonuçlarının geniş bir eğitimci, öğrenci, besteci, yorumcu kitlesine ulaşım, keman eğitimine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- APEL, Willi (1969). **Harvard Dictionary Of Music**, The Belknap Press of Harvard University Press, USA.
- Arthur Seybold, **Neue violin Etüden Schule, Heft I, II, III, IV, V**. Anton J. Benjamin’s Edition. London – Hamburg.
- BAYRAKTAR, Ertuğrul (1993). **Müzik Eğitimi**, Ankara. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- BENDA, V. H. ve WOHLFAHRT, F. **105 Etüden Für Violine, Heft I**. Rob. Forberg Musikverlag.
- EROL, Meltem (2007). **Nihavent Ezgilerin İstatistiksel Metodlara Dayalı Olarak Kemana Uygunluğunun Belirlenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- GÖZ, İlyas (2003). **Yazılı Türkçe’nin Kelime Sıklığı Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları: 823, Ankara.
- Hans Sitt Heft I, II, III, IV**. Ernst Eulenburg Ltd. London – Zurich.
- HOHMANN, C. H. **Methode Pratique de Violon, Violinschule II**. Universal Edition.
- HOHMANN, C. H. **Pratik Keman Metodu (Methode Pratique de Violon), Violinschule I**. Jord D. Papajorjii Yayımları. İstanbul.
- HOHMANN, C. H. **Practical Method for the Violin, Book I, II, III, IV, V**. Revised and Enlarged Edition. G. Schirmer, Inc. New York.
- İSLAMOĞLU, Ahmet Hamdi (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Beta Basın Yayım Dağıtım AŞ, İstanbul.
- KAPTAN, Saim (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- KARASAR, Niyazi (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şirketi, Ankara.
- Leopold Auer Graded Courses of Violin Playing Book II, III, IV, V**. (1926). Carl Fischer. Inc. New York.
- LINCOLN, Herry B. (1990). **The Computer and Music**, Cornell University Pres, London.
- Mathieu Crickboom, Violin Schule, Heft II, III, IV, V**. (1929). Schott Freses. Brussels.
- ÖZTÜRK, F. G., ÖZAY, S. (2008). “Keman ve Viyola Eğitiminde Kullanılan Mazas Special Etudes Op.36” Metodu’nun Sağ Ve Sol El Teknikleri Yönünden İncelenmesi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 28, Sayı 3, 57-74.
- R. Hohmann, 80 Melodic Studies, Op. 90. Book I, II**. Augener Ltd. London.
- RANDEL, Don Michael (2003) **The Harvard Dictionary Of Music**, The Belknap Press of Harvard University Press, England.
- SİMONTON, Dean Keith (1994). “Computer Content Analysis of Melodic Structure: Classical Composers and Their Compositions”, **Psychology of Music**, Vol. 22, 31-43.
- TANRIVERDİ, Ayfer (1997). “Güzel Sanatlar Eğitiminde Müzik Eğitime Bakış ve Müzik Eğitimi İçerisinde Çalgı Eğitiminin Toplumsal Boyutu”, **Filarmoni Sanat**, (Ocak), 21-23.
- UÇAN, Ali (2004). **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri için Keman Ders Kitabı, Lise Hazırlık**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara.
- WARD, John Owen (1970). **The Oxford Companion To Music**, Oxford University Pres, London.
- Wohlfahrt 60 Etüden für Violine**. Editio Musica Budapest.
- Wohlfahrt Elementar Etüden**. Editio Musica Budapest.



# THE ANALYSIS OF VIOLIN ETUDES USED IN VIOLIN EDUCATION IN TURKEY ACCORDING TO THE BOW TECHNIQS AND POSITIONS

**Meltem EROL DÜZBASTILAR\***

## Abstract

Etudes have great importance in every steps of violin teaching. In this article, 200 violin etudes, consists of 100 major and 100 minor etudes are analysed according to the bow techniques and positions by the help of computer technology. In this study, word frequency technique, the basic study of memory improvement subject of experimental psychology, is applied to bow techniques and positions in violin teaching. The frequency of bow techniques and positions are determined and showed by the graphics. To increase the success and the quality of violin teaching, some proposals are made about the most important and necessary bow techniques and positions especially in the beginning steps of violin teaching according to the results of this analysis. This study has importance because it's the first and unique study in music and violin education field in which the word frequency is used. It's one of the primary studies of statistical analysis about violin etudes. The article has also importance for defining the current situation by the help of the statistical results, and trying to help to make the teaching process quicker and make it has permanent results.

**Key Words:** Violin education, etudes, musical analysis, word frequency

\* Asst. Prof. Dr.; Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education, Department Of Fine Arts Teaching, Music Teaching Programme, Trabzon

# ÜNİVERSİTELER HENTBOL B KATEGORİSİNDEKİ TAKIMLARIN, MEVKİLERİNE VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Gonca İNCE\*

Tuğba GÜRBÜZ\*\*

Kamil DİKİCİ\*\*\*

## Özet

Bu çalışma, üniversiteler hentbol B kategorisinde oynayan takımların mevkilerine, yaşlarına ve sporculuk geçmişlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amacı ile yapılmıştır.

Çalışmaya, yaş ortalamaları  $21.37 \pm 1.95$  (bayan:  $20.89 \pm 1.74$ , erkek:  $22.00 \pm 2.05$ ) olan 9 üniversiteden 10 hentbol takımı (bayan 55 (%56.7), erkek 42 (%43.3) toplam 97 kişi gönüllü olarak katılmıştır.

Çalışmada, Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen (1982) ve Türkiye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner tarafından yapılan (1993) Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır.

Verilerin istatistiksel değerlendirmeleri; SPSS Windows (10.0) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Sürekli değişkenlerin normale uygunluğu, frekans dağılımları, ortalama ve standart sapma değerlerinde ANOVA testi kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda; Karadeniz Teknik Üniversitesi hentbolcularının problem çözme ortalama beceri puanlarının ( $n=11$ ;  $x=75.27 \pm 11.65$ ), Cumhuriyet Üniversitesi hentbolcularının problem çözme beceri ortalama puanlarından ( $n=13$ ;  $x=99.54 \pm 18.26$ ) daha yüksek çıkararak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p=0.005$ ). Hentbolcuların problem çözme becerileri ile mevkileri, yaşları ve sporculuk geçmişleri arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

**Anahtar Sözcükler:** Hentbol, mevki, problem çözme becerisi, yaş, sporculuk yaşı

## Giriş

Teknolojik gelişmeler ile birlikte pozitif yönde ivme kazanan spor alanında performans ve başarı arasındaki ilişkiler sürekli olarak araştırılmaktadır. (Açıkada vd. 1990,10-17; Dana, 2009, Romania.) Performans sırasında faktörlerin, sınırlı ve yetersiz biçimde değerlendirilmesi özellikle takım sporlarında problemlerin yaşan-

\* Yrd. Doç. Dr.; Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.

\*\* Öğr. Gör.; Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.

\*\*\* Öğr. Gör.; Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.

masına neden olmaktadır. Oyun içerisinde fiziksel özellikleri yeterli olmasına rağmen, oyuncuların değişen koşullar karşısında kitlendikleri (kalıplaşmış taktiksel oyunları kullanırken, farklı bir defans ile karşı karşıya kaldıklarında ne yapmaları gerektiğini bilememe, duraksama ya da hatalı davranarak top kaybına neden olabilmeleri), oluşan problemlerin çözümünde alternatif üretmekte zorlandıkları gözlemlenmektedir. Bu durum, oyuncuların yanı sıra takımın performansını da olumsuz biçimde etkileyebilir. Müsabakalar sırasında karşılaşılan problemlerin uygun biçim ve süreç içerisinde çözülmesi, performans açısından da önemli olabileceği düşünülmektedir.

Problemi tanımlama ve çözme olarak da nitelenen bu durum, hedefe ulaşma aşamasında karşılaşılan zorlukların çözümünü bulma sürecidir (Taylan,1990, 4). Bu süreçte problem çözme becerisi yüksek olan sporcular, karşılaştıkları problemleri duruma uygun biçimde çözebilmektedir. Durum böyle olmasına rağmen literatürdeki çalışmalar dikkatle incelendiğinde; genellikle hentbol alanındaki çalışmalarda performans faktörlerinin (yapı-teknik-taktik-motorsal özellikler) ele alındığı ve değerlendirildiği görülmektedir (Rogulj vd., 2005, 705-9; İbnziaten vd, 2002,153-160; Hasan vd, 2007, 197-202; Srhoj vd, 2001, 611-7; Herbert vd.,2006,3-4; İnese vd., 2004, 75-82; Schorer vd, 2009,1-19; Marques vd, 2007,414-22).

Literatür incelendiğinde, sporcuların müsabakalar sırasında karşılaşılabileceği problemlere alternatif üretebilmelerini tespit etmede kullanılabilecek problem çözme becerilerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hâlbuki çalışmalar sırasında meydana gelen problemlerin sporcu tarafından algılanması ve uygun biçimde de çözülmesinin, sporcu ve takım performansını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Spor adamları arasında, antrenörlerin oyun içi katkılarının tartışıldığı günümüz hentbolunda sporcuların teknik-taktik-motorsal özelliklerinin yanı sıra, problem çözme becerilerinin de belirlenmesi ve geliştirilmesinin gerekliliği görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu gereklilik doğrultusunda bu çalışma, Üniversiteler Hentbol B kategorisinde hentbol oynayan takımların, mevkilerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amacı ile yapılmıştır.

### **Materyal ve Metot**

Çalışmaya, Üniversiteler Hentbol B kategorisinde oyun oynayan yaş ortalamaları  $21.43 \pm 1.95$  (bayan:  $20.89 \pm 1.74$ , erkek:  $22.00 \pm 2.05$ ) olan 9 üniversiteden 10 hentbol takımı ( 6 tanesi bayan takımı: Dicle Üniversitesi (6 kişi (%6.2), Gaziantep Üniversitesi (10 kişi (%10.3), İnönü Üniversitesi (10 kişi (%10.3), Karadeniz Teknik Üniversitesi (11 kişi (%11.3), Çukurova Üniversitesi (8 kişi (%8.2), Erciyes Üniversitesi (10 kişi (%10.3), 4 tanesi ise erkek takımı: Dicle Üniversitesi (8 kişi (%8.2), Mersin Üniversitesi (9 kişi (%9.3), Cumhuriyet Üniversitesi (13 kişi (%13.4), Atatürk Üniversitesi (12 kişi (%12.4) toplam 97 kişi (bayan 55 (%56.7), erkek 42 (%43.3) gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırmada, Heppner & Peterson tarafından geliştirilen (1982) ve Türkiye uyarlaması Şahin, Şahin & Heppner tarafından yapılan (1993) Problem Çözme Envanteri A formu kullanılmıştır (Savaşır vd, 1997, 79-85; Heppner vd, 1993,379-439; Altun, 2003, 575-84; Ladouceur vd, 1998, 139-52; Larson vd, 1997, 341-54; Chang vd, 1991,813-9).

Bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen bu envanter, 35 maddeden oluşan ve 1-6 arası puanlama sistemine göre değerlendirilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Envanter tüm guruplara müsabakalarının olmadığı bir gün gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak uygulanmıştır. Puanlanma sırasında 9., 22. ve 29. maddeler protokole uygun olarak puanlama dışı tutulmuştur. 1., 2., 3., 4., 11., 13., 14., 15., 17., 21., 25., 26., 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanmıştır. Maddelerin problem çözme becerilerini yeterli oranda temsil ettiği varsayılmıştır. Puanlama aralığı 32-192 arasındadır.

Bu çalışma, Üniversiteler Hentbol B Kategorisi maçlarına katılan takımlar ile sınırlıdır.

İstatistiksel analiz ve değerlendirmeler; SPSS Windows (10.0) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu ve uç değerlerin denetim testleri yapıldıktan sonra değerlendirmelere geçilmiştir. Frekans dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri alınmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda anova testi kullanılmıştır. Cinsiyetler arası karşılaştırmada ise; independent samples test uygulanmıştır.

### Bulgular

Çalışma sonucu elde edilen verilerin istatistik analizleri yapılmış ortalama, standart sapma ve diğer değerler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan takımların demografik özellikleri, Tablo I'de verilmiştir.

**Tablo I. Çalışmaya Katılan Takımların Demografik Özellikleri**

TAKIM ADI	GRUP CİNSİYETİ	SPORCU		YAŞ		KAÇ YILDIR SPORLA UĞRAŞTIKLARI	
		n	%	x	ss	x	ss
MERSİN ÜNİVERSİTESİ	E	9	9.3	20.67	1.00	6.67	3.28
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	K	10	10.3	21.30	1.77	3.20	2.62
DİCLE ÜNİVERSİTESİ	K	6	6.2	21.00	2.00	3.00	1.41
DİCLE ÜNİVERSİTESİ	E	8	8.2	22.63	2.39	6.13	3.76
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	K	10	10.3	20.70	1.64	6.00	1.37
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	E	13	13.4	22.15	1.99	5.15	3.83
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	K	11	11.3	20.00	1.27	8.27	3.52
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	K	8	8.2	21.00	2.00	8.38	5.26
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	K	10	10.3	21.50	1.90	3.80	3.19
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	E	12	12.4	22.42	2.23	7.58	4.19
TOPLAM	K+E	97	99.9	21.37	1.95	5.91	3.99

n= sporcu sayısı, x= ortalama, ss=standart sapma

Tablo I' e göre; çalışmaya 97 sporcu katılmış olup, 6 takımın bayan, 4 takımın ise erkek grubundan toplam 10 takımdan oluştuğu belirlenmiştir. Bu sporcuların yaş ortalamaları;  $21.37 \pm 1.95$  olarak tespit edilirken, sporcuların kaç yıldır sporla uğraştıklarını gösteren ortalama değerler ise  $5.91 \pm 3.99$  olarak bulunmuştur.

Çalışmaya katılan tüm takımların problem çözme becerilerinin karşılaştırılması Tablo II' de verilmiştir.

**Tablo II. Tüm Takımların Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması**

TAKIM ADI	GRUP CİNSİYETİ	n	PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ		F	P
			x	ss		
MERSİN ÜNİVERSİTESİ	E	9	89.11	12.72	2.41	0.02*
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	K	10	82.70	13.74		
DİCLE ÜNİVERSİTESİ	K	6	84.00	12.31		
DİCLE ÜNİVERSİTESİ	E	8	87.25	22.38		
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	K	10	95.20	8.31		
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	E	13	99.54*	18.26		
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	K	11	75.27*	11.65		
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	K	8	96.25	15.58		
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	K	10	87.60	13.08		
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	E	12	90.83	17.59		
TOPLAM	K+E	97	89.08	16.08		

\*  $P < 0.05$ , n= sporcu sayısı, x= problem çözme becerisi ortalaması, ss=standart sapma

Tablo II' ye göre; çalışmaya katılan 97 sporcunun problem çözme beceri ortalamaları  $88.73 \pm 15.86$  olarak bulunmuştur. Çalışmaya katılan takımların problem çözme becerileri karşılaştırıldığında; Karadeniz Teknik Üniversitesi bayan sporcularının problem çözme beceri ortalamalarının ( $x=75.27 \pm 11.65$ ), Cumhuriyet Üniversitesi erkek sporcularının problem çözme beceri ortalamalarından ( $x=99.54 \pm 18.26$ ) daha iyi düzeyde çıkarak aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Ancak diğer takımlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kız takımlarının problem çözme beceri ortalamalarının karşılaştırılması Tablo III' de verilmiştir.

**Tablo III. Kız Takımlarının Problem Çözme Beceri Ortalamalarının Karşılaştırılması**

TAKIM ADI	n	PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ		F	P
		x	ss		
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	10	82.70	13.74	3.96	.004*
DİCLE ÜNİVERSİTESİ	6	84.00	12.31		
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ	10	95.20	8.31		
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	11	75.27*	11.66		
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	8	96.25	15.58		
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	10	87.60	13.08		
TOPLAM	55	86.49	14.12		

\* P<0.05 , n= sporcu sayısı, x= problem çözme becerisi ortalaması, ss=standart sapma

Kız takımlarının problem çözme beceri ortalamaları kendi aralarında karşılaştırıldığında; Karadeniz Teknik Üniversitesi sporcularının problem çözme beceri ortalamaları ( $x=75.27\pm 11.65$ ), hem Erciyes Üniversitesi ( $x=95.20\pm 8.31$ ) hem de Çukurova Üniversitesi sporcularından ( $x=96.25\pm 15.58$ ) daha iyi bulunarak gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Erkek takımlarının problem çözme beceri ortalamalarının karşılaştırılması Tablo IV' de verilmiştir.

**Tablo IV. Erkek Takımlarının Problem Çözme Beceri Ortalamalarının Karşılaştırılması**

TAKIM ADI	n	PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ		F	P
		x	ss		
MERSİN ÜNİVERSİTESİ	9	89.11	12.72	1.04	.37
DİCLE ÜNİVERSİTESİ	8	87.25	22.38		
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	13	99.54	18.26		
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	12	90.83	5.08		
TOPLAM	42	92.48	17.95		

n= sporcu sayısı, x= problem çözme becerisi ortalaması, ss=standart sapma

Tablo IV' e göre; araştırmaya katılan erkek takımlarının problem çözme beceri ortalamaları karşılaştırıldığında; aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p=.37$ ).

Çalışmaya katılan sporcuların mevkilere göre dağılımları Tablo V de gösterilmiştir.

**Tablo V. Çalışmaya Katılan Sporcuların Mevkilere Göre Dağılımları**

MEVKİ ADI	SPORCU	
	n	%
SAĞ-SOL OYUN KURUCU	28	28.9
SAĞ-SOL KANAT	33	34
ORTA OYUN KURUCU	7	7.2
PİVOT	12	12.4
KALECİ	17	17.5
TOPLAM	97	100

n= sporcu sayısı, % = sporcuların mevkilere göre yüzdelik dağılımı

Tablo V'e göre; çalışmaya katılan sporcuların mevkilere göre dağılımına bakıldığında, sağ-sol oyun kurucuların sayısı 28 (%28.9), sağ-sol kanat oyuncularının sayısı 33 (%34), orta oyun kurucuların sayısı 7 (%7.2), pivot oyuncularının sayısı 12 (%12.4), kalecilerin sayısı 17 (%17.5) olarak tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan sporcuların mevkilere göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması Tablo VI'da verilmiştir.

**Tablo VI. Çalışmaya Katılan Sporcuların Mevkilere Göre Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması**

MEVKİ ADI	n	PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ		F	P
		x	ss		
SAĞ-SOL OYUN KURUCU	28	90.89	15.54	0.76	0.55
SAĞ-SOL KANAT	33	91.03	16.01		
ORTA OYUN KURUCU	7	85.57	16.08		
PİVOT	12	89.17	17.01		
KALECİ	17	83.71	16.92		
TOPLAM	97	89.08	16.08		

n= sporcu sayısı, x= problem çözme becerisi ortalaması, ss=standart sapma

Tablo VI'ya göre; çalışmaya katılan sporcuların mevkilere göre problem çözme becerilerine bakıldığında; ortalama değer olarak kaleciler (83.71±16.92) ve orta oyun kurucuların (85.57±16.08) problem çözme becerilerinin diğer mevkilerden daha iyi olduğu ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p=0.55).

Çalışmaya katılan kız sporcuların mevkilere göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması Tablo VII'de verilmiştir.

**Tablo VII. Çalışmaya Katılan Kız Sporcuların Mevkilere Göre Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması**

MEVKİ ADI	n	PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ		F	P
		x	ss		
SAĞ-SOL OYUN KURUCU	15	88.53	16.00	0.95	0.44
SAĞ-SOL KANAT	19	89.84	13.46		
ORTA OYUN KURUCU	4	79.75	12.95		
PİVOT	5	84.80	7.19		
KALECİ	12	81.58	14.95		
TOPLAM	55	86.49	14.12		

n= sporcu sayısı, x= problem çözme becerisi ortalaması, ss=standart sapma

Tablo VII'ye göre; çalışmaya katılan kız sporcuların mevkilere göre problem çözme becerilerine bakıldığında; ortalama değer olarak orta oyun kurucuların ( $79.75 \pm 12.95$ ) ve kalecilerin ( $81.58 \pm 14.95$ ) problem çözme becerilerinin diğer mevkilerden daha iyi olduğu ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p=0.44$ ).

Çalışmaya katılan erkek sporcuların mevkilere göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması Tablo VIII'de verilmiştir.

**Tablo VIII. Çalışmaya Katılan Erkek Sporcuların Mevkilere Göre Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması**

MEVKİ ADI	n	PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ		F	P
		x	ss		
SAĞ-SOL OYUN KURUCU	13	93.62	15.16	0.06	0.99
SAĞ-SOL KANAT	14	92.64	19.37		
ORTA OYUN KURUCU	3	93.33	19.14		
PİVOT	7	92.29	21.65		
KALECİ	5	88.80	22.02		
TOPLAM	42	92.48	17.95		

n= sporcu sayısı, x= problem çözme becerisi ortalaması, ss=standart sapma

Tablo VIII'e göre; çalışmaya katılan erkek sporcuların mevkilere göre problem çözme becerilerine bakıldığında; ortalama değer olarak kaleciler ( $88.80 \pm 22.02$ ) ve orta oyun kurucuların ( $93.33 \pm 19.14$ ) problem çözme becerilerinin diğer mevkilerden



daha iyi olduğu ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p=0.99).

Çalışmaya katılan sporcuların cinsiyetleri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması Tablo IX' da verilmiştir.

**Tablo IX. Çalışmaya Katılan Sporcuların Cinsiyetleri İle Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması**

CİNSİYET	SPORCU SAYISI n	PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ		F	P
		x	ss		
BAYAN	55	86.49	14.12	-1.84	0.07
ERKEK	42	92.48	17.95		
TOPLAM	97	88.73	15.86		

n= sporcu sayısı, x= problem çözme becerisi ortalaması, ss=standart sapma

Tablo IX' da, çalışmaya katılan sporcuların cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerine bakıldığında, bayan sporcuların problem çözme becerileri ortalamalarının (x=86.49±14.12), erkek sporcuların problem çözme becerileri ortalamalarından (x=91.41±17.50 ) daha iyi bir sonuç verdiği görülmüştür. Ancak cinsiyetler istatistiksel açıdan karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (P=0.07 ).

Çalışmaya katılan sporcuların yaş grupları ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması Tablo X' da gösterilmiştir.

**Tablo X. Çalışmaya Katılan Sporcuların Yaş Grupları İle Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması**

YAŞ GRUPLARI	SPORCU n	PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ		F	P
		x	ss		
17-20 YAŞ	34	87.26	16.19	1.33	0.27
21-24 YAŞ	61	88.57	15.96		
25-27 YAŞ	6	98.67	10.67		
TOPLAM	101	88.73	15.86		

n= sporcu sayısı, x= ortalama, ss=standart sapma

Tablo X' a göre; sporcuların yaş grupları ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması yapıldığında; 17-20 yaş grubu sporcuların problem çözme becerilerinin (87.26±16.19) diğer yaş gruplarından daha iyi olmalarına rağmen, istatistiksel açıdan aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p=0.27) .

Çalışmaya katılan sporcuların, kaç yıldır hentbol ile uğraştıkları ile problem çözüme becerilerinin karşılaştırılması Tablo XI' de verilmiştir.

**Tablo XI. Çalışmaya Katılan Sporcuların Kaç Yıldır Hentbol ile Uğraştıkları İle Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması**

SPOR YAŞLARI (YIL)	SPORCU n	PROBLEM ÇÖZME		F	P
		x	ss		
1-3 YIL	39	91.85	16.00	1.39	0.24
4-6 YIL	19	89.42	14.95		
7-9 YIL	17	81.59	11.95		
10-12YIL	15	87.87	17.12		
13-15 YIL	7	93.57	23.34		
TOPLAM	97	89.08	16.08		

n= sporcu sayısı, x= ortalama, ss=standart sapma

Tablo XI' e göre çalışmaya katılan sporcuların kaç yıldır hentbol ile uğraştıkları ile problem çözüme becerilerinin karşılaştırılması yapıldığında, 7-9 yıldır hentbol-la uğraşan sporcuların problem çözüme becerileri ortalamalarının (81.59±11.95) en iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Hentbola yeni başlayan 1-3 yıllık sporcular (91.85±16.00) ile 13-15 yıllık sporcuların problem çözüme becerileri ortalamalarının (93.57±23.34) ise daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak istatistiksel açıdan değerlendirildiğinde; spor yaşları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Çalışmaya, hentbol B kategorisinde oynayan 6 bayan takımı (n=55 kişi) , 4 erkek takımı (n= 42 kişi) toplam 10 takım (toplam=97 kişi) gönüllü olarak katılmıştır. Bu sporcuların yaş ortalamaları; 21.37±1.95 olarak tespit edilirken, sporcuların kaç yıldır sporla uğraştıklarını gösteren ortalama değerleri ise 5.91±3.99 olarak bulunmuştur.

Çalışmaya katılan 97 sporcunun problem çözüme beceri ortalamaları 88.73±15.86 olarak bulunmuştur. Takım sporlarından biri olan basketbol ile ilgili İnce ve Şen'in yapmış oldukları bir çalışmada ise, Adana İli deplasmanlı ligde basketbol oynayan 41 sporcunun problem çözüme beceri ortalamaları 86.32 ±18.57 olarak tespit edilmiştir (İnce vd, 2006, 5-10). Bu çalışma ile hentbolcularla basketbolcuların problem çözüme beceri ortalamalarının birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu ortalama benzerliğinin, mücadele sporları olarak basketbol ve hentbol oyunlarının teknik ve taktik anlayışlarındaki benzerlikten kaynaklanabileceği vurgulanabilir.

Çalışmaya katılan takımların problem çözüme becerileri karşılaştırıldığında; Karadeniz Teknik Üniversitesi bayan sporcularının problem çözüme beceri ortalamalarının (x=75.27±11.65), Cumhuriyet Üniversitesi erkek sporcularının problem çözüme beceri ortalamalarından (x=99.54±18.26) daha iyi düzeyde çıkarak aralarında anlamlı

bir farklılığa rastlanmıştır. Ancak diğer takımlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin problem çözme beceri ortalamalarının Cumhuriyet Üniversitesi ortalamalarından daha iyi çıkmasının nedeninin Karadeniz Teknik Üniversitesi oyuncularının sporculuk yaşlarının 8.27±3.5 yıl, Cumhuriyet Üniversitesi oyuncularının sporculuk yaşlarının ise; 5.15±3.8 yıl olmasından kaynaklandığı düşünülebilir yani yaklaşık 3 yıllık fazladan deneyimin, problem çözme becerilerini de etkileyebileceği vurgulanabilir. Ayrıca bayan hentbolcular ile erkek hentbolcuların cinsiyet farklılığına bağlı olarak her zaman karşılaştıkları ve çözmeye çalıştıkları problem tanımlarının birbirinden farklı olmasından da kaynaklanabilir.

Kız takımlarının problem çözme beceri ortalamaları kendi aralarında karşılaştırıldığında; Karadeniz Teknik Üniversitesi sporcularının problem çözme beceri ortalamaları ( $x=75.27\pm11.65$ ), hem Erciyes Üniversitesi ( $x=95.20\pm8.31$ ) hem de Çukurova Üniversitesi sporcularından ( $x=96.25\pm15.58$ ) daha iyi bulunarak gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bunun nedeni; Karadeniz Teknik Üniversitesi sporcularının çoğunluğunun liglerde oynaması, antrenman ve müsabaka sayılarının fazlalığı olarak düşünülebilir.

Araştırmaya katılan erkek takımlarının problem çözme beceri ortalamaları karşılaştırıldığında; aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p=.37$ ).

Çalışmaya katılan sporcuların mevkilere göre problem çözme becerilerine bakıldığında; ortalama değer olarak kaleciler ( $83.71\pm16.92$ ) ve orta oyun kurucuların ( $85.57\pm16.08$ ) problem çözme becerilerinin diğer mevkilerden daha iyi olduğu ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p=0.55$ ).

Çalışmamıza katılan kız sporcuların mevkilere göre problem çözme becerilerine bakıldığında; ortalama değer olarak orta oyun kurucuların ( $79.75\pm12.95$ ) ve kalecilerin ( $81.58\pm14.95$ ) problem çözme becerilerinin diğer mevkilerden daha iyi olduğu ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p=0.44$ ).

Çalışmaya katılan erkek sporcuların mevkilere göre problem çözme becerilerine bakıldığında; ortalama değer olarak kaleciler ( $88.80\pm22.02$ ) ve orta oyun kurucuların ( $93.33\pm19.14$ ) problem çözme becerilerinin diğer mevkilerden daha iyi olduğu ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p=0.99$ ).

Bunun nedenlerinin, farklı mevkilerde oynayan hentbolcuların karşılaştıkları ve çözmeye çalıştıkları problem tanımları birbirinden farklı olabilir. Yani hentbolda taktik anlayış ve oyun kuralları gereği orta oyun kurucuların ve kalecilerin maç esnasında sorumlulukların daha fazla olması, daha fazla problemle karşı karşıya kaldıkları ve bunun sonucunda başarı için alternatif çözümler üretmeleri gereğinden kaynaklanabilir. Özellikle kalecilerin gol sonrası oyuna başlama atışını çabuk yapma ve hızlı hücumlarda geliştirmeleri gereken taktik anlayışın, sporcuların problem çözme becerilerini etkileyebileceği vurgulanabilir. Orta oyun kurucuların ise özellikle asistlerde başarı sağlamak, oyunu kurmak ve yönlendirmek için antrenmanlarda yaptıkları çalışmaların problem çözme becerilerine katkı yapabileceği düşünülmektedir. Ya da bu mevkilere sporcu seçerken problemlere alternatif üretebilen sporculara öncelik tanınmasından da kaynaklandığı vurgulanabilir.

Çalışmaya katılan sporcuların cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerine bakıldığında, bayan sporcuların problem çözme becerileri ortalamalarının ( $x=86.49\pm 14.12$ ), erkek sporcuların problem çözme becerileri ortalamalarından ( $x=91.41\pm 17.50$ ) daha iyi bir sonuç verdiği görülmüştür. Ancak cinsiyetler istatistiksel açıdan karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $P=0.07$ ). İflazoğlu ve Tümkiye'nin öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada; problem çözme becerileri ile cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (İflazoğlu vd, 2000,143-158). Bu çalışma, bizim yaptığımız çalışmayı destekler konumdadır. Taylan'ın, üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı problem çözme envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında da problem çözme becerileri ile cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmektedir (Taylan,1990, 4). Sowa ve Lustman yaptıkları çalışmada ise diğer çalışmaların aksine cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ileri sürmektedir (Sowa, 1984, 1334-7).

Araştırmaya katılan sporcuların yaş grupları ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması yapıldığında; 17-20 yaş grubu sporcuların problem çözme becerilerinin ( $87.26\pm 16.19$ ) diğer yaş gruplarından daha iyi olmalarına rağmen, istatistiksel açıdan aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p=0.27$ ).

Çalışmaya katılan sporcuların kaç yıldır hentbol ile uğraştıkları ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması yapıldığında, 7-9 yıldır hentbolla uğraşan sporcuların problem çözme becerileri ortalamalarının ( $81.59\pm 11.95$ ) en iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Hentbola yeni başlayan 1-3 yıllık sporcular ( $91.85\pm 16.00$ ) ile 13-15 yıllık sporcuların problem çözme becerileri ortalamalarının ( $93.57\pm 23.34$ ) ise daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak istatistiksel açıdan değerlendirildiğinde; spor yaşları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Hentbola yeni başlayan sporcuların (1-3 yıllık) problem çözme becerilerinin 7-9 yıllık sporculara göre düşük olmasının tecrübe eksikliğinden kaynaklandığı vurgulanabilir. 13-15 yıllık sporcuların ise hentbolun gün geçtikçe popüleritesinin azalması ve bu alanda sporculuk yapan oyuncu sayılarının azalması ya da kaliteli sporcuların başka alanlara yönelmesinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Hentbolda sporcu, bilimsel kriterlere dayalı özellikle fiziksel ve motorik özelliklerin göz önünde bulundurulduğu seçim yöntemleriyle belirlenir. Hentbolda sporcular hemen mevkilere yönlendirilmez. Önce motorik özellikler ve teknik beceriler kazandırılır. Daha sonra oyun beceri kazanımları değerlendirilerek mevkilere göre düzenleme yapılır. Hentbolcuların oyun beceri kazanımları sadece fiziksel değil psikolojik özellikleri göz önüne alınarak yapılmaktadır. Bu aşamada sporcunun sorumluluk alma, problem çözme, alternatif üretme, yaratıcılık gibi özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu özellikler, teknik ve taktik beceriler kadar önemlidir. Başarılı bir hentbolcunun tek bir mevkide oynaması beklenemez. Genellikle en az 2-3 mevkide oynayabilen sporcular tercih edilmektedir. Kalecilerin diğer oyuncularından farklı motorik özellikler sergilemesi beklenmektedir. Çünkü esneklik ve reaksiyon zamanı hem top kurtarımlarında hem de hızlı hücumlarda büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra sorumluluk alabilecek, problemlere alternatif üretebilecek ve en kısa sürede doğru kararlar alabilecek yapıda olmaları gerekmektedir. Çünkü maç esnasında diğer mevki oyuncularının yapmış oldukları hataları diğer eş oyunculara tolere edebilmektedir. Kalecilerin böyle bir şansı yoktur. Yaptıkları hataların telafisi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle sorumlulukları daha fazladır. Benzer olarak orta oyun kurucuları ise; diğer oyun kurucularından (sağ ve sol orta oyun kurucu) farklı olarak oyunun

beyni, oyuna şekil veren ve oyunu yönlendiren mevkidir. Bireysel olarak skora etki edebilmenin yanı sıra oyunu yöneten kişidir. Bu nedenle karşılaştığı herhangi bir problemle uğraşması ve alternatifler üretmesi gerekmektedir. Pivot oyuncularının problem çözme beceri ortalamalarına bakıldığında ise 3. sırayı almaktadır. Kalede ya da kaleciden dönen topun golle sonuçlandırılmasında aktif görev yapan, defans-taki boşlukları iyi değerlendirmesi gereken pivot oyuncularının da orta oyun kurucular kadar etkin olması gereği vurgulanabilir. Problem çözme becerileri verilen sorumluluklar ve taktik kombinasyonlarla geliştirilebileceği düşünülebilir. Ancak sporcu seçiminde özellikle bazı mevkiler düşünülerek problem çözme becerisi ölçüm envanteri kullanılarak bu becerileri yüksek bireylerin hentbola alınmasının, takım performansına katkı sağlayabileceği düşünülerek gerekliliğini vurgulayabiliriz.

Sonuç olarak, problem çözme envanterinin takım sporlarında kullanıma gerekliliğinin yanı sıra araştırmadaki ankete katılan sporcu sayısının artırılarak benzer çalışmaların yapılması, mevkiler arasındaki farklılığın daha belirgin hale gelebilmesi açısından önerilebilir. Ayrıca, sporcuların demografik özellikleri sıralanırken yetiştikleri bölge, eğitim düzeyleri ve ebeveyn eğitim durumları vb. konularda bilgilerin alınarak bu çalışmaya benzer çalışmaların yapılması, çalışmaya katılan sporcuların problem çözme becerilerine etki eden etmenlerin daha ayrıntılı irdelenmesine katkı sağlayacağı vurgulanabilir.

**Kaynakça**

- Açıkada Caner, Ergen Emin, "Bilim Ve Spor" Büro-Tek Ofset Matbaacılık, Ankara, 1990,S:10-17.
- Altun I., "The Perceived Problem Solving Ability And Values Of Student Nurses And Midwives", Nurse Educ Today. 2003 Nov;23(8):575-84.
- Chang AM, Gaskill D. Nurses' Perceptions Of Their Problem-Solving Ability. J Adv Nurs. 1991 Jul;16(7):813-9.
- Dana Badau, "Sport And Performance" The Role Of Symmetrization In The Game Of Handbal Ovidius University of Constanta, International Scientific Conference "Perspectives in Physical Education and Sport", 9th edition 29 -31 May 2009 Constanta, Romania.).
- Hasan AA, Reilly T, Cable NT, Ramadan J. Anthropometric profiles of elite Asian female handball players, J Sports Med Phys Fitness. Jun;47(2):197-202, 2007.
- Heppner and Petersen, 1982. Heppner PP, Petersen C 1982 The development and implications of a personal problem-solving inventory. Journal of Counseling Psychology, 29: 1; 66-75. Cited in: Şahin N, Şahin NH, Heppner PP 1993 Psychometric Properties of the problem solving inventory in a group of Turkish University Students. Cognitive Therapy Research, 17: 4; 379-439
- Herbert Wagner, Miriam Klous, Erich Müller, Kinematics Of The Upward Jumping Throw In Handball - Comparison Of Players With Different Level Of Performance, XXIV ISBS Symposium 2006, Salzburg – Austria, Sag 3-4: 15:45 - 16:00.,
- Ibnziaten, M.S. Poblador, A. Leiva, J.R. Gómez, B. Viana, F.G. Nogueras and J.L. Lanchó, Body Composition in 10 to 14-Year- Old Handball Players, Eur J Anat , 6 (3): 153-160, 2002.
- İflazoğlu, A. ve Tümkaya, S. (2000). "Ç.Ü. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi" Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. 6, 143-158.
- İnce G. Şen C. "Adana İli'nde Deplasmanlı Ligde Basketbol Oynayan Sporcuların Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi", Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Spor metre Dergisi, cilt:4, sayı:1, s: 5-10, Mart 2006.
- Inese Pontag, Janis Zidens, Shoulder Invertors and Evertors Torque Production of Handball Players, Journal of Human Kinetics, volume 11, 2004, 75-82.
- Ladouceur R, Blais F, Freeston MH, Dugas MJ. Problem solving and problem orientation in generalized anxiety disorder. J Anxiety Disord. 1998 Mar-Apr;12(2):139-52).
- Larson LM, Sailors PJ. Perceived Effective Problem Solvers' Attributions Concerning Success And Failure Of A Simulated Real-Life Problem. Behav Modif. 1997 Jul;21(3):341-54.
- Marques MC, van den Tilaar R, Vescovi JD, Gonzalez-Badillo JJ. Relationship between throwing velocity, muscle power, and bar velocity during bench press in elite handball players. Int J Sports Physiol Perform. 2007 Dec;2(4):414-22.
- Rogulj N, Srhoj V, Nazor M, Srhoj L, Cavala M. Coll, Some Anthropologic Characteristics of Elite Female Handball Players at Different Playing Positions. Antropol. 2005, Dec;29(2):705-9.
- Savaşır I, Şahin N.H., Bilişsel-Davranışçı Terapide Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 1997, s:79-85.
- Schorer J, Baker J.An exploratory study of aging and perceptual-motor expertise in handball goalkeepers. Exp Aging Res. 2009 Jan-Mar;35(1):1-19.
- Sowa CJ, Lustman PJ. "Gender Differences İn Rating Stressful Events, Depression, And Depressive Cognition", J Clin Psychol. 1984 Nov;40(6):1334-7.
- Srhoj V, Rogulj N, Padovan M, Katić R.Influence of The Attack and Conduction on Match Result in Handball., Coll Antropol. 2001 Dec; 25(2):611-7.
- Taylan S. "Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları", Master tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1990, s:4.

## COMPARISON WITH THE PROBLEM-SOLVING SKILLS OF DIFFERENT POSITIONS AND DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF SPORT OF TEAMS AT B CATEGORY OF HANDBALL OF UNIVERSITIES

---

**Gonca İNCE\***

**Tuğba GÜRBÜZ\*\***

**Kamil DİKİCİ\*\*\***

### **Abstract**

This study aims to compare the problem-solving skills with different positions, ages and age of sport of teams at B category of handball of universities.

In this study 97 persons have been participated (averages of age:  $21.37 \pm 1.95$  (female:  $20.89 \pm 1.74$ , male:  $22.00 \pm 2.05$ ) who were included ten handball team (female: 55 (%56.7), male: 42 (%43.3) of nine university voluntarily.

At this study, Problem Solving Inventory was used. Form A had developed by Heppner and Peterson (1982) and had adapted by Şahin.

The statistical analyses were carried out through the one way anova test, frequency distribution, mean and standard deviation, in the SPSS package program on the Windows version.

The results revealed averages of the problem-solving skill of the handball players. Statistically significant differences were found between Karadeniz Technical University ( $n=11$ ;  $x=75.27 \pm 11.65$ ), and Cumhuriyet University ( $n=13$ ;  $x=99.54 \pm 18.26$ ). However, no statistically differences were found between averages of the problem-solving skill and different position, ages, sport ages ( $p>0.05$ ).

**Key Words:** Handball, position, problem solving skill, age, age of sport

---

\* Assis.Prof. Çukurova University, Physical Education and Sports College

\*\* Prelector, Çukurova University, Physical Education and Sports College

\*\*\* Prelector, Çukurova University, Physical Education and Sports College

# İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ (1-5) ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ BECERİLERLE İLGİLİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Veli TOPTAŞ\*

## Özet

İlköğretim Matematik Dersi(1-5) Öğretim Programının geliştirmeyi hedeflediği beceriler; problem çözme, iletişim, ilişkilendirme ve akıl yürütme-dir. Araştırma programın hedeflediği becerilerin kazandırılmasında uygulayıcı durumundaki sınıf öğretmenlerinin becerilerle ilgili görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma 2008–2009 Eğitim-Öğretim döneminde 134 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada “betimsel istatistikî” yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracının geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmış ve güvenirliği (cronbach alpha= 0,89) değerinde hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucunda İlköğretim matematik programındaki problem çözme, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile ilgili sınıf öğretmenlerin görüşlerini “bazen” şeklinde bildirdikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Matematik öğretimi, beceriler, sınıf öğretmenlerinin görüşleri

## Giriş

Bilginin hızla geliştiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi zorunlu kılmaktadır(Toptaş, 2006). Çağdaş bir eğitimin temel taşlarından biri olan matematik bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmesinde önemli yeri olan bir derstir. Matematik dersinde, bireyin kazanması gereken becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Tabii ki bu becerilerin geliştirilmesi bir öğretim programı doğrultusunda ele alınarak yapılmalıdır.

Yeni bir anlayış ve yaklaşımla uygulamaya sunulan matematik dersi öğretim programına göre matematik eğitimi, bireylere çeşitli deneyimleri analiz edebilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırır. Ayrıca, yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır(MEB, 2005, 7). Ayrıca İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (1–5) geliştirmeyi hedeflediği beceriler; problem çözme, iletişim, ilişkilendirme ve akıl yürütmedir(MEB, 2005, 11). Programın geliştirmeyi hedeflediği bu becerileri kavramsal olarak anlayabilmek için; becerilerin genel olarak anlamlarının ne olduğuna ve nasıl tanımlandıklarına kısaca bakmak gerekmektedir.

\* Yrd. Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fak. İlköğretim Böl. Sınıf Öğretmenliği A.B.D



## ◆ Veli Toptaş

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamıştır (Gelbal, 1991). Bingham'a göre, problem; bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir (Çev. Oğuzkan, 1993). Morgan problemi; bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlamaktadır (Karakaş, 1995). Problem çözme, belirli bir durumla başa çıkabilme için etkili seçenekleri oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. İnsanların çoğu, problem çözme yeteneğinin kendisinde doğuştan var olduğunu düşünür. Ancak, bu konuda yeterince eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavrayabilmiş çok az birey vardır (Kneeland, 2001:3).

Belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanır. Bununla birlikte, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirirler (Arnold, 1992:2). Meijerss (1978)'e göre problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir (Akt: Güçlü, 2003). Bireyin problem çözme becerisi ile yaşantıları algılama gücü, olaylar karşısındaki tutumu, değerleri ve kişilik özellikleri önemli ölçüde etkilediği ifade edilebilir. Ayrıca problem çözme becerisinin, bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerden birisi olduğu da bilinmektedir. Bu bağlamda, insanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlıdır. İnsanoğlu çevresindeki sorunlarla ancak kendi problem çözebilme gücü kapsamında baş edebilir.

Yeni programda problem çözmenin; başlı başına bir konu değil süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Ayrıca bu süreç matematik programına kaynaştırılarak problem çözme becerilerinin öğrenilmesi ve kullanılması hedeflenmiştir (MEB, 2005, 12). Programda yer alan diğer bir temel beceri olan akıl yürütme için ise şöyle bir tanım verilmiştir: Kişiler, geçmiş yaşantıları, gözlemleri ve öğrenmeleri sonucunda oluşturdukları somut ve soyut tasarımlar arasında mantık ilkelerine uygun bağlantılar kurarak yeni yargılara varırlar. Buna akıl yürütme denir (Uludagsozluk, 2008) Akıl yürütme, eldeki bilgilerle düşünüp bütün etmenleri dikkate alarak, iddiaları ve kanıtları değerlendirip akılcı bir karara ulaşma sürecidir. Bir konuda akıl yürütebilenler, o konuda bilgi sahibidir; yeni karşılaştığı durumu tüm boyutları ile inceler, keşfeder, mantıklı tahminlerde, varsayımlarda bulunur; düşüncelerini gerçekleştirir; bazı sonuçlara ulaşır, ulaştığı sonucu açıklayabilir ve savunabilir (Umay, 2007, 119). Thurstone (1961) akıl yürütme bir kuralı veya ilkeyi bulabilme yeteneği olarak saymıştır (Kuzgun & Deryakulu, 2004, s. 22) Akıl yürütme becerisi, öğrencilerin zihinlerinde bilginin yorumlanarak yansıtılması olarak da ifade edilebilir. Akıl yürütmenin en yoğun olarak kullanıldığı alanlardan biri, belki de en önce olanı matematiktir denilebilir. Matematikte gerçeklere deneyle, gözlemlerle değil, yalnızca akıl yürütmeyle ulaşılır. Ayrıca matematiksel akıl yürütme matematiğin temelini oluşturmaktadır. Matematik sayılar, işlemler, geometri gibi daha birçok konuyu öğretirken doğası gereği keşfetmeyi, akıl yürütme, tahminlerde bulunmayı gerektiren düşünmeyi, sonuca ulaşmayı öğretir (Umay, 2007, 121).

İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programındaki diğer bir beceri ise iletişimdir. İletişim, eğitimin en önemli ögesidir. Sınıftaki iletişim ve etkileşim çocuğun öğrenmesinde önemli bir yer tutar. Bir öğretmenin görevini iyi yapabilmesi için iletişim kuramıyla ilgili bilgi sahibi olması gerekir (Yavuzer, 1997). İletişimin en

önemli özelliklerinden biri ise birlikteliği esas almasıdır. İletişim, tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşime ve beraberliğe dayanır (Cüceloğlu, 1999). Eğitim durumunda iletişimle birlikte etkileşim iç içe olacak şekilde öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin tanınması, imkânların, seviyelerin, sorunların, ilgi ve yeteneklerin belirlenmesi, bilgi akışının sağlanması, olumlu davranış kazandırılması ancak öğretmenin sınıfta oluşturduğu iletişim ortamıyla mümkün olabilir. Sınıf içindeki çift yönlü iletişim iyi bir etkileşime yol açar. İletişim öğretmen-öğrenciye, öğrenciden öğretmene karşılıklı olursa yararlıdır (Porgalı, 2003). Lingren'e (2000) göre sınıf içinde sağlıklı bir iletişim ortamı ile öğretmen öğrenci çelişkinin giderilmesi, çift yönlü iletişim yolu ile öğrencinin öğretmeni, öğretmenin öğrencileri kavraması, yerini öğrencileşen öğretmenlere öğretmenleşen öğrencilere bırakmasıyla mümkündür (Akt: Porgalı, 2003).

Öğrenciler Matematik Bilgileriyle İletişim Kurmalıdır: İletişim kurmak, öğrencileri bildiklerini yeniden gözden geçirmeye, toparlamaya ve yapılandırmaya yöneltecektir. İletişim, bir rapor veya hikâyenin hazırlanıp sınıfta sunulması, bir matematik probleminin kurulması, bir problemin çözümünün anlatılması gibi farklı biçimlerde olabilir. İletişim, öğrencilerin öğretmen tarafından daha iyi değerlendirilmesine de yardımcı olacaktır (MEB, 2005).

İlişkilendirme Önemseldir: Matematik bilgilerinin, hem gerçek hayatla hem de diğer derslerde öğrenilenler ile ilişkilendirilmesine önem verilmelidir. Günlük hayatta, birçok durumda çeşitli zorluk derecelerinde matematiğe ait problemler karşımıza çıkmakta ve matematik pek çok meslek dalında kullanılmaktadır. Bu nedenle problemler, öğrencilerin matematiğin günlük hayattaki kullanımını açık biçimde görmelerine yardımcı olacak şekilde seçilmelidir. Öğrenciler matematiğin diğer derslerde de kullanılabilirliğini gördüklerinde, kazanımları daha anlamlı olacaktır. Geometride kullanılan pek çok kavram, Resim-İş derslerinde çeşitli ürünler oluşturmada kullanılabilir (MEB, 2005).

Hazırlanan ilköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programı; 2005-2006 öğretim yılında resmi olarak bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Uygulamaya konulan bu programın kazandırmayı hedeflediği becerilerin öğrenciler tarafından ulaşılabilirliğinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Değerlendirmeyi en iyi yapacak olanlar programı uygulayan, uygulamacı konumunda bulunan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yapacağı değerlendirmeler ile programın hedeflediği becerilerin ulaşılabilirliği ile ilgili dönüt alınmış olacağı ifade edilebilir. Bu nedenle araştırmanın sonucunun programın hedeflediği becerilerin uygulanabilirliği ile ilgili bilimsel bir ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği becerilerin kazandırılması ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi.

### **Alt Problemler**

Araştırmada;

1. İlköğretim Matematik (1-5) Dersi Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği beceriler hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyetleri bakımından fark var mıdır?

## ◆ Veli Toptaş

2. İlköğretim Matematik (1-5) Dersi Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği beceriler hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında okutduğu sınıf bakımından fark var mıdır?

3. İlköğretim Matematik (1-5) Dersi Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği beceriler hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında mezun oldukları okul bakımından fark var mıdır?

4. İlköğretim Matematik (1-5) Dersi Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği beceriler hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında hizmet yılı bakımından fark var mıdır?

5. İlköğretim Matematik (1-5) Dersi Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği beceriler hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında öğrenim durumu bakımından fark var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Matematik eğitimindeki yeni anlayış, matematiğin tanımına da uygun olarak salt matematik öğrenme yerine matematik yaparak, düşünceleri yansıtarak matematik öğrenmeyi temel almaktadır. Bu durum, matematik eğitiminde köklü bir yenilik olup çok sayıda toplumda yeniliği benimseme ve söz konusu değişim kolay olmakta; geçiş sürecinde sancılı bir dönem yaşanmaktadır (Ersoy, 2000). Bu değişim ve gelişimle birlikte yeni programın hedeflediği becerilerin kazandırılmasında uygulayıcı durumundaki sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin becerilere ulaşılabilirliği ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

### **Yöntem**

Araştırmada “betimsel istatistikî” yöntem kullanılmıştır. Araştırma evrenini Orta Anadolu’da bulunan bir il merkezindeki (46) ilköğretim okulunda görev yapan (651) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise ildeki 10 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 134 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemdeki okullar şans (random) yöntemi ile belirlenmiştir.

### **Veri toplama aracı**

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı, İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programında hedeflenen becerilerden oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geçerlilik, güvenilirlik çalışması yapılmış ve güvenilirliği (cronbach alpha= 0,89) değerinde hesaplanmıştır. Veri toplama aracında yer alan maddelere verilen cevaplar 5 likert tipi ölçektir (5 Her zaman, 4 Çoğunlukla, 3 Bazen, 2 Çok nadir ve 1 Hiç Şeklinde).

### **Verilerin analizi**

Verilerin değerlendirilmesi istatistikî tekniklerle yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için şu istatistik tekniklerden; yüzde, t testi, standart sapma, aritmetik ortalama ve varyans analizi yararlanılmıştır.

Araştırmanın verilerini yorumlamak için aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek ölçek elde edilmiştir ( $4/5=0,80$ ) (Kaptan, 1995). Buna göre;

- 1,00-1,80 Her zaman
- 1,81-2,60 Çoğunlukla
- 2,61-3,40 Bazen
- 3,41-4,20 Çok nadir
- 4,21-5,00 Hiç

şeklinde yorumlanmıştır.

## Bulgular ve Yorum

### Bulgular

İlköğretim Matematik Dersi (1–5) Öğretim Programının kazandırmayı hedeflediği becerilere yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** İlköğretim Matematik Dersi (1–5) Öğretim Programının Kazandırmayı Hedeflediği Becerilerle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Programının Kazandırmayı Hedeflediği Beceriler	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Çok nadir	Hiç
	%	%	%	%	%
<b>Problem Çözme</b>					
Problem çözmeyi, matematiksel kavramları irdelemek ve anlamak için kullanabilme	0	35.8	41	20.9	2.2
Matematiksel ve günlük yaşam durumlarını kullanarak problem kurabilme	0	38.8	41	17.9	2.2
Değişik problemleri çözebilmek için farklı problem çözme stratejileri kullanabilme	0	6.7	35.8	43.3	14.2
Deneme-yanılma	0	3.7	38.1	47	11.2
Şekil, tablo, vb. model kullanma	1.5	0.7	16.4	56.7	24.6
Sistematik bir liste oluşturma	0.7	44.8	42.5	11.9	0
Örüntü arama	0	6.7	35.8	45.5	11.9
Geriye doğru çalışma	0	32.8	49.3	16.4	1.5
Tahmin ve kontrol etme	0	4.5	29.9	50	15.7
Varsayımları kullanma	0	46.3	37.3	14.2	2.2
Problemi başka bir biçimde tekrar ifade etme	0	3.7	29.1	50.7	16.4
Problemi basitleştirme	0	7.5	29.9	45.5	17.2
Problemin bir bölümünü çözmeye	0.7	2.2	38.1	46.3	12.7
Çözümlerin probleme uygunluğunu ve akla yatkinliğini kontrol edebilme ve yorumlayabilme	0	3	29.9	54.5	12.7
Matematiği anlamlı bir şekilde kullanmak için özgüven geliştirebilme	0	1.5	33.6	51.5	13.4
<b>İletişim</b>					
Somut model, şekil, resim, grafik, tablo gibi temsil biçimlerini kullanarak matematiksel düşünceleri ifade edebilme	0	0	26.1	53	20.9
Matematik ve problemler hakkındaki düşüncelerini açık bir şekilde sözlü ve yazılı ifade edebilme	0	5.2	25.4	48.5	20.9
Günlük dili, matematiksel dil ve sembollerle ilişkilendirebilme	0	32.8	56.7	10.4	0
Matematik hakkında konuşma, yazma, tartışma ve okumanın önemini fark edebilme	0	5.2	39.6	42.5	12.7
<b>Akıl Yürütme</b>					
Mantığa dayalı çıkarımlarda bulunabilme	0	1.5	41.8	44.8	11.9
Kendi düşüncelerini açıklarken, matematiksel modelleri, kuralları ve ilişkileri kullanabilme	0	3	41.8	44	11.2
Probleme ilişkin çözüm yollarını ve cevapları savunabilme	2.2	30.6	56	10.4	0.7
Bir matematiksel durumu analiz ederken örüntü ve ilişkileri kullanabilme	0	38.1	53	8.2	0.7
Matematiğin mantıklı ve anlamlı bir alan olduğuna inanabilme	0	27.6	59.7	12.7	0
Tahminde bulunabilme	0	0	35.8	50	14.2
Matematikteki örüntü ve ilişkileri analiz edebilme	0	1.5	37.3	49.3	11.9
<b>İlişkilendirme</b>					
Kavramsal ve işlemsel bilgiyi ilişkilendirebilme	0	59	36.6	4.5	0
Matematiksel kavram ve kuralları çoklu temsil biçimleri ile gösterebilme ve bu temsil biçimleri arasında ilişki kurabilme	0.7	45.5	43.3	10.4	0
Öğrenme alanları arasında ilişki kurabilme	0	26.1	41.8	28.4	3.7
Matematiği diğer derslerde ve günlük hayatta kullanabilme	0	39.6	44	14.9	1.5

İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili Sınıf Öğretmenlerinin problem çözme becerilerinden **“Şekil, tablo, vb. model kullanma”** %56,7 , **“Tahmin ve kontrol etme”** % 50 **“Problemi başka bir biçimde tekrar ifade etme”** %50,7 , **“Çözümlerin probleme uygunluğunu ve akla yakınlığını kontrol edebilme ve yorumlayabilme”** %54,5 ve **“Matematiği anlamlı bir şekilde kullanmak için özgüven geliştirebilme”** %51,5 oranlarında “çok nadir” seçeneğini ile öğrencilerin ulaşma düzeyleri ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Bu becerilere ulaşma düzeyleri “hiç” şeklindeki görüşlerle birleştiğinde %70’ lere ulaştığı görülmektedir. **“Değişik problemleri çözebilmek için farklı problem çözme stratejileri kullanabilme”** “çok nadir” %43,3 ve “bazen” %35,8 seçeneklerini dikkate aldığımızda %79,1 oranında, **“Örüntü arama”** “çok nadir” %45,5 ve “bazen” %35,8 seçenekleri % 81,3 oranında, **“Tahmin ve kontrol etme”** “çok nadir” %50 ve “bazen” %29,1 seçenekleri % 79,1 oranında, **“Problemi başka bir biçimde tekrar ifade etme”** “çok nadir” %50,7 ve “bazen” %29,1 seçenekleri % 79,8 oranında ve **“Problemi basitleştirme”** “çok nadir” %45,5 ve “bazen” %25,9 seçenekleri % 71,4 oranında yani % 70’in üzerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. **“Deneme-yanılma”** “çok nadir” %47 ve “bazen” %38,1 seçenekleri % 85,1 oranında, **“Problemin bir bölümünü çözme”** “çok nadir” %46,3 ve “bazen” %38,1 seçenekleri % 84,4 oranında, **“Çözümlerin probleme uygunluğunu ve akla yakınlığını kontrol edebilme ve yorumlayabilme”** “çok nadir” %54,6 ve “bazen” %29,9 seçenekleri %84,4 oranında ve **“Matematiği anlamlı bir şekilde kullanmak için özgüven geliştirebilme”** “çok nadir” %51,5 ve “bazen” %33,6 seçenekleri %85,1 oranında öğretmenlerin görüşleri karşımıza çıkmaktadır. Yani öğretmenler bu becerileri öğrencileri gösterme düzeyleri ile ilgili “bazen” ve “çok nadir” seçenekleri birlikte düşünüldüğünde en düşük %71,4 en yüksek %85,1 oranında görüş belirtmişlerdir.

Ayrıca sınıf öğretmenleri problem çözme becerilerinden **“Problem çözmeyi, matematiksel kavramları irdelemek ve anlamak için kullanabilme”** “çoğunlukla” %35,8 ve “bazen” %41 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde % 76,8 oranında, **“Matematiksel ve günlük yaşam durumlarını kullanarak problem kurabilme”** “çoğunlukla” %38,8 ve “bazen” %41 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %79,8 oranında, **“Sistematik bir liste oluşturma”** “çoğunlukla” %44,8 ve “bazen” %42,5 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %87,3 oranında ve **“Varsayımları kullanma”** “çoğunlukla” %46,3 ve “bazen” %37,3 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %83,6 oranında öğrencilerin bu becerilere ulaştıkları şekilde görüş bildirmişlerdir.

İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili Sınıf Öğretmenlerinin iletişim becerilerinden **“Somut model, şekil, resim, grafik, tablo gibi temsil biçimlerini kullanarak matematiksel düşünceleri ifade edebilme”** % 53 “çok nadir” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Yani öğretmenlerin yarıdan fazlası bu becerinin öğrencilerin ulaşma düzeyini çok nadir şekilde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca **“Somut model, şekil, resim, grafik, tablo gibi temsil biçimlerini kullanarak matematiksel düşünceleri ifade edebilme”** “çok nadir” %53 ve “hiç” %20,9 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde % 73, 9 oranı ve **“Matematik ve problemler hakkındaki düşüncelerini açık bir şekilde sözlü ve yazılı ifade edebilme”** “çok nadir” %48,5 ve “hiç” %20,9 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde % 69,4 oranı ile bu iki beceride de öğretmenlerin görüşlerini belirttikleri görülmektedir. **“Matematik hakkında konuşma, yazma, tartışma ve okumanın önemini fark edebilme”** “çok nadir” (%42,5) ve “bazen” %39,6 seçenekleri % 82,1

oranında öğretmenlerin görüş bildirdiği görülmektedir. “Günlük dili, matematiksel dil ve sembollerle ilişkilendirebilme” “çoğunlukla” % 32,8 ve “bazen” % 56,7 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde % 89,5 oranında görüş bildirmişlerdir.

İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili sınıf öğretmenlerinin akıl yürütme becerilerinden “Mantığa dayalı çıkarımlarda bulunabilme” “çok nadir” %44,8 ve “bazen” %41,8 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde % 86, 6 oranında, “Kendi düşüncelerini açıklarken, matematiksel modelleri, kuralları ve ilişkileri kullanabilme” “çok nadir” %44 ve “bazen” %41,8 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde % 85,8 oranında, “Tahminde bulunabilme” “çok nadir” %50 ve “bazen” %35,8 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde % 85,8 oranında ve “Matematikteki örüntü ve ilişkileri analiz edebilme” “çok nadir” %49,3 ve “bazen” %37,3 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %86,6 oranında görüş bildirmişlerdir. “Probleme ilişkin çözüm yollarını ve cevapları savunabilme” “Bir matematiksel durumu analiz ederken örüntü ve ilişkileri kullanabilme” “çoğunlukla” %30,6 ve “bazen” % 56 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde % 86,6 oranında, “Bir matematiksel durumu analiz ederken örüntü ve ilişkileri kullanabilme” “çoğunlukla” %38,1 ve “bazen” % 53 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %91,1 oranında ve “Matematiğin mantıklı ve anlamlı bir alan olduğuna inanabilme” “çoğunlukla” %27,6 ve “bazen” % 56,7 seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %84,3 oranında görüş belirttikleri görülmektedir.

İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili sınıf öğretmenlerinin ilişkilendirme becerilerinden “Kavramsal ve işlemle bilgiyi ilişkilendirebilme” %59 çoğunlukla seçeneğini işaretlemişlerdir. “Öğrenme alanları arasında ilişki kurabilme” bu beceriyle ilgili olarak “bazen” %41,8 ve “çok nadir” %28,4 seçenekleri birlikte ele alındığında %70,2 oranında görüş bildirmişlerdir. İlişkilendirmedeki diğer becerilerde ise “çoğunlukla” ve “bazen” seçenekleri birlikte ele alındığında yaklaşık olarak %80 şeklinde görüş bildirmişlerdir. Problem çözme, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerini boyutlar açısından bakıldığında aşağıdaki bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Becerilerin Boyutları ile İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Boyutlar	$\bar{X}$	Karşılığı
Problem Çözme	3,43	Çoğunlukla
İletişim	3,55	Çoğunlukla
Akl Yürütme	3,31	Bazen
İlişkilendirme	2,74	Bazen
Ölçeğin Tamamı	3,33	Bazen

Tablo 2’de ilköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programındaki problem çözme, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile ilgili sınıf öğretmenlerinin genel görüşleri problem çözme ve iletişim becerilerini çoğunlukla kazandırıldığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Akıl yürütme, ilişkilendirme, problem çözme ve iletişim becerilerin tamamı ile ilgili de bazen şeklinde görüşlerinin olduğu görülmektedir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “İlköğretim Matematik (1–5) Dersi Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği becerilerde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyetleri bakımından fark var mıdır?” ifadesi yer almaktadır. Buna bağlı yapılan t testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız (t) Testi

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	T	p
Problem	Erkek	80	3.44	.420	.243	.809
	Kadın	54	3.42	.301		
İletişim	Erkek	80	3.57	.530	.401	.689
	Kadın	54	3.53	.544		
Akıl yürütme	Erkek	80	3.31	.423	.168	.867
	Kadın	54	3.30	.358		
İlişkilendirme	Erkek	80	2.74	.402	.169	.866
	Kadın	54	2.75	.445		
Toplam	Erkek	80	3.33	.357	.243	.809
	Kadın	54	3.32	.288		

Tablo 3’e göre ilköğretim Matematik Dersi (1–5) Öğretim Programındaki problem çözme, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyete göre (t,  $P \leq 0,05$ ) düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular;

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim Matematik (1–5) Dersi Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği becerilerde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde okuttuğu sınıf bakımından fark var mıdır?” sorusu irdelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Okuttuğu sınıfa göre görüşleri arasında farkı belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmenlerinin Okuttuğu Sınıfa Göre Farkın Kaynağı (Scheffe)

Beceriler	G. A. – G. İ.	Karelerin Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	P	Farkın Kaynağı (Scheffe)
Problem	Gruplar arası	1.706	4	.427	3.235	.014*	2–3. sınıf
	Grup içi	17.009	129	.132			
	Toplam	18.716	133				
İletişim	Gruplar arası	1.631	4	.408	1.447	.222	
	Grup içi	36.342	129	.282			
	Toplam	37.972	133				
Akıl yürütme	Gruplar arası	.904	4	.226	1.455	.220	
	Grup içi	20.041	129	.155			
	Toplam	20.945	133				
İlişkilendirme	Gruplar arası	2.705	4	.676	4.248	.003*	1–5. sınıf
	Grup içi	20.537	129	.159			
	Toplam	23.243	133				
Toplam	Gruplar arası	1.219	4	.305	2.963	.022*	—
	Grup içi	13.271	129	.103			
	Toplam	14.490	133				

Tablo 4'e bakıldığında İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programındaki problem çözme, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile ilgili sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfa göre görüşlerinde \* $P < 0.05$  düzeyinde anlamlı fark var. Problem çözmeye 2. Sınıflar lehine, ilişkilendirmede 5. Sınıflar lehine manidar fark var. Fakat (Scheffe) testine göre gruplar arasında manidar fark yok.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "İlköğretim Matematik (1-5) Dersi Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği becerilerde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde mezun oldukları okul bakımından fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Okuttuğu sınıfa göre görüşleri arasında farkı belirlemek için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Bağımsız (t) Testi

Boyutlar	Mezun Old.	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Problem	Sınıf Öğretmenliği	116	3.46	.381	2.474	.015*
	Diğer	18	3.23	.262		
İletişim	Sınıf Öğretmenliği	116	3.58	.552	1.504	.135
	Diğer	18	3.38	.366		
Akıl yürütme	Sınıf Öğretmenliği	116	3.31	.419	.050	.960
	Diğer	18	3.30	.213		
İlişkilendirme	Sınıf Öğretmenliği	116	2.77	.413	2.223	.028*
	Diğer	18	2.54	.405		
Toplam	Sınıf Öğretmenliği	116	3.35	.342	2.114	.036*
	Diğer	18	3.17	.185		

Tablo 5'e göre ilköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programındaki problem çözme, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile ilgili sınıf öğretmenlerinin (t, \* $P < 0.05$ ) gruplar arasında anlamlı farklılık var. Problem çözme ve ilişkilendirme becerilerinde fark görülürken iletişim ve akıl yürütmede farkın olmadığı fakat toplama bakıldığında da farkın olduğu görülmektedir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini "İlköğretim Matematik (1-5) Dersi Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği becerilerde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde hizmet yılı bakımından fark var mıdır?" ifadesi oluşturmaktadır. Buna göre yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.



**Tablo 6.** Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Ölçeğin Tamamına ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi

Beceriler	Hizmet yılı	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Problem	1-5 yıl	6	50.42	3	1.875	.599
	6-10 yıl	15	64.43			
	11-16 yıl	15	62.33			
	17 ve üstü	98	69.81			
	Toplam	134				
İletişim	1-5 yıl	6	85.33	3	2.033	.566
	6-10 yıl	15	60.30			
	11-16 yıl	15	63.23			
	17 ve üstü	98	68.16			
	Toplam	134				
Akıl yürütme	1-5 yıl	6	54.50	3	3.095	.377
	6-10 yıl	15	77.23			
	11-16 yıl	15	55.80			
	17 ve üstü	98	68.60			
	Toplam	134				
İlişkilendirme	1-5 yıl	6	51.25	3	6.682	.083
	6-10 yıl	15	46.57			
	11-16 yıl	15	72.83			
	17 ve üstü	98	70.88			
	Toplam	134				
Toplam	1-5 yıl	6	55.08	3	2.328	.507
	6-10 yıl	15	60.83			
	11-16 yıl	15	59.30			
	17 ve üstü	98	70.54			
	Toplam	134				

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programındaki problem çözme, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile ilgili hizmet yılına göre ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır ( $X^2_{(3)}=2.328$ ,  $p>0.05$ ). Bununla birlikte ölçeğin alt boyutları olan; problem ( $X^2_{(3)}=1.875$ ,  $p>0.05$ ), iletişim ( $X^2_{(3)}=2.033$ ,  $p>0.05$ ), akıl yürütme ( $X^2_{(3)}=3.095$ ,  $p>0.05$ ) ve ilişkilendirme ( $X^2_{(3)}=6.682$ ,  $p>0.05$ ) boyutlarında da hizmet yılına ilişkin manidar fark çıkmamıştır.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde “İlköğretim Matematik (1-5) Dersi Öğretim Programının öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği becerilerde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde öğrenim durumu bakımından fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda yapılan t testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız T Testi

Boyutlar	Öğrenim Dur.	n	$\bar{X}$	Ss	t	P
Problem	Ön lisans	55	3.45	.335	.665	.507
	Lisans	78	3.41	.393		
İletişim	Ön lisans	55	3.60	.542	1.165	.246
	Lisans	78	3.50	.514		
Akıl yürütme	Ön lisans	55	3.36	.386	1.327	.187
	Lisans	78	3.26	.400		
İlişkilendirme	Ön lisans	55	2.82	.419	1.971	.051
	Lisans	78	2.68	.409		
Toplam	Ön lisans	55	3.36	.314	1.346	.181
	Lisans	78	3.29	.330		

Tablo 7’i incelendiğinde araştırmaya katılan ilköğretim matematik dersi (1–5) öğretimi programındaki problem çözme, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile ilgili sınıf öğretmenlerinin P>0.05 gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Genel olarak alt problemlerle ilgili bulgular ve yorumlar şu şekilde özetlenebilir;

Sınıf öğretmenlerinin programın kazandırmayı hedeflediği becerilerinden problem çözme ile ilgili genel olarak 15 beceriden 11’ine “Bazen” ve “Çok nadir” seçeneklerine % 70 ve üzerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Problem çözme becerilerinden biri olan “**Şekil, tablo, vb. model kullanma**” becerisi öğretmenler tarafından “Çok nadir” ve “Hiç” seçeneğini birlikte ele alındığında % 80 oranında olduğu görülmektedir. Problem çözme becerilerinden 4 becerinin de “Çoğunlukla” ve “Bazen” seçeneğinin % 80 ve üzerinde işaretlendiği görülmektedir. Farklı problem çözme stratejisi, deneme-yanılma, örüntü arama, tahmin ve kontrol etme, problemi farklı ifade etme ve basitleştirme, problemin bir bölümünü ve çözümün akla yakınlığını kontrol etme ve matematiği anlamlı şekilde kullanmak için özgüven geliştirme şeklinde kısaca özetlenen becerilerin istenen seviyede kazandırılmayacağını belirtmişlerdir. Yani % 70 ve üzerinde “Bazen” ve “Çok nadir” seçeneklerini işaretleyerek bu yönde görüş ifade etmeleri bu şekilde yorumlanabilir. Ayrıca veri oluşturmada kullanılan şekil ve tablolar konusunda bu becerinin kazandırılmasının daha zor olduğu görüşünde oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin programın kazandırmayı hedeflediği becerilerinden iletişim ile ilgili genel olarak 4 beceriden 3’ünün “bazen” ve “çok nadir” seçeneklerini % 70 oranında işaretledikleri bir becerinin “çoğunlukta” ve “bazen” seçeneğini % 80 ve üzerinde işaretledikleri görülmektedir. Genel olarak eğilimin bu beceride öğretmenlerin “çoğunlukta” olarak belirttikleri görülmektedir. İletişim becerilerinden biri olan “matematik ve problemler hakkındaki düşüncelerinin açık bir şekilde sözlü ya da yazılı ifade edilmesi” ile problem çözme becerileri bakımından öğretmenlerin görüşlerinde paralellik olduğu görülmektedir.

## ◆ Veli Toptaş

Sınıf öğretmenlerinin programın kazandırmayı hedeflediği akıl yürütme becerilerinden “Mantığa dayalı çıkarımlarda bulunabilme”, “Kendi düşüncelerini açıklarken, matematiksel modelleri, kuralları ve ilişkileri kullanabilme”, “Tahminde bulunabilme” ve “Matematikteki örüntü ve ilişkileri analiz edebilme” olan beceriler “çok nadir” ve “bazen” seçenekleri birlikte ele alındığında % 86,6 oranına ulaşmaktadır. Bu görüşler doğrultusunda; akıl yürütme becerileri ile kazandırılması istenen çıkarımın, ilişki kurma, tahmin ve analiz edebilmenin istenen seviyede olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca genel olarak 7 beceriden 4’ünde eğilimin istenilen seviye de olmadığıdır. Akıl yürütmede öğretmenlerin genel olarak bazen şeklinde görüş bildirmeleri bunu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin programın kazandırmayı hedeflediği ilişkilendirme becerilerinden biri “öğrenme alanları arasında ilişki kurabilme” olan beceri istenen seviyede olmadığını % 70 oranında öğretmenlerin “bazen” ve “çok nadir” seçeneklerini işaretleyerek görüş bildirmeleri göstermektedir. İlişkilendirme becerilerin genel olarak bazen seçeneğinde eğilim gösterdiği de görülmektedir.

İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programındaki problem çözme, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile ilgili sınıf öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyete ve öğrenim durumuna göre ( $P \leq 0,05$ , t-test) düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfa göre görüşlerinde  $*P < 0,05$  düzeyinde anlamlı fark var. Problemden 2. sınıflar lehine, ilişkilendirmede 5. sınıflar lehine manidar fark var. Toplamda her ne kadar fark var gibi gözüksede de (Scheffe) testine göre gruplar arasında manidar fark yok. Sınıf öğretmenlerinin (t,  $*P < 0,05$ ) gruplar arasında anlamlı farklılık var. Problem çözme ve ilişkilendirme becerilerinde fark görülürken iletişim ve akıl yürütmede farkın olmadığı fakat toplama bakıldığında da farkın olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır ( $X^2_{(3)}=2.328$ ,  $p > 0,05$ ). Bununla birlikte ölçeğin alt boyutları olan; problem ( $X^2_{(3)}=1.875$ ,  $p > 0,05$ ), iletişim ( $X^2_{(3)}=2.033$ ,  $p > 0,05$ ), akıl yürütme ( $X^2_{(3)}=3.095$ ,  $p > 0,05$ ) ve ilişkilendirme ( $X^2_{(3)}=6.682$ ,  $p > 0,05$ ) boyutlarında da hizmet yılına ilişkin manidar fark çıkmamıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ders öğretim programlarındaki değişim ve gelişimler yeni anlayışları ve yaklaşımları da beraberinde getirmelidir. Yeni yaklaşımlar çerçevesinde öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmak kadar öğrencilerin bu becerilere hangi düzeyde sahip olduğunu belirlemek de oldukça önemlidir. Çünkü becerilerin belirlenmesi ile hem öğrencilerin matematik bilgisi hakkında hem de uygulanmakta olan öğretim programlarına yön verebilecek ipucu niteliğinde bilgiler elde edilmeye çalışılır (Charles, Lester ve O’Daffer, 1988, 10). Aynı şekilde matematik dersi için kazandırılması düşünülen akıl yürütme, ilişkilendirme ve iletişim becerileri ipucu niteliğinde bilgiler elde edilmiş olacaktır. Bu düşünce doğrultusunda yapılan çalışmada bulgular ve yorumlardan elde edilen sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir;

İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili problem çözme becerilerinden biri olan “Şekil, tablo, vb. model kullanma” becerisinin kazandırılmasıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin “çok nadir” ve “hiç” şeklinde ifade etmeleri bu becerinin kazandırılmasının oldukça sıkıntı yaşadıkları

rını göstermektedir. Genel olarak da problem çözme becerilerini “çoğunlukla” seçeneği işaretleyerek bu becerilerin kazandırıldığını göstermektedir. Ayrıca veri oluşturmada kullanılan şekil ve tablolar konusunda bu becerinin kazandırılmasının daha zor olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Karakaş (2002)’a göre problem çözme becerisi sadece matematik değil bireyin tüm yaşantısında önemlidir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerilerini kazandırmak kadar öğrencilerin bu becerilere hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemekte önemlidir. Çünkü becerilerin değerlendirilmesi ile hem öğrencilerin matematik bilgisi hakkında fikir sahibi olunur hem de öğretim programına yön verilecek ipucu niteliğinde bilgiler elde edilmiş olacağını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin programın kazandırmayı hedeflediği becerilerden iletişim ile ilgili genel olarak da “çoğunlukla” görüşü bildirmeleri öğrencilerin bu becerileri belirli düzeyde kazanabildikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Programda (MEB, 2005; s. 13), öğrencilerin matematiğe dayalı iletişim becerilerini geliştirmek için sınıf ortamında düşüncelerini akranlarıyla rahatça paylaşabilmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca sınıf içindeki çift yönlü iletişim, iyi bir etkileşime yol açar. İletişim öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene karşılıklı olursa yararlıdır. Lingren’e (2000) göre sınıf içinde sağlıklı bir iletişim ortamı ile öğretmen öğrenci ilişkisinin giderilmesi, çift yönlü iletişim yolu ile öğrencinin öğretmeni, öğretmenin öğrencileri anlaması, yerini öğrencileşen öğretmenlere öğretmenleşen öğrencilere bırakmasıyla mümkündür (Akt: Porgalı, 2003). Toptaş (2007) “İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programında Yer Alan 1. Sınıf Geometri Öğrenme Alanı Öğrenme-Öğretme Sürecinin İncelenmesi” adlı çalışmasında; dersin işleniş sürecinde sınıf içi etkileşim ve iletişim, genelde öğretmen-öğrenci arasında kurulmuş yani öğretmen tek yönlü bir iletişim içinde dersin işlenişini sürdürmüş olduğunu belirtmiştir. Becerilerin istenen seviyede olmaması sınıf içi iletişimin iyi olmaması ve diğer faktörler neden olarak ifade edilebilir.

Akıl yürütme ve ilişkilendirmede ise “bazen” şeklinde görüş bildirmeleri istenen seviyede bu becerilerin kazandırılmadığı şeklinde bir sonucu çıkarmaktadır. Öğretmenlerin genel olarak matematik programına ayrılan dört saatlik sürenin programın uygulanmasında zaman bakımından sıkıntı yarattığını düşünmektedirler (Toptaş, 2006). Bu durumda akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin kazanabilmesi için yeterli zamanın verilmemesi olarak görülebilir. Ayrıca akıl yürütme ve ilişkilendirmede öğrencinin bir bilgiyi veya bir ilkeyi bulabilme yeteneği için kendinin yapılandırması gerekiyor. Fakat öğretmenlerin konu anlatımında sürenin yetmediğinden bahsetmişlerdir (Toptaş, 2006). Öğretmenlerin becerileri kazandırmada sürenin yetersiz olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim programının kazandırmayı hedeflediği becerilerle ilgili genel olarak “bazen” şeklinde görüş bildirmeleri bu becerilerin istenen seviyede kazandırılmadığı şeklinde ifade edilebilir.

### Öneriler

Öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, iletişim ve ilişkilendirme becerilerini ni gerçek anlamda kazandırılması sınıf içi uygulamaların incelenmesi gerekmektedir.

Matematik dersindeki etkinliklerin geçiştirilmeden, sınıftaki tüm öğrencilere yeterince fırsat ve zamanı tanınacak şekilde uygulanması ve öğrencilere diğer derslerde öğrendikleri becerileri matematik dersinde kullanabilmeleri için fırsatlar yara-

## ◆ Veli Toptaş

tilması ve ortamlar oluşturulması gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri, programdaki problem çözme boyutlarından biri olan “Şekil, tablo, vb. model kullanma” becerisini daha iyi kazandırabilmek için, çocuğun günlük yaşamından örnekler sunabilmeli, yaparak, yaşayarak, dokunarak öğrenmelerine fırsat sunmalıdır.

Matematik programının hedeflediği becerilerin Problem, iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirilme boyutlarının öğrencilere daha iyi kazandırılabilmesi için öncelikle sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeterlikleri çok önemlidir. Sınıf öğretmenlerine bu yeni anlayışın kazandırılabilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. (Matematik dersine özel seminer ve hizmet içi kurs, matematik oyunları, etkinliklerin geliştirilme süreci vb.)

Tüm becerilerin yeterli derecede kazandırılması ve çocuğun bunları bir yaşam biçimi ve bakış açısı şeklinde içselleştirebilmesi için zengin içerikli matematik derslerinde kendini ifade edebilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu ise öğretmen tutumlarına ve matematik programının doğru anlaşılabilmesine bağlıdır.

## Kaynakça

- Altinegitim, (2005), <http://www.altinegitim.k12.tr>, (2008.12.18).
- Charles, R., Lester, F.K, O'Daffer, P. (1988). How to evaluate progress in problem solving, *National Council of Teachers of Mathematics*, Reston.
- Cüceloğlu, D. (1999). Yeniden İnsan İnsana, *Remzi Kitabevi*. İstanbul.
- Kaptan, S, (1995), Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikler, *Tekışık Web Ofset Tesisleri*, Ankara.
- Karakaş, İ. (2002). 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecinde Kullanılan Bilgi Türlerini Kullanma Düzeyleri, Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Trabzon, KTÜ Fen Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D., (2004). Eğitimde Bireysel Farklılıklar, *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara.
- Umay, A., (2007) Eski Arkadaşımız Okul Matematiğinin Yeni Yüzü, *Aydan Web Tesisleri*, Ostim-Ankara.
- Oğuzkan, F (Çev.) (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi (Yazar: Bingham, A.) *Milli Eğitim Basımevi*. No: 3130, İstanbul.
- M. E. B. (2005). İlköğretim Dersi (1–5. Sınıfları) Öğretim Programı, *Devlet Kitapları Basım Evi*, Ankara.
- Meijerss, W. (1978). *Problem Solving Therapy with the Social Anxiety Children*. Canada.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi dergisi*, Sayı: 6, Ankara.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guclu.htm> (2006.12.18)
- Uludagsozluk, (2008), <http://www.uludagsozluk.com/k/akil-yurutme/> (2008.10.18)
- Porgalı, Ö. (2003). *Sınıftaki Sorunları Çözmede Kullanılan İletişim Yöntemi*. Eğitim Dergisi. Malatya.
- Toptaş, V., (2006). İlköğretim Matematik Dersi (1–5) Öğretim Programının Uygulanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiri Kitabı*, Cilt 1, 277–285, Kok Yayıncılık, Ankara.
- Toptaş, V., (2007). *İlköğretim Matematik Dersi (1–5) Öğretim Programında Yer Alan 1. Sınıf Geometri Öğrenme Alanı Öğrenme-Öğretme Sürecinin İncelenmesi*, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) .
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

## CLASSROOM TEACHER'S OPINIONS ABOUT THE SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL MATHEMATICS CURRICULUM (1-5)

Veli TOPTAŞ\*

### Abstract

Elementary school mathematics curriculum aims at developing these skills;problem solving,communication,connections and reasoning.This study purposes to determine elementary school teachers' opinions about the skills that the mathematics curriculum had targeted to gain to the students.The study was done in 2008-2009 Academic Years and a total of 134 elementary school teachers were participated in the study.'Descriptive Statistical Method' was used and the questionnaire's reliability and validity was found to be 0.89(Cronbach Alpha).Due to this study,concerning the development of these skills of elementary mathematics curriculum in students,it's stated that the teachers indicated their views as 'sometimes'.

**Key Words:** Teaching mathematics, the skills, opinions of the classroom teachers

\* Asistan Professor; Kırıkkale University Faculty of Education, Class Teacher of Department of Primary Education Department

## MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

**Millî Eğitim**, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

### *Amaç*

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

### *Konu ve İçerik*

**Millî Eğitim** dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde 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. Yayımlı 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. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.



#### 4) Makale

**Ana Metin:** Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır 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 yapılmazdır.

**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, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

#### b) *Bildiriler*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

#### c) *Kitaplar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

#### d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

#### e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

#### f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, 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 orijinalleri 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.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

## 5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

## 6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

### a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

### b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*”, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

### c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında ' ahlısar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

### d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

### e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

### f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

**g) The remaining citing should meet the APA criteria**

**Article Submission and Copyright Fees**

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.

**DERGİMİZE YAZI GÖNDERECEK ARAŞTIRMACILAR İÇİN  
ÖNEMLİ AÇIKLAMALAR**

Değerli araştırmacılar,

Bugüne kadar olduğu gibi bundan sonra da Millî Eğitim dergisi yayın ilkele-  
rimizde belirtilen "Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun  
ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışıl-  
masını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak." şeklinde özetlenebilecek amaçları doğ-  
rultusunda yayınına devam edecektir.

Ancak araştırmacılar tarafından dergimizde yayımlanması talebiyle çok sayı-  
da yazı gönderilmesi sonucunda hakemlerce kabul edilen makalelerde yığılma oldu.  
Dergimizi, teknik olarak bir araya getirilebilecek en üst limitlerde sayfa sayısında  
basmamıza rağmen birikmiş yazıları eritmek mümkün olamıyor. Yayımlanması gecik-  
ken makalelerden birçoğu güncel uygulamaları işlediğinden maalesef içerikleri bu  
durumdan olumsuz etkileniyor. Diğer taraftan makaleleri bize geliş tarihini esas alarak  
yayımladığımızdan bazı yazarlarımızın gecikmeden kaynaklanan haklı yakını-  
maları oluyor. Takdir edersiniz ki, kabul edilmiş bir makaleye bir yıl sonrası için gün  
vermek de yayıncılık bakımından arzu edilen bir durum değildir.

Bu durumu göz önünde bulundurarak mevcut yazı birikmesini eritebilmek  
için geçici bir süreliğine bazı tedbirler düşündük. Araştırmacılarımızın bizi anlayışla  
karşılacaklarını ümit ediyoruz. Bu tedbirler sırasıyla şöyledir:

- Daha önce Ön İnceleme Kurulu, makaleleri sadece yazım kuralları, dipnot sistemi, özetlerin verilmesi gibi genellikle şekle ait unsurları gözeterik inceliyordu. Bundan böyle makaleler yayın ilkelerimizde belirtilen "... amaç ve konu" bakımından da değerlendirilerek uygun bulunmayanlar yazarına iade edilecektir.

- Yazılar, yine yayın ilkelerimizde belirtilen; "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." hükümleri doğrultusunda Ön İnceleme Kurulunca incelenecek ve uygun bulunmayanlar iade edilecektir.

- Yazı birikmesi eritilinceye kadar, yüksek lisans ve doktora tezlerinden üretilen makaleler ile sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler değerlendirmeye alınmayacaktır.