

# Millî Eğitim

## National Education

**bahar/spring 2010 • yıl/year 39 • sayı/number 186**

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. Ramazan KAPLAN

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Doç. Dr. Derya ÖRS

Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Macit BALIK

Dinçer EŞİTGIN

Redaksiyon-Düzeltili/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 : 4851

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 265

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.

---

*Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board*

Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Doç. Dr. Ahmet AYPAY
Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR	Doç. Dr. Bahattin KAHRAMAN
Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu	Doç. Dr. Birsen KAPLAN
Prof. Dr. Durmuş YILMAZ	Doç. Dr. Cengiz ÇINAR
Prof. Dr. Emel ÜLTANIR	Doç. Dr. Güngör KARAUĞUZ
Prof. Dr. Erdoğan BÜYÜKKASAP	Doç. Dr. Melek GÖKAY
Prof. Dr. Fevzi BAŞAR	Doç. Dr. Nefise Semra ERKAN
Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN	Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ
Prof. Dr. Hülya ARGUNŞAH	Doç. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	Doç. Dr. Yasemin BAYBURT
Prof. Dr. M. Metin KARAÖRS	Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ
Prof. Dr. M. Volkan COŞKUN	Yrd. Doç. Dr. Ali DÜZGÜN
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH	Yrd. Doç. Dr. Ali KANDEMİR
Prof. Dr. Ömer ÜRE	Yrd. Doç. Dr. Doğan DUMAN
Prof. Dr. Rasim KALE	Yrd. Doç. Dr. H. Ömer BEYDOĞAN
Prof. Dr. Şefika KURNAZ	Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYA
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ	Yrd. Doç. Dr. Mahinur K. COŞKUN
Prof. Dr. Şevket TOKER	Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKKAYA
Prof. Dr. Yusuf KÜÇÜKDAÇ	Yrd. Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK
Prof. Yusuf AKBULUT	Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

---

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. Hasanoğlan-Elmadağ / ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

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

## Editor'den ...

Değerli okurlarımız,

Bugüne kadar olduğu gibi bundan sonra da Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerimizde belirtilen "Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak." şeklinde özetlenebilecek amaçları doğrultusunda yayınına devam edecektir.

Ancak araştırmacılar tarafından dergimizde yayımlanması talebiyle çok sayıda 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 geciken 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 yakınmaları 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 karşılayacaklarını ümit ediyoruz. Bu tedbirler sırasıyla şöyledir:

- Daha önce Ön İnceleme Kurulu, makaleleri sadece yazım kuralları, dipnot sistemi, özetlerin verilışı gibi genellikle şekle ait unsurları gözeterek 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 far as today, Journal of National Education will continue its publication on its purposes described in our publication policy that can be summarized as “to put forward, debate, and to ensure access on a scientific, academic and theoretical sense of Education, training and information relating to the social sciences, practices, problems and suggestions”.

As a result of sending large number of articles by the researchers there has been a build-up in the articles accepted by the referees. Although we are trying to press our journal upper limit on the number of pages technically it is not possible to finish the accumulated writings. The articles that are delayed mostly discuss current applications; unfortunately their contents are affected negatively by this situation. On the other hand, we publish the articles according to their developing date and some writers rightly complaint for delay. You will appreciate that giving a date after one year to an article that has been accepted is not a desirable situation in terms of publishing.

Because of this to finish the accumulated writings we have thought some temporary measures for a while. We hope that the researchers will meet us with understanding. These measures are as follows:

- 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 masters 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

Okullarda Akran Temelli Programların Uygulanma Süreci <b>Aslı TAYLI • 8</b>	<i>The Processes Of Peer Based Intervention Programs In Schools</i>
Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Yaklaşımı ile İşlenen Matematik Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Analizi <b>Kemal ÖZGEN-Cahit PESEN • 27</b>	<i>Analyze Of Students Problem Solving Abilities In Mathematics Lesson Which Is Studied With Problem-Based Learning (PBL) Approach</i>
İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi: Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil İlçeleri Örneği <b>Tokay GEDİKOĞLU-Filiz TAHAOĞLU • 38</b>	<i>The Organizational Climate Of Primary Schools: A Case Study In The Districts Of Şahinbey And Şehitkamil In The City Of Gaziantep</i>
Sanat Eğitiminde Bireysel Farklılıkların Kaynağı: Baskın Öğrenme Stilleri <b>Şuayip ŞEYİHOĞLU • 56</b>	<i>The Source Of Individual Differences In Art Education: Dominant Learning Styles</i>
Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri <b>H. Elif DAĞLIOĞLU • 72</b>	<i>Proficiency And Characteristics Of Teachers In The Education Of Gifted Children</i>
İşitme Engelli Öğrencilere Yazılı Anlatım Öğretiminde İki Yaklaşım ve Değerlendirme <b>Behram ERDİKEN • 85</b>	<i>Two Approaches Of Teaching Written Expression For Hearing Impaired Students And Their Assessment</i>
İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersinde Zarf (Belirteç) Konusunun Drama Yöntemi Kullanılarak Öğretimi <b>Tacettin ŞİMŞEK-Yakup TOPAL-Sedat MADEN-Abdullah ŞAHİN • 106</b>	<i>Teaching Of The Topic 'Determinant' Using Dramatisation Method In Turkish Lesson Of Primary Second Stage</i>
Özel Öğretim Kurum Adları Üzerine Bir İnceleme <b>Muna YÜCEOL ÖZEZEN • 121</b>	<i>An Investigation On The Private Education Institution Names</i>

- Yeniden Yapılandırıcılık Felsefesine Göre  
"Martı" Öyküsünün İncelenmesi  
**Şükran YALÇIN ÖZDİLEK-Emel OKUR • 132**
- The Analysis Of "Seagull" Story Book  
According To Reconstructivism*
- Yeni Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin  
Öğrenme Alanlarını Gerçekleştirmedeki  
Yeterliliğinin Belirlenmesi  
**Serap UZUNER-Yahya AYDIN • 140**
- Realizing Designation Of Learning Sufficiency  
About Stories Taking Part In New Turkish  
Textbooks*
- Metindilbilim Ölçütleriyle Yabancı Dil  
Sınavlarının Değerlendirilmesi: ÜDS  
Sınavından Örnek Bir Betimleme Çalışması  
**Muhlise COŞKUN ÖGEYİK • 151**
- Evaluation Of Foreign Language Tests With  
Textlinguistic Criteria: A Descriptive Study On  
A Sample UDS Test*
- Ortaöğretime Geçiş Sistemi'nin (OGES) Veli,  
Öğretmen ve Öğrenci Tutumlarına Göre  
Değerlendirilmesi  
**Gürbüz OCAK-  
Süreyya Şevki YILDIZ-Aslı AKGÜL • 167**
- The Evaluation Of The System Of Transition To  
The Secondary Education According To The  
Parents', Teachers' And Students' Ideas*
- "A" İlköğretim Okulunun Çevre Eğitimindeki  
Başarısının Nedenlerini İncelemeye Yönelik  
Bir Nitel Araştırma Örneği  
**Mustafa ÜREY-Nedim ALEV • 183**
- A Qualitative Study On Investigating The  
Reasons For The Success Of Primary School  
"A" In Environmental Training*
- İlköğretim Kurumlarında Sekiz Yıllık  
Kesintisiz Eğitim Uygulamalarına Dair  
Öğretmen Yaklaşımları  
**Şadan ÖZKAN-Mesude USTA ÖZKAN-  
Ayşe DEMİRCAN • 209**
- The Teacher Approaches For Eight-Year  
Uninterrupted Education Applications At  
Primary Schools*
- İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarındaki  
Öğrencilerin Problem Alanlarının Tespiti  
(Erzurum İli Örneği)  
**Fahri SEZER-İsa Yücel İŞGÖR • 235**
- The Determination Of Students' Problem Areas  
In Elementary And Secondary Schools  
(Erzurum City Sample)*
- Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik  
Algılarının ve Öğretmenlik Mesleğine  
Bakışlarının Değerlendirilmesi  
**M. Kayhan KURTULDU • 249**
- Evaluation Of Candidate Music Teachers'  
Perception Of Being A Teacher And Their  
View On Teaching Profession*

Öğretmenlik Mesleği ve  
Okul Deneyimi Dersleri

**Türkan ARGON-**

**Meltem A. KÖSTERELİOğLU • 265**

*Teaching Profession And Practice*

Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Drama  
Yöntemine İlişkin Öğrenci Görüşleri

**Elvan YALÇINKAYA • 278**

*Students Opinions Related To The Drama  
Method Used In Social Studies Lesson*

Yeni Program Çerçevesinde Sosyal Bilgiler  
Öğretmenlerinin Sorunları (Erzurum)

**Çiğdem ÜNAL-Zeki BAŞARAN • 291**

*The Problems Of Social Sciences Teachers In  
The New Schedule (Erzurum)*

İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin  
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Akademik  
Başarıları Üzerinde Proje Tabanlı  
Öğrenme Yaklaşımının Etkisi

**Sebahattin ARIBAŞ-Şule FIRAT • 310**

*The Effect Of Project Based Learning On  
Akademic Achievement Of Elementary School  
Fourth Class Students' Intended For Social  
Studies*

**Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 320**

# OKULLARDA AKRAN TEMELLİ PROGRAMLARIN UYGULANMA SÜRECİ

Aslı TAYLI\*

## Özet

Bu çalışmanın amacı, okullarda akran temelli programların uygulama sürecini tanıtmaktır. Akran temelli programlar, akran yardımcılığı ya da akran danışmanlığı adı ile de anılabilmektedir. Bu programlar, belli bir konuda eğitim almış öğrencilerin yine kendi arkadaşlarına bilgi ve destek vermesini hedefler. Bu programlar akrandan akrana yardım hizmetini gerektirir. Makalede öncelikle, akran yardımcılığı programları hakkında kısaca bilgi verilmiş, ardından programların uygulama süreci ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Son olarak, akran yardımcılığı programlarında, eğitim veren danışmanların ve akran yardımcılığı hizmeti verecek olan öğrencilerin uyması gereken etik kurallar ele alınmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Akran yardımcılığı, akran yardımcılığı programları, akran yardımcılığı eğitimi, etik kurallar

## Giriş

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri yüzyılı aşkın bir süredir eğitim sistemlerinde yer almaktadır. Her ne kadar bu hizmet ülkemiz eğitim sisteminde de çok daha yeni ise de, benzer bir mantıkla ve alandaki gelişmelere paralel değişikliklerle yerine getirilmektedir. Başlangıçta Amerika Birleşik Devletleri'nde mesleki rehberlik alanında hizmet vermek üzere planlanmış olan uzmanlık alanı, zamanla eğitimsel ve kişisel rehberlik hizmetlerini de içerecek şekilde genişlemiştir. Aynı şekilde, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sorun çözme ve krize müdahaleyle sınırlı işlevleri zamanla önleyicilik ve geliştiriciliği kapsayacak şekilde genişlemiştir (Altıntaş, 2002). Bütün bu gelişmeler psikolojik danışmanları kendilerini yenilemek ve geleneksel rollerinin yanı sıra yeni uygulamalara uyum sağlamak zorunda bırakmıştır (Tindall, 1995). Okullarda öğrencilerin, diğer öğrencilere yardım ve destek vermesini amaçlayan akran öğreticiliği, akran arabuluculuğu, akran eğiticiliği, akran danışmanlığı gibi önleyici ve geliştirici akran temelli uygulamalar, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içerisinde yer almaktadır. Bu programları geliştirmek ve uygulamak danışmanlardan beklenen yeni rollerin içinde yer almakta ve programların okul danışmanının sorumluluğunda yürütülmesi beklenmektedir (De Rosenroll & Dey, 1990; Thompson, 1996; Whiston & Thomas, 1998; Pearson & Nicholson, 2000). Akran yardımcılığı, akran temelli programların en çok kabul gören adıdır. Akran yardımcılığı profesyonel olmayan kişilerin belli bir eğitilden geçerek, toplumda ihtiyacı olan diğerlerine yardım ve destek sunmayı amaçlayan uygulamaların tümüdür.

\* Yrd. Doç. Dr.; Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı



## ◆ Aslı Taylı

Uygulamanın örneklerini toplumun bir çok kesiminde, değişik yaş gruplarında ve farklı ortamlarda görmek mümkünse de, en yaygın olarak uygulandığı alanlardan biri eğitim sistemidir. Akran yardımcılığı uygulamalarının okullarda uygulanmaya başlanmasına 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde başlanmıştır (Morey & Miller, 1993). 1960'lı yılların sonunda artan suç oranları, alkol ve uyuşturucu kullanma oranları, okulu bırakma, depresyon, intihar gibi sorunların artması, eğitimcileri yeni çözüm arayışlarına itmiştir. Bu bağlamda geliştirilen ve uygulanmaya başlayan akran temelli müdahale ve önleme programları artarak devam etmektedir (Tobias & Myrick, 1999).

Bu uygulamaların en önemli gerekçelerinden biri, okullardaki danışman sayısının yetersiz olması ve danışman başına düşen öğrenci sayısının çok fazla olmasıdır. Bu nedenle danışmanların okullarda ulaştıkları öğrenci sayısı sınırlı olmaktadır. Türkiye'de de danışman sayısında ve danışman-öğrenci oranında benzer sıkıntılar sözkonusudur. Millî Eğitim Bakanlığı'nun hedeflediği danışman-öğrenci oranı 500 öğrenciye bir danışman düşecek şekilde ayarlanmaya çalışıldıysa da, şimdilik eğitim sistemindeki danışman sayısı bu oranı tutturabilmekten çok uzaktır <sup>1</sup>.

Akranların okuldaki işleyişe dahil edilmesinin bir diğer gerekçesi, ergenlik döneminde akran etkisinin doruk noktaya çıkması, ergenlerin her zamankinden çok akran etkisine açık olması, dolayısıyla akranları tarafından sunulan olumlu ve olumsuz örnekleri almaya daha yatkın olmasıdır. Ergenlerin akranlarını suç sayılan etkinliklere ve zarar verici eylemlere teşvik etmesi ya da özendirmesi de söz konusudur. Özellikle ergen suçları, gençlik çeteleri, sigara, alkol, uyuşturucu madde kullanımı, ergen hamileliği, saldırganlık, okul zorbalığı gibi sorunlarda arkadaşların etkisi yadsınmaz. Örneğin, son yıllarda okul zorbalığı sorunu sıkça tartışılmaktadır. Daha baskın güçte olan öğrencilerin zayıf ve sosyal açıdan yetersiz öğrencileri istismar etmesi, akranlarının da bu duruma seyirci kalması ya da bu durumu teşvik etmesi olarak tanımlanan sorun başka ülkelerde de okullardaki önemli sorunlardan biri olarak gösterilmektedir (Boulton & Diğ., 1999; Salmıvalli, 1999; Warden & Mackinnon, 2003). Okul zorbalığı (akran istismarı) sorununun ülkemiz okulları için de problem olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Güvenir, 2004; Kapıcı, 2004; Pişkin, 2003:125). Akran istismarına uğramanın bir çok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları huzursuzluk, tedirginlik, konsantrasyon bozukluğu, konuşma güçlüğü, var olan sosyal sorunların artması, benlik saygısının düşmesi ve uykusuzluk, baş, karın ağrısı gibi somatik rahatsızlıklardır. Yine akran istismarına uğrama uzun vadede, ruhsal sağlık problemlerinin artması, suç niteliği taşıyan davranışlara girme ve bozuk kişilerarası ilişkiler geliştirme ihtimalini artırmaktadır (Güvenir, 2004).

Türkiye'de de intihar (Devrimci-Özguven, Sayıl, 1999), alkol ve sigara kullanma (Doğan, 1997), saldırganlık ve okul zorbalığı (Pişkin, 2003) ve benzeri problemlerin artmakta olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Okman (1997) 1987-1995 yılları arasındaki intihar oranlarını incelemiş, 1987'de yüzbinde 2,09 olan intihar oranının, 1995'de 2,37, intiharın en yoğun olduğu yaş grubunun da 15-24 arası

1 2003-2004 Verileri itibariyle Türkiye'de ilköğretime ve ortaöğretime devam etmekte olan öğrenci sayısı 14 431 441'dir (MEB, 2004), rehber öğretmen sayısı 8183'dür (PDR Anabilim Dalları Toplantı Dökümanları, 2004). Buna göre, bir rehber öğretmene yaklaşık 1 763 öğrenci düşmektedir.

olduğunu ortaya koymuştur. Bu oran gelişmiş ülkelerle kıyaslanınca daha düşük bir orandır ancak, giderek artan bir grafiğinin olması nedeniyle ve de en çok ergenlerin risk altında olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır ve tedbir almayı gerektirmektedir. Bir başka risk faktörü de alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımındaki artış eğilimidir. Ögel & Diğ. (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkiye'deki 9 ayrı bölgeden ilköğretim düzeyinde 11.989 ve ortaöğretim düzeyinde 12.270 öğrenciye ulaşılmıştır. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin % 1,2 ve ortaöğretim döneminde % 4'lük bir bölümünün esrar kullandıkları saptanmıştır.

Akranların yardım ve desteğinden yararlanmayı gerektiren uygulamalar Türk Millî Eğitim Sistemi için yenidir. Ancak az sayıda da olsa, ülkemizde yapılan ve olumlu sonuçlara ulaşılan çalışmalar mevcuttur. Sigara ile mücadele (Arslan & Şahin, 2003), cinsel sağlık eğitimi (Çok & Diğ., 2003), Sınav kaygısının azaltılması (Pehlivan, 2004), bire-bir danışmanlık (Aladağ, 2005), akran arabuluculuğu (Öner- Koruklu, 2003) başlıca başarılı çalışmalardır.

Okullardaki akran yardımcılığı uygulamaları, okul PDR hizmetlerinin bir devamı olarak uygulamaya dahil edilmiştir. Uygulamaların birinci derecede sorumluları okul psikolojik danışmanlarıdır. Hatta bu nedenle öğrencilere danışman yardımcılarını anlamında "yardımcı eller", "minik eller", "küçük kahramanlar" gibi adlar da verilmektedir. Bu nedenle, akran yardımcılığı hizmetleri okul PDR hizmetleri içerisinde yer alan bir uygulamadır. Uygulama ile birlikte okul PDR hizmetlerinin etkisinin genişlemesi ve daha çok öğrenci tarafından kabul görmesinin sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu hizmetler aynı zamanda okuldaki ve toplumdaki diğer insanların PDR hizmetlerinden daha çok haberdar olmasını sağlayacaktır.

Okul psikolojik danışmanlarının önderlik etmesi gereken bir uygulama olarak gösterilen akran yardımcılığı uygulamaları, okullarda öğrenci başına düşen az sayıda danışman bulunmasına karşı kullanılacak bir taktik olarak da kabul edilmektedir. Böylece danışmanların yetişemediği yerde okul danışmanları tarafından eğitilen ve yine okul danışmanları tarafından süpervizyon verilen öğrenciler, daha az uzmanlık gerektiren konularda, okul danışmanının hizmetlerine paralel olarak ve de PDR hizmetlerin etkisini artırmak amacıyla görev yapabileceklerdir. Bu anlamda akran temelli uygulamalar okul danışmanlarının başka uygulamalar için zaman kazanması ve kendi başına yapabileceğinden çok daha fazlasını yapması demektir. Dolayısıyla bu çalışmayla danışmanların uygulamaya aktarabilecekleri etkili bir teknik işe yararlık açısından test edilmiş olacaktır.

Uygulamanın başka açılardan da katkısının olması beklenmektedir. Örneğin, araştırmalar neredeyse her zaman akran temelli uygulamalarda en karlı olan grubun akran yardımcıların kendilerinin olduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler, akran yardımcılığı eğitimi sırasında edinmiş olduğu bilgileri günlük yaşamlarına aktarabilmekte ve bu beceriler ömür boyu kullanılabilir. Akran yardımcıların uygulamadan daha kazanımlı olarak ayrılması "yardım etmenin temel prensibi" olarak adlandırılmaktadır (Shiner, 1999). Uygulamada hizmet verilen öğrencilere yönelik kazanımların yanı sıra, daha donanımlı hale gelen akran yardımcıların diğerlerine model olması da bir kazanım olarak kabul edilmektedir. Böylece sosyal öğrenme prensibine göre diğerlerine olumlu yönde örnek olacak öğrenciler yetiştirilmiş olmaktadır.

## AKRAN YARDIMCILIĞI PROGRAMININ UYGULANIŞI

### Program Geliştirme

Bazı temel koşullar sağlandıktan sonra akran yardımcılığı uygulaması danışmanlık hizmetleri içinde dikkate değer bir fark oluşturmaktadır. Ancak programın başarılı olabilmesi için gelişimsel bir eğitim, süpervizyon ve değerlendirme sürecinin olması gerektiği kabul edilmektedir. Tindall'a (1995) göre iyi bir programın şu özelliklerinin olması gerekmektedir. Öncelikle programa katılan herkes planlamaya da katılmalıdır ve eğitim programının özel bir planı olmalıdır. Eğitim programının düzeneği, sınıf formunda, bir dizi çalıştay programı formunda, eğitim seminerleri ya da gerekli olan herhangi bir düzenlemeyi içerebilir. Plan nasıl olursa olsun etkili öğretim metodları kullanılmalıdır. Kısa süreli katılım grupları ya da kısa bir seferlik çalışma grupları akran yardımcılarının etkili eğitimleri için yeterli değildir. Öte yandan çok uzun bir program olması da gerekmez ancak iyi yapılandırılmış bir program olması ve katılımcıların işleyişle bütünleşmelerini sağlayacak kadar uzun olması önemlidir. Eğitilenlerin süpervizyonu da önemlidir. Bu da, eğitilenler akran yardımcılığı rollerini yerine getirirken izleme programını sürdürmeyi gerektirir. Değerlendirme ve araştırma eğitimin bir parçası olmalı, programı sürecini ve diğer dış problemleri ölçebilmelidir. Programa katılan insanlar akran danışmanlığının kavram ve uygulamalarıyla ilgili olmalıdır. Akran yardımcılığı uygulamaları okul danışmanların çalışmalarında rahatsız olacakları sınırları içermemeli ve uygulamalar danışmanların sorumlulukları ile örtüşmemelidir. Bu hizmetlerin danışmanlık hizmetlerinin uygulama yollarından sadece biri olduğu ve danışmanlık hizmetlerinin yerini alamayacağı ve istenmeyen sınır ihlallerinin olmasının öğrenciye zarar vereceği akıld tutulmalıdır. Yine eğitim ve uygulamanın etiksel yönü gerekli şekilde düşünülmeli ve sürekli olarak süpervize edilmelidir. Ek olarak, akran yardımcılarının çok farklı değerleri olan gruplarla çalışmak yerine, benzer değerleri olan akranları ile çalışmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Tindall & Salmon-White'a (1990a) göre ise yeni bir programa başlarken ihtiyaç analizinin yapılması, hedeflerin belirlenmesi, uygulama planının çıkartılması, ilgililerin katılımının sağlanması, kar-bedel analizinin yapılması ilk aşamayı oluşturmaktadır. Ayrıca, iyi bir seçim süreci ve uygun bir eğitim yaşantısı uygulamanın başarısı açısından kritik bir değere sahiptir. Bir programa başlamadan önce resmi ve resmi olmayan ihtiyaçların belirlenmiş olması gerekmektedir. Örneğin bir okuldaki ya da merkezdeki çocukların bir kısmı akademik anlamda sorunlar yaşıyor olabilir. Diğer bir kısmı, aile içi şiddet, boşanma, ayrı yaşama ya da alkolizm gibi sorunlar yaşıyor olabilir. Diğer bir yarısının da yalnızlık, dışlanmışlık, güvensizlik gibi kişisel sorunları olabilir. Böyle bir durumda öğretmen ya da başka bir lider öğrencilerin ihtiyaçlarını doğrudan gözlemlerine dayalı olarak verebilir. Ya da problem tarama listeleri ya da sosyometrik ölçümler aracılığı ile sorunlara ulaşılabilir. Özellikle sosyometrik ölçüm yapılmışların yanı sıra sınıfta model alınan öğrencileri de gösterebilir. Öğrencilerle yapılacak bir odak (focus) grup çalışması da, yaygın sorunların anlaşılmasında yardımcı olabilir.

Projenin başlangıcında iyi bir program ve ayrıntılandırılmış planın olması, sonucun başarılı olmasında hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle iyi bir planlamanın yapılması zorunludur. İyi bir planda, ihtiyaçların tanımlanması ve önem sırasına göre sıralanması, amaç ve hedeflerin belirlenmesi, programın ve etkinliklerin

tanımlanması, zaman çizelgesinin oluşturulması, kar-zarar analizinin yapılması, seçme işleminin planlanması, programın çatısının oluşturulması, değerlendirme kriterlerinin belirlenmiş olması gerekmektedir. (Tindall & Salmon-White, 1990a).

Yeni bir programa başlarken, çalışan memurlar yöneticiler ve sivil toplum üyelerini içeren bir danışma kurulunun olması, etkili planlama ve yerel ya da resmi kurumlarla ilişkiler konusunda çaba harcaması büyük bir avantaj olacaktır. Bu kişiler aynı zamanda ciddi bir hata yapmaktan kaçınan program liderine anahtar pozisyonlar için yorum getireceklerdir. Akran yardımcılığı programını geliştirecek olan öğretmen ya da ruh sağlığı çalışanınin aileye bilgi vermesi gerekmektedir. Bu bilgilendirme yazılı olarak yapılabileceği gibi, ilk eğitim toplantısına aileyi davet edip daha çok bilgi sahibi olmasını sağlamak şeklinde de yapılabilir. Aileyi program danışma kuruluna davet etmekte aileyi işin içine katmanın bir yolu olabilir. Öneri basit bir davet mektubuyla yapılabileceği gibi, eğitim programının amacının, içeriğinin, öğrencilerin seçilme sürecinin, görev ve sorumluluklarının yazıldığı ayrıntılı bir bilgilendirme yazısı aracılığıyla da iletilebilir. Ayrıca, okul çalışanlarını programdan haberdar etmek ve dahil olmalarını sağlamak hayati önem taşımaktadır. Okul ortamında işbirlikçi bir çaba ve ilgililerin kendilerini ilgilendiren boyutta görev olması için programın hedefleri ve gelişim aşamaları tartışılmalı ve desteklenmelidir (Tindall & Salmon-White, 1990a).

Eğitilenlerin süpervizyonu önemlidir. Bu da, eğitilenler akran yardımcılığı rollerini yerine getirirken izleme programını sürdürmeyi gerektirir. Yine eğitim ve uygulamanın etiksel yönü gerekli şekilde düşünülmeli ve sürekli olarak süpervize edilmelidir. Ek olarak, akran yardımcılar çok farklı değerleri olan gruplarla çalışmak yerine, benzer değerleri olan akranları ile çalışmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir.

### Programın Süresi ve Katılımcı Sayısı

Akran yardımcılığı eğitim programının süresi, programın hedefleri, içeriği, uygulama şekline göre değişmektedir. Ele alınan konular ve hedef grubu da eğitimin süresini etkilemektedir. Hangi yaş grubuyla çalışıldığı ve hangi hizmetin verileceğine bağlı olarak da süre değişmektedir. İlköğretim birinci kademe, akran yardımcılığı uygulamalarının süresi değişmekle birlikte, yaklaşık 10 oturum civarında tutulması yeterli olmaktadır (Downe, Altman & Nysetwold, 1986). İkinci kademe ise, böyle bir uygulama, oryantasyon aşamasında, ana-baba günlerinde, mesleki bilgi verme gibi amaçlarla kullanılabilir ve 30-45 dakika arası 10 oturumluk bir eğitime tabi tutulması yeterlidir (Myrick & Bowman, 1983).

Öğrencilerin yaşı ve eğitim seviyesi büyüdükçe oturum sayısı ve süresi de artmaktadır. Tindall & Salmon-White'e (1990a) göre ortaöğretimde, 36-46 saate yayılmış bir program uygun olmaktadır. Foster- Harrison (1995) ise, ortaöğretim düzeyi için, 4-6 haftalık, 40-45 dakika süren, 30 oturumu yeterli görmektedir. Bununla birlikte, De Rosenroll & Call'a (1990) göre ise, tipik bir akran yardımcılığı programı 30 ile 45 saat arasında olmalıdır. Ancak yaz tatillerinde verilecek 10 günlük yoğun programda aynı amaca hizmet edecektir. Beitel'e (1997) göre 15-20 saat, Corn & Moorre'e (1992) göre 45'er dakikalık 10 oturum da yeterli olabilir. Myrick, Higullard & Sabollay'ya (1995) göre ise çok spesifik konularda bir günlük çalıştay tarzı uygulamalarda tercih edilebilecektir. Gable & Arllen (1995) ise davranış problemi olan arkadaşlarına yardım edecek öğrencilerin eğitilmesinde 30 dakikadan oluşan 5 oturumu tercih etmiştir.

## ◆ Aslı Taylı

Ülkemizde yapılan çalışmalarda ise, farklı öğretim basamakları olmakla birlikte, Nazlı (2003) 20 saat, Aladağ (2005) 46 saat, Öner- Koruklu (2003) 40 saat ve Taylı (2006) 30 saat, Çok ve Diğ (2003) bir oturumluk akran yardımcılığı eğitimi vermeyi uygun görmüşlerdir. Çalışmaların neredeyse tümünde 40-45 dakikalık oturumlar tercih edilmiştir.

Akran yardımcılığı uygulaması için uygun görülen öğrenci sayısı kaç kişidir? Bu sorunun yanıtı bazı değişkenlere bağlıdır. Öncelikle nasıl bir program olacağı ve bu amaçları gerçekleştirmek için kaç kişiye ihtiyaç olduğu hesaplanmalıdır. Öğrenciler öğrendikleri becerileri sergileyebilecekleri fırsatların olmadığına inanıyorlarsa programın başarı şansı artmaktadır. Eğer hedefler ulaşılabilecek hedeflerse, ihtiyacın türüne ve yaygınlığına bağlı olarak akran yardımcısı yetiştirilmektedir. İkinci bir kriter liderin nitelikleri ve yeterli zamana sahip olup olmadığı ile ilgilidir. Akran danışmanlığı uygulaması zamana yayılmış bir uygulamadır. Liderin istenilen bilgi, beceri ve zamana sahip olması ve okuldaki herkesin desteğini olması gerekmektedir. Üçüncü bir kriter de çalışma ortamının (oda ya da odaların) nitelikleri ve diğer malzemelerin sınırlarının ne olduğudur. Son olarak katılımcıların sayısı eğitim ve uygulama sırasında yönetilebilecek ve ulaşılabilecek sayıda tutulmalıdır. Sınıf ortamında hizmet götürülecek her 5-6 öğrenciye bir akran yardımcısı düşecek şekilde yapılacak bir oranlama da pratik bir yaklaşım olacaktır. Normal şartlar altında 6 ile 20 arasında katılımcı normal sayılır. Ancak bazı durumlarda 18-25 arasında bir öğrenciye kadar sayı artırılabilir (Tindall & Salmon-White, 1990a).

Akran yardımcılığı eğitiminin yapıldığı, değerlendirme toplantılarının yapılacağı uygun bir çalışma ortamının da olması gerekmektedir. Eğitim için gerekli olan alan ve kullanılacak malzeme katılımcıların sayısına bağlıdır. Ancak, eğitim odasının bütün öğrencilerin rahatça hareket edebileceği, ikili-üçlü etkinliklerde gruplar oluşturabileceği ya da toplu etkinliklerde rahatsız olmayacağı kadar geniş olması beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin her birisi için yazı yazmalarına da fırsat veren kolçaklı sandalyelerin olması ve yere oturarak yapılabilecek bir etkinlik için yerlerin halı kaplı olması uygun olacaktır. Bunun dışında tahta, kağıt, kalem, vb. malzemeler, eğer kullanılacaksa kayıt cihazının olması gerekmektedir (Tindall & Salmon-White, 1990a).

### **Akran Yardımcılarının Seçimi**

Akran Yardımcılığı programına katılacak öğrencilerin seçimi programın başarisında kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilerin programa uygun olup olmamasının yanı sıra, uygulanan programın niteliği ve hangi vasıflarda yardımcıları gerektirdiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu konudaki uzmanların görüşleri eşliğinde uygulamada karşılan seçim kriterleri incelendiğinde programın amacına göre kısmen değişebilen bazı koşulların arandığı görülecektir. Örneğin, okullardaki arkan arabuluculuğu uygulamaları için, öğretmen tavsiyesi, düşük disiplin kaydı göstergesi, eğitim liderini ilettiği akranlarıyla ve diğer yetişkinlerle yaşanan düşük olumsuz davranış oranı, katılmaya isteklilik olarak (Nelson & Smith, 1995) ve grubunda doğal arabulucu olması, arkadaşları tarafından saygı duyulması, akranlarıyla aynı dili konuşması, akran grubunda doğal diploması yürütebilmesi, minimum orta seviye akademik başarı (Lupton-Smith & Carruthers, 1996) seçi kriterleri olarak alınmıştır. okul temelli yaygın amaçlar için, öğretmen tavsiyesi, sosyometrik ölçümler, bireysel görüşme (Bowman, 1986) gibi yöntemler de kullanılmaktadır. Yine davranış bozuk-

luğu gösteren öğrencilerle bire bir eşlemede, yardım hizmeti sunacak öğrencilerin, bu hizmetten yararlanacak olan öğrencilerden daha iyi davranışlar sergilemesi, yardımcı rollerinin okul başarısını aksatmayacak durumda olması, öğretmenin uzun vadeli olarak öğrenciyle çalışmayı istemesi, öğrencilerin davranışlarının gözlem yoluyla değerlendirilmesi, öğrencilerin sosyometrik statüsü, öz saygı ölçęęi sonuçları (DuPaul & McGoey, 1997) kullanılmıştır. Bir başka çalışmada, boşanmış ailelerin çocuklarına destek verecek öğrencilerin, öğretmenlerce ve okul danışmanlarınca yeterince olgun ve başkalarıyla ilgili olduğu konusundaki tavsiyesi (Sprinthall & Hall, 1992), suçlu ergenlerle çalışacak ergenlerde okul çalışanları ve toplumdaki diğerleri tarafından belirgin derecede iyi uyumlu, geçinilmesi kolay, başarı yönelimli, sözel beceri ve kolay mizaçlı olması bakımından önerilmesi (Beitel, 1997) ön koşul olarak istenmiştir. Öğrencilerin zor durumda kaldığında yardım arama davranışını teşvik etmesi ve birbirlerine güven duymalarını sağlamayı amaçlayan bir programda okul genelindeki öğrencilerin aday göstericiliği kriter olarak alınmıştır (Tanaka & Reid, 1997).

Myrick ve Erney'e (1985) göre ise öğrenciler seçilirken başkalarının iyi oluşu ile ilgili olma, başkalarını dinleyebilme ve anlayabilme becerisi, esneklik, yeni durumlara uyum sağlayabilme becerisi, özgüven, verilen görevi yerine getirebilme konusundaki sorumluluk, dürüstlük ve liderlik potansiyeli göz önünde bulundurulacak seçilmelidir. Sorumluluk sahibi olmayan ya da sürekli denetim gerektiren kişiler böylesi bir programa uygun değildir. Diğer öğrenciler ulaşmayı hedefleyen bir program olduğu için öğrencilerin bütün okul genelinde bilinen, birçok öğrenci tarafından favori gösterilen, sözel yeteneği ve liderlik yeteneği öne çıkan, yardıma ihtiyacı olanlara yeterince ilgi gösterebilen, başkaları ile iletişim kurmakta rahat olan öğrenciler olması tercih edilmelidir. Öte yandan bazı durumlarda liderlik yeteneği daha az belirgin olan öğrencilerde, zor ulaşılan öğrencilere ulaşmakta daha başarılı olabilirler. Yine uygulanacak programın hedeflerine bağlı olarak öğrenciler farklı kriterlere göre seçilebilir. Örneğin bir sorunları olan öğrencileri dinleme ve destek vermede başarılı olan öğrencilerle, grup liderliğini yürütmekte başarılı olan öğrencileri ayrı amaçlarla yetiştirmek uygun olacaktır.

Diğer yandan öğrenciler seçilirken, danışmanların ve öğretmenlerin gözönünde bulundurdıkları bazı kriterlere göre de seçim yapılabilir. Öğrencinin başkalarına yardım etmekten hoşlanıp- hoşlanmadığı ve başkalarıyla iletişime geçebilme becerisi dikkate alınmalıdır. Yine öğrencilerin güvenilirlik gibi etik standartları kabul edip etmemesi de önemli bir kriter olarak ele alınabilir. Öğrencinin uygulanacak programın felsefesine ve hedeflerine uyum sağlayabilecek yeterliliği ve istekliliği olmalıdır. Seçim yaparken bu uygulamaların gönüllülüğe dayandığı da akıldan çıkarılmamalıdır (Frenza, 1985). Yine başarılı ve liderlik vasfı olan öğrencilerin seçilmesi başarı şansını artıracaktır (Duanic, Smith, Robinson, Landry & Miller, 2000). Bir çok uygulamacıya göre başarılı bir akran yardımcılığı programının birinci önkoşulu iyi bir seçim sürecidir. Bir diğer ise, iyi organize edilmiş bir program ve başarılı bir eğitim olarak gösterilmektedir

### Programın İçeriği ve Eğitim Süreci

Ender & Newton' a (2000) göre akran yardımcısı eğitim programının bilgi, beceri ve katılım olmak üzere üç temel ayağı olmalıdır. Başkalarına yardım için gerekli olan temel bilgi, psikoloji, sosyoloji, kültürel antropoloji ve eğitim alanıyla

#### ◆ Aslı Taylı

ilgili bilgileri içermelidir. İkinci olarak başkalarıyla başarılı bir şekilde iletişim kurabilmek ve etkili bir şekilde yardım edebilmek için bazı beceriler yönünden yeterli olmak gerekir. Bunların başlıcaları dinleme, iletişimi başlatma ve sürdürme becerisi, kültürlerarası duyarlılık, uygulamalı problem çözme stratejileri, grup liderliği, çevresel koşulları ve gerekli ipuçlarını değerlendirebilmedir. Yardım sürecindeki etkili olan üçüncü boyut yardım edenin bizzat kendisi ile ilgilidir. Bu kişisel nitelikler, kişisel farkındalık, uygun benlik kavramı, özgüven, başkalarına bağlılık, sadakat, güdülenme ve yakınlıktır

Frenza'a (1985) göre ise, akran yardımcılığı eğitimi genellikle üç aşamayı içermektedir. Birinci aşama programın genel politikası, işleyişi, programın işleyişi etik ve yasal konular, akran yardımcılarının rolleri ve sınırlılıkları, programın kaynağı ve destekleyenler vb. konularda genel bilgi verilir ve temel bir akran yardımcılığı anlayışı kazandırılmaya çalışılır. İkinci aşamada yardım becerileri ve kişilerarası iletişim becerileri verilmektedir. En son aşamada programın hedeflerine ve hedef grubun özelliklerine göre uygulama için gerekli olan özel bilgilerin kazandırılması amaçlanır.

Akran yardımcılığı uygulamalarına yönelik geliştirilmiş bir çok program ve bu programları içeren bir çok kitap bulunmaktadır (Myrick & Erney, 1985; Myrick & Folk, 1991; Tindall, 1995; Tindall & Salmon-White; 1990a; Tindall & Salmon-White;1990b).Tindall & Salmon-White (1990) "Akranlar Akranlarına Yardım Ediyor: Önergenler İçin Program" (Peer Helping Peer: Program For The Preadolescent) adlı kitabında, akran yardımcılığı uygulama programının içeriğini organizasyon ve programın yapısının hazırlanması, yardım becerilerini geliştirici etkinlikler, akran yardımcılığı grubunu oluşturmak ve programa hazırlamak, yardım süreci becerileri, empati becerileri, "ben" mesajı gönderme, kolaylaştırıcı soru sorma, çatışma çözme becerileri, karar verme ve hedef belirleme, öğrenilen becerilerin uygulamaya aktarılması konularını, ele almıştır. Myrick ve Folk (1991) Önleyicilik: Önleyici Eğitim İçin Akran Kolaylaştırıcılığı Programı (Prevention: Training Peer Facilitators for Prevention Education) adlı kitabında programın içeriğini, akran kolaylaştırıcılığına neden ihtiyaç duyulduğu, yardım etme ve ilişkileri geliştirme, kendiliğın ve başkalarının farkına varılması, etkili dinleme ve gözlem, cevap verme sanatı, karar verme ve problem çözme, başkalarına yardım etme konularının öncelikle ve bütün programların başlangıcında ele alınması gerektiğini iletmiştir. Ardından bu programların uygulanabileceği ve önlenmesi gereken sorunlar olarak, okula uyum sağlayamama, akademik başarısızlık, depresyon ve intihar, yeme bozuklukları, ailesel stresler, alkol ve ilaç kullanımı, vücuda yönelik saldırganlık, cinsellikle ilgili problemler, kariyer konusunda kararsızlık yaşama, toplumsal huzursuzluklar gibi problem alanlarını sıralamıştır. Sturkie & Philips (1994) akran yardımcılara yönelik olarak hazırlamış olduğu "Akran Yardımcılığı Eğitim Programı" (The Peer Helping Training Course) adlı kitabında akran yardımcılığı eğitiminde ele alınabilecek konuları öncelikle akran yardımcılığı becerilerinin geliştirilmesi ve akran yardımcılığı becerilerinin kullanılması diye ikiye ayırmıştır. Ardından akran yardımcılığı becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili olarak, sosyal açıdan kolaylaştırıcı koşulların sağlanması, aktif dinleme, etkili mesaj gönderme, kişisel farkındalığın geliştirilmesi, yardım becerileri, değerlerin netleşmesi, karar verme, yardım ilişkilerini başlatma ve sona erdirmeye adlı konuları ele almıştır. Akran yardımcılığı becerilerinin kullanılması kısmında ise, okulla ilgili problemlere yardım etme, okula devam konusundaki problemlere yardım etme, okulda akran ilişkileri, ailesel sorunlarla baş etme, akran yardımcılarını ve ilaç kullanma sorunu, ölüm yas ve

intihar, cinsellik, AIDS, bağımlılık, yeme bozuklukları, kültürel farklılıklar, şiddet, depresyon ve stres, ait olma ve güç kullanma gibi başlıklar ele alınmıştır.

Özet olarak bu kitapların hepsinde programla ilgili genel bilgilendirmenin ve hazırlıkların nasıl yapılacağından bahsedildikten sonra aşama aşama uygulama süreci açıklanmaktadır. Genel olarak hepsinde ortak olan noktalar etkinliklerle desteklenen uygulama örneklerinin olmasıdır. Programla ilgili klasik bilgilendirmeden sonra geçilen aşama yardım becerilerinin öğretilme aşaması olarak ele alınmaktadır. Burada öncelikle programın gereği ile ilgili farkındalık kazandırma, yardım süreci ile ilgili bilgi ve becerilerin öğretilmesi, empati becerileri, bakım verme becerileri, değerlerin netleştirilmesi, kişisel farkındalığın geliştirilmesi, Sosyal ilişkileri kolaylaştırma, başkalarına karşı farkındalık kazandırma gibi başlangıç becerileri kazandırılmaktadır. Ardından yine ikinci aşama ile bağlantılı olarak iletişim becerileri öğretilmektedir. Dinleme becerileri, kendini açmayı kolaylaştırma, etkili mesaj gönderme, ilişkileri başlatma ve bitirme, karar verme ve problem çözme gibi beceriler iletişim becerileri içinde öğretilir. Üçüncü ve son aşamada problem alanına özgü beceriler öğretilir. Bunların başlıcaları, okul başarısızlığını önleme, depresyon ve intiharı önleme, yeme bozukluklarını önleme, alkol, sigara ve ilaç kullanımını önleme, cinsel istismar, ergen hamileliği ve AIDS gibi cinsellikle ilgili problemleri önleme, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları önleme gibi amaçlara hizmet etmektedir.(Myrick & Erney, 1985; Myrick & Folk, 1991; Tindall, 1995; Tindall & Salmon-White, 1990a; Tindall & Salmon-White, 1990b)

Akran yardımcılığı programlarının eğitim aşamasından en çok didaktik öğretim yöntemi ve yaşantısal öğretim yöntemi salık verilmektedir. Yine öğrencilerin rol oynama yöntemi ile kişisel gelişimlerini destekleyen ve kişisel farkındalıklarını artıran, dinleme ve empati kurma gibi becerileri kazandıran etkinliklere ihtiyaç bulunmaktadır. Güven geliştirme egzersizleri de uygulamada üzerinde durulan boyutlardandır. Farklılıkları kabul etme, kendini değerlendirme, danışmanlık becerileri, kriz yönetimi, sınırların farkında olmak da ele alınan başlıca konulardan bazılarıdır (Robinson, Morrov, Kigin & Liderman, 1991). Bu becerilerse daha çok kısa bilgilendirici açıklamalara paralel, açılmayı etkinlikler, pratik yapma ve geri bildirim vermeyi gerektirmektedir (De Rosenroll, Dey, 1990): Gerçekte bir çok akran yardımcılığı programı örneği de yaşantısal öğrenmeye ve rol oynamaya izin veren etkinliklerle doludur (Myrick & Erney, 1985; Myrick & Folk, 1991; Tindall, 1995; Tindall & Salmon-White, 1990a; Tindall & Salmon-White, 1990b).

Ayrıca akran yardımcılığı programlarında başarının anahtarı öğrencinin programı benimsemesi olarak gösterilmektedir. Öğrencinin programa, programın amacıyla bağlantılı ve kendilerini ve yaptıkları işi yansıtan bir isim vermeleri de programı sahiplenme yolu olarak düşünülmektedir. Bu yüzden bir çok çalışmada, akran yardımcıları kendilerine bir grup adı vermektedirler. Örneğin, Luisiana'da 5 ortaokul ve bir lisenin katıldığı ve ergen hamileliği, erken cinsel deneyimin risklerine değinen ve bu konuda önlem almayı amaçlayan grup kendilerine SOS (Students of Service) adını vermişlerdir (Carty & Diğ., 2000). Alkol ve bağımlılık yaratıcı ilaç kullanmayı önlemeyi amaç edinen grup SADD (Students Against Drunk Driving) adını, göçmen çocuklarına İngilizce öğretmeyi planlayan akran yardımcıları ESL Groups (English as a Second Language) adını (Myrick & Sorencon, 1988), kırsal kesimde olumsuz koşullarda yaşayan gençlerin özgüven ve özsaygılarını artırmayı hedefleyen program SAVE (Students Actively Valuing Education) adını kullanmışlardır (Walsh & Johnson, 1996).



### **Programın Değerlendirilmesi**

Akran yardımcılığı uygulamaları için iki çeşit değerlendirme önemli olmaktadır. Birincisi öğrenciler açısından değerlendirme, diğer boyut ise program açısından değerlendirmedir. Öğrenci açısından değerlendirme de iki yönlü olmaktadır. Birinci boyut akran yardımcısı olan öğrencinin gelişmesi ve öğrenmesidir. İkincisi ise hizmet verilen öğrencilerdeki değişme ve gelişmeler ve de sistemde devam eden gelişmelerdir. Bu değerlendirme yolları aşağıda kısaca açıklanmıştır (Tindall & Salmon-White, 1990).

**Öğrenci değerlendirmesi;** Öğrenci değerlendirmesi boyutu iki taraflı değerlendirilmektedir. Akran yardımcılığı hizmeti veren öğrencilerin değerlendirilmesi ve hizmeti alan akranlarının değerlendirmesi. Bu amaçla genellikle aşağıdaki değerlendirme yollarına başvurulur. Empati ölçeği gibi ölçeklere bağlı öntest ve son test puanları oranları, öğrencinin sınıf çalışmalarında ve diğer öğrencilerle etkileşiminde öğretmen tarafından gözlemsel değerlendirmesi, hizmeti alanların geribildirimleri, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi, çalışma kitabındaki yapılan çalışmaları tekrarı, uygulamadaki başarısı (liderin değerlendirmesi), öğrencinin katılımı ve başarılı sonuçları, öğrencinin ana-babası tarafından iletişim ve sorumluk ve de yardım etme davranışı açısından değerlendirilmesi şeklindedir.

**Programın değerlendirilmesi;** Bir yerde programının etkililiğinin değerlendirildiği ikinci tür değerlendirmenin basit, açık ve programın hedefleriyle ilgili olması beklenmektedir. Bunun için ek bir çabaya gerek olmadığı ve düzenli olarak uygulamalardan sonra değerlendirmelerin yapılabileceği belirtilmektedir. Ulaşılan bireysel hedeflerin toplanması, öğretmen gözlemlerinin özetleri, bu hizmeti alanların geribildirimlerinin özetleri, öğrencilerin kendini değerlendirmelerinin analizleri, öğrenci katılımının ve başarılı sonuçların analizi, program hedeflerine göre sunulan yardım hizmetlerinin dökümantasyonları

### **Akran yardımcılığı Uygulamasına Katılan Tarafların Özellikleri**

Burada öncelikle uygulamada en etkili öge olan akran yardımcılığı eğitimcisiinde bulunması gereken özellikler, ardından akran yardımcılığı eğitimini alacak ve uygulayacak olan akran yardımcısı öğrencilerde bulunması gereken özellikler anlatılacaktır.

**Akran Liderinin Özellikleri ve Profesyonel Yeterlikleri :** Akran yardımcılığı eğitimi verecek olan liderin öncelikle, öğrencilerin birbirine yardım edebileceğine, insanların değişebileceğine, bazı becerilerin ve yeterliliklerin uygun bir eğitim ve gözetimle (süpervizyon) geliştirilebileceğine ve insanların eğitim aracılığı ile gelişebileceğine inanması gerekmektedir. Kolaylaştırıcı koşullar ve inançlar temel olmakla birlikte liderin becerileri öğretmek açısından iyi bir eğitimci olması da beklenmektedir. Buna göre lider, öğrencilerin öğrenecekleri yardım becerilerini anlayabilmelerini sağlaması, öğrencilerin bu becerileri ortaya çıkarmalarını ve prova etmelerini sağlaması, bu becerilerin etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için fırsat yaratması ve uygulamaların doğruluğunu ve uygunluğunu kontrol edebilecek beceriye sahip olması gerekmektedir. Akran yardımcılığı uygulamaya aktarılırken iyi bir organizasyon yeteneğini de gerektirmektedir. Buna göre liderin genel bir eğitim ve uygulama programı geliştirebilmesi, eğitimin içeriğini ve aktarılışını sağlaması, etkili bir süpervizyon ve değerlendirme hizmeti vermesi gerekmektedir. Genişleyen bir alan olarak

akran yardımcılığı ve akran yardımcılığına liderlik sağlayan uzmanlar, bu alan içinde gelişmekte olan bir uzmanlık alanını temsil etmektedirler. Bundan dolayı danışmanlarda, akran yardımcılığı programları ile ilgili beceri ve deneyim giderek daha çok aranmaktadır. (De Rosenroll & Dey, 1990; Carr, 1988).

Akran danışmanlığı uzmanlığı etkili eğitici, lider, yardımcı gibi birçok role bürünmeyi gerektirir. Karşıdakinin sorunlarını daha etkili çözmesi, fırsatlarını iyi değerlendirmesi ve kişisel kaynaklarını etkili kullanmasını sağlayacak bir etkileşim tarzını yaratabilecek bir yeterliliğe ihtiyaç vardır. Böylesi bir yeterlilik kendini geliştirmeyi istemeyi gerektirir. Akran yardımcısı uzmanının odaklandığı kişisel gelişim fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal ve ruhsal olgunluğu gerektirmektedir. Akran yardımcılığı liderinin (uzmanın) sahip olduğu içsel güçler ve özgüveninin program sırasında ortaya konduğu ve bu konuda model olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. Akran yardımcılığı görevine başlayacak öğrencilere temel yardım becerilerini öğretmek kadar önemli bir başka amaç, bu öğrencilerde başkalarına yardım etmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bu da akran yardımcılığı liderinin, eğitim alan öğrencilere hem kendilerine hem de başkalarına saygıyı öğrenebilecekleri bir ortam yaratmakla mümkün olur. Lider başkalarına ve iletişim halinde olduğu insanlara yönelik pozitif tutum sergileyen bir model olmadığı müddetçe de başarıya ulaşamaz. Ayrıca lider her öğrencinin hem kendini, hem başkalarını yok sayan, önemsemeyen bir tutumda olmalarına izin vermemelidir. Lider, aynı zamanda öğrencilere güvenilirlikle ilgili açık sınırlar çizebilmelidir. Böylece öğrenciler, eğitim grubunda olup bitenleri aile üyeleri, arkadaşları ya da herhangi başka biri ile paylaşmamaları, tartışmamaları gerektiğini öğrenirler. Lider güvenilirlikten uzak davranınca, öğrenciler hem sorunlarını güvenle paylaşma konusunda, hem de çalışmaya karşı güven geliştirmede güçlük yaşarlar. Ayrıca daha sonra yardım hizmeti sunarken yardım ettiği diğer öğrencilere güvenilirlik konusunda model olamazlar. Yardım becerilerini öğreten yetişkinler aynı zamanda yardım edecek öğrencileri, onların yardımına ihtiyacı olan öğrencilerle iletişimi başlatmaları konusunda cesaretlendirmeye de istekli olmalıdır. Çünkü çok zaman akran yardımcıları diğer öğrencilere ulaşma konusunda tereddütlü davranırlar. Bu durum özellikle eğitimin başlangıcında ele alınır ki, böylece öğrenciler yalnızca yardım becerilerini öğrenmezler, aynı zamanda bu becerilerini kullanacakları okul ortamındaki konumları ile ilgili olarak farkındalık da geliştirmektedirler (Sturkie & Phillips, 1991).

**Akran Yardımcısı Adayı Öğrencilerin Özellikleri :** Akran yardımcısı, başkalarını hayatlarında istedik yönde değişiklik yapması yönünde cesaretlendirecek ve buna teşvik edecek pozisyonda olan bir kişidir. Bu nedenle davranış değiştirme yolları bilgilerine, farklı değerler ve farklı yaşantılar geliştirebilme bilgi ve becerisine, grup etkinliklerine etkili katılımı sağlayıcı ve kişisel sorumluluğu artırıcı bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Bu becerilerin karan yardımcılarındaki olması demek, yardım alan öğrencilerinde kişisel farkındalığının artması ve davranış değişikliği konusunda isteklilik göstermesine yardımcı olacaktır. Öğrencinin kişisel farkındalığının düşük olması diğer öğrencilere uygun davranışlar konusunda model olamaması demektir. Bu da yardım arayan öğrencinin uygun davranışları kazanması konusunda teşvikini güçleştirir. Öğrenci kendi yaşantısına kattığı ölçüde, sağlıklılığının artırılması, kendini yönlendirme (self-directed) ve kişisel sorumluluğun (self-responsible) kazanılması konusunda örnek ve teşvik edici olabilecektir (Ender & Newton, 2000).

## ◆ Aslı Taylı

Tindall ve Salmon-White (1990a) bu kriterlerin yanı sıra akran yardımcıları seçilirken danışmanların ve öğretmenlerin-bakım ve paylaşımcılık, dinleme doğallık-içtenlik, başkaları tarafından sevilme ve saygı duyulma, çatışma çözme becerileri gibi kriterleri göz önünde bulundurması ve bazı gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin bu ölçütler açısından nerede olduklarını tespit etmesi belenmektedir. Burada bakım ve paylaşımcılık bu öğrencilerin davranışların başka öğrencilerle dostça ve nazikçe ilgilendiğini göstermesi, genelde kimsenin konuşmadığı yalnız ve engelli öğrencilerle ilgilenmesi olarak tanımlanır. Diğer öğrenciler de onları “başkalarıyla arası her zaman iyi olan” olarak tanımlamaktadırlar. İkinci olarak aranan nitelik olan dinleme becerisi bu öğrencilerin diğerlerinin sözel ve sözel olmayan davranışlarına iyi uyum sağlaması ve diğerlerini gerçek anlamda dinleyebildiği izlenimiyle anlaşılır. Yine iyi dinleyici olmak, başkalarının genelde bu çocuklara sorunlarını anlatır görünmesinden de anlaşılabilir. Doğallık-içtenlik öğrencilerin kendilerini olduğu gibi başkalarına gösterebilmesi, duygularını ve düşüncelerini açıklıkla ortaya koyabilmesi ve başkalarıyla kendi sınırlarını ayırmaya özen göstermesi olarak tanımlanır. Diğer bir ölçüt olan başkaları tarafından sevilme ve saygı duyulma, başka çocukların bu çocukları rol modeli olarak görmeleri ve onların yardım ve rehberliğine ihtiyaç duymaları ile anlaşılabilir. Akran yardımcısı adayının çatışma çözme becerisinin de bulunması beklenmektedir. Bu öğrencilerin ilişkilerini çatışmadan uzak yürütme özelliklerinin olması, varolan durumları iyi değerlendirip akran ve yetişkinlerle en az çatışma içeren seçenekleri görebilen bir yanının olması, yine bu öğrencilerin akranları tarafından doğal arabulucu olarak da görülmesi önemli seçim ölçütlerindedir.

Kişisel niteliklere ek olarak ele alınabilecek diğer benzer nitelikler de Sturkie ve Phillips (1991) tarafından şöyle sıralanmıştır. Birincisi, akran danışmanı sorumluluk sahibi işini ciddiyetle yapan ve güvenilirliği sağlayabilen bir birey olması beklenir. Yardım veren ve alan öğrencilerin sınıf seviyelerinin, sosyal, irksal ve kültürel geçmişlerinin de dengeli olması istendiktir. Öğrenci başkalarına ve başkalarının sorunlarına duyarlı olması, başkalarına yardım etme yollarını öğrenme konusunda güçlü bir istek göstermesi önemlidir. Dördüncüsü bu kişiler kendi kişisel farkındalığını geliştirme konusunda açık olmalıdırlar. Böylece başkalarının da olduğu bir grupta risk almaya istekli olabilirler. Bu özellikler daha eğitim programının başlangıcında gelişmemiş ya da yeterince gelişmemiş olabilir, ancak eğitim programının sonunda ulaşılmaması gereken nitelikler olduğu bilinmelidir.

### **Akran Yardımcılığı Etik İlkeleri**

Akran danışmanlığı eğitiminin başlangıcında etik konuları da ele almak gerekmektedir. Amerikan Okul Danışmanları Birliği [American School Counselors Association (ASCA)] tarafından yayınlanan, akran yardımcılığı ve akranların okul ortamında gerçekleştirmiş oldukları paraprofesyonel uygulamalarla ilgili etik kuralları açıklayan etik kodlar bulunmaktadır. Aynı şekilde Ulusal Akran Yardımcılığı Birliği [National Peer Helpers Association (NPHA)] tarafından yayınlanan akran danışmanlığı uygulamalarında gözönünde bulundurulması gereken etik kodlar mevcuttur.

Uygulamada etik standartlar açısından ele alınan başlıca konular güvenilirlik (gizlilik), havale (sevk) etme süreci, rol modeli olma, becerilerin kullanılma zamanı ve becerilerin gerçek yaşama uyarlanma sürecidir (Tindall & Salmon-White, 1990a). Bu başlıklar aşağıda açıklanacaktır;

**Güvenilirlik :** Öğrenciler eğitimleri sırasında çok zaman özel kişisel bilgilerinde paylaştığı bir süreci paylaşacaklardır. Bu öğrencilere ilk verilmesi gereken mesaj ve bilgi grup sürecinde yaşananların ve konuşulanların kesinlikle grupta kalacağı ile ilgili olmalıdır. Bu kural öğrenciler için geçerli olduğu kadar grup lideri için de geçerlidir. Bu ihtiyaç grubun başında ele alınmalı ve katılımcılar kişisel güvenilirlikleri konusunda taahhütte bulunmalıdırlar. Gizliliğin eğitim uygulama ve daha sonra da sürdürülmesi gerekmektedir.

**Havale etme koşulları ve süreci :** Öğrenciler zaman zaman cinsel istismar, alkol ve ilaç kullanımı gibi ciddi durumlarla da karşı karşıya kalabilecektir. Şiddet, fiziksel ve cinsel istismar, uyuşturucu ve alkol problemleri, yasadışı konular, ciddi duygusal problemler ve intihar tehdidi olduğu zaman öncelikle okul danışmanına sorunu iletmesi ve havale etmesi gerektiği öğretilmelidir. Akran danışmanı, havale sürecinin başlangıcından sonuçlanuncaya değin nasıl geribildirim alacağı ve vereceğini ve grup lideriyle nasıl bir iletişim içinde olacağını bilmesi gerekmektedir.

**Rol modeli olma :** Grup liderinin öğrencilere kişisel bir model olması ve profesyonel tutumlarında sağlıklı bir davranış örneği sergilemesi eğitim sürecinin en önemli parçalarından birisidir. Bu davranış örnekleri hem etik ilkeleri hem de akran yardım sürecini içeren kolaylaştırıcı davranışları da temsil edebilmelidir. Akran yardımcılarınun, diğer öğrenciler için psikolojik yardım, duygusal destek olma, uyuşturucu ve alkol kullanmama, akademik sorumluluklarını yetine getirme, güvenilirliği sağlama ve uygun davranışlar konusunda etkili rol modelleri olması beklenmektedir.

**Öğrenilen becerilerin uygulanması :** Öğretilecek becerilerin ayrıntılı bir yapılandırma içerisinde verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda lider öğrencilere hangi amaçla ve nasıl bir hedef grubuna uygun bir eğitim vereceğini belirlemesi ve önceden açıklaması gerekmektedir. Örneğin akran öğreticiliği (tutoring), özel arkadaş, akran danışmanlığı, küçük grup tartışması ya da liderliği uygulamalarından hangisini amaçladığını belirlemeli ve ona uygun bir eğitim programı hazırlamalıdır.

Lider öğretilen becerilerin öğrenciler tarafından uygulanması konusunda teşvik edici olmalıdır. Kullanılan örneklerin öğretilen becerilerle ilgili, basit ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin yaş seviyesine uygun olması gereken bu etkinliklerle ilgili bir diğer nokta etkinliklerin duygusal karmaşayı artıracak, duyarlı konularla bağlantısının incelenmesidir. Bu yaş grubu hızlı duygusal değişimin olduğu ve ruh hallerinin sıklıkla karmaşık ve karamsar olabildiği bir dönemden geçmektedir ve bu uygulamaların öğrenci üzerinde ek bir duygusal yük getirmemesi önemlidir. Bu nedenle akranların yardımından yararlanılabilecek basit beceriler genellikle; özel öğreticilik, özel arkadaşlık, basit problemlerin çözümü, çatışma çözümü, amaç oluşturma, tartışma yöneticiliği (liderliği) ve bire bir duygusal yardımdır. Ayrıca liderin, akran yardımcılarınun uygulama süreci içinde karşılaştıkları problem karşısında hissettiklerini paylaşabilecekleri bir destek sistemi oluşturmalı ve belirli aralıklarla bir araya gelmelerini sağlayarak kişisel olarak olumlu yönde gelişmelerini sağlayacak önlemler almalıdır.

**Öğrenilen becerilerin günlük yaşama aktarılması:** Çok zaman akran yardımcıları öğrendikleri becerileri şevkle uygulamaya aktarmak istediklerini ancak bu çabalarının arkadaşları ve yakınları tarafından sıklıkla gözardı edildiğinden bahse-

derler. Akran yardımcılarına bu becerileri en uygun zamanda ortaya koymaları gerektiği eğitim sürecinde ve uygulama sürecinde sıklıkla vurgulanmalıdır. Lider hevesli gençlere öğrendikleri özel becerileri (danışmanlık, öğreticilik gibi...) yalnızca danışabilecekleri ve onlara rehberlik edebilecek bir bir danışman, sorumlu bir yetişkin olduğu zaman ve yapılandırılmış bir süreçte uygulamaya aktarmaları gerektiğini açıklamalıdır. Ancak programın dolaylı bir kazanımı olan iletişim ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi için öğrendiklerini sadece bu çerçevede kullanması teşvik edilir. Örneğin empatik dinleme öğrencilerin başkalarıyla iletişiminin kalitesini her zaman artıracaktır. Lider bu ve buna benzer becerilerini günlük yaşamda yapılandırılmamış ortamlarda kullanması konusunda teşvik edebilmelidir. Ancak öğrencilerin bir kişiyi hedeflerini oluşturması konusunda teşvik ederken çok çabuk kafasının karışabileceği unutulmamalıdır. Denetimsiz ve rastgele yapılan desteklemeler yayar yerine zarar verebilir.

Amerika Ulusal Akran Yardımcılığı Birliği (NPHA) akran yardımcılığı uygulamalarına ilişkin, uygulamadaki ahlaki kuralları gösteren etik kodlar yayınlamıştır (Tindall, 1995: 272; Myrick & Folk, 1991: 208). Bu kodlara göre, akran yardımcılığı programları, insanların koşullarını ve ihtiyaçlarını gösteren etkili bir felsefeyi içermelidir. Onur, kendini geliştirme ve kendini yönlendirmenin insanların temel hakkı olduğunun kabul edilmesi, ayrıca uygulama süresince, uygulamaya katılan görevli uzman personel tarafından destek ve süpervizyon verilmesinin gerekliliği etik kurallarla açıklanmıştır. Yine akran yardımcılarının destekleyici bir kişilik geliştirmek için çaba harcaması da etik açıdan istenilen ölçütlerden biridir. Bu kişilik özellikleri, sağlıklı yaşam stilleri ve pozitif rol modelini yansıtmalıdır. Akran yardımcılarının davranışlarına rehber olacak normları geliştirmek ve sergilemek, başkalarından faydalanmamak, ayrıcalıklı konumda olmaktan sakınmak ve bunu kişisel güç olarak kullanmamak, yaşamın bütün yönlerinde ve her koşulda akran yardımcılığı felsefesine örnek olmaya çabalamak prensipleri Ulusal Akran Yardımcıları Birliğinin diğer etik kurallarındandır.

Etik kurallar yalnızca akran danışmanı olacak öğrenci için değil, aynı zamanda eğitim veren danışman için de geçerlidir. Amerikan Psikologlar Birliğinin bildirdiği (APA), akran danışmanlığı programlarını yöneten uzmanın, uygulayıcı akran yardımcılarına vereceği süpervizyon ile ilgili etik kodlar danışmanın sorumluluklarının sınırını çizmektedir. Bu göre danışmanların, akran yardımcılarının seçiminde azami özen ve dikkati göstermek, akran yardımcılarına sadece yeterli oldukları alanla ilgili işlevlerden sorumlu olduğunu kavratmak, uygulamayı takip etmek, hizmet verilen öğrencinin akran yardımcısının niteliğinden kaynaklanan bir sorunu yaşaması ve zarar görmemesi konusunda dikkatli olmak gibi yükümlülükleri vardır (Frizs, 1999). Yine akran yardımcılığı eğitimcisinin kişilerin koşullarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çalışmaya başlaması, hizmet verecek ve hizmet alacak öğrencilerin bireysel farklılıklarına, kişisel gelişim ve kendini yönlendirme hakkına saygı duyması gerekmektedir. Programın uygulanması sırasında öğrencileriyle pozitif, güçlü bir bağ kurması, eğitim ve beceri açısından uygun ve yeterli donanuma sahip olması, programa kendini adanması ve enerjisini bu yönde sarf etmesini gerektirmektedir. Ayrıca akran yardımcısı olacak öğrencilere pozitif rol modeli ve sağlıklı yaşam tercihleri konusunda önder olması gerekmektedir. Yine öğrencilerin programın sınırlılıkları ve kazanımları konusunda gerçekçi bir anlayış geliştirmelerine yardım etmesi gerekmektedir (Tindall, 1995:271; Ender & Newton, 2000).

Uygulanan programın amacı, içeriği ve eğitim alan ve hizmet verilen öğrencilerin yaş grubu ve eğitim koşullarına göre değişmekle birlikte etik kurallarla bağlantılı başka etik kurallara ve sınırlılıklara da ihtiyaç vardır. Her uygulama programının NPHA'nın yayınlamış olduğu etik kurallarının yanı sıra programa ve koşullara özgü sınırlılıklarını belirlemiş ve kurallarını bu bağlamda oluşturmuş olması beklenmektedir. Ayrıca Amerikan Psikologlar Derneğinin (APA) Psikologlar için yayınlamış olduğu etik kuralları akran yardımcıları için uyarlanmış kodları da etik olarak yol gösterici olabilecektir. Bu kodlar, sorumluluk, yeterlilik, ahlaki ve yasal standartlar, gizlilik, danışanın iyi oluşu, kullanılan teknikler ve paraprofesyonel ilişkiler başlıkları altında incelenmiştir (D'andrea & Salovey, 1996:157-165).

### Sonuç ve Öneriler

Öğrenciden öğrenciyeye hizmet olan akran yardımcılığı uygulaması aracılığıyla öğrencilerin birbirlerine destek ve bakım vermesi söz konusudur. Öğrencilerin birbirlerine destek ve arkadaşlık verdiği durumlarda pozitif okul ikliminin varlığından söz edilmektedir. Pozitif okul ikliminin ise, öğrencilerin empati kurma kapasitesini ve yardım etme olasılığını artırdığı, destek ve kabul gören öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülemek suretiyle akademik başarıyı artırdığı bilinmektedir. Okul danışmanları, akran yardımcılığı uygulamaları aracılığı ile öğrencilerin birbirlerine daha duyarlı ve daha empatik yaklaşmasını sağlayarak olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında katkı sağlayabilirler.

Kabul edici ve destekleyici bir ortamın kişilerin kendilerine ilişkin benlik algılarını olumluya çevirmede etkili olduğunu ve dolayısıyla özsaygılarını artırdığını kabul etmektedir. Olumlu benlik algısı ve yüksek özsaygı ise yaşamın her alanında, özellikle zorlu yaşam olaylarına karşı koruyucu işlev görmektedir. Yine özellikle ergenlik yıllarında görülen depresyonun düşük benlik saygısının yanı sıra aktivite eksikliğinden dolayısıyla, boşluktan, işe yaramazlık duygusundan kaynaklandığı bilinmektedir. Öğrencilerin işe yaramışlığını artırmak adına, daha çok sayıda akran temelli uygulamalara (akran öğreticiliği, akran yol göstericiliği, akran eğiticiliği, akran arabululuğu gibi) yer verilmesi akıllıca olacaktır.

Akran yardımcılığı eğitiminin klasik öğretim yöntemlerinin dışında olduğu, bu nedenle okul danışmanlarının bu çalışmalara başlamadan önce eğitimden geçmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Okul danışmanları akran temelli uygulamalara sıcak bakmamalarının nedenlerinden birini de bilgi eksikliği olarak ifade etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında özellikle akran temelli uygulamaların çok sınırlı olduğu ülkemizde bu konuda eğitici ve özendirici çalışmalara yer verilebilir. Konu ile ilgili yayınların artırılması, akran temelli uygulamalardan okul danışmanlarının haberdar olmasını sağlamada etkili olabilir. Bu da okul danışmanlarının uygulama alternatiflerinin artmasını sağlayacaktır.

Öğrencileri bu sürece dahil ederken de bazı boyutları göz önünde bulundurmakta fayda vardır. Seçilen öğrencilerin uygulamanın etik kurallarını çok iyi içselleştirmiş ve çok iyi anlamış olmaları gerekmektedir. Bu koşullarda bile etik kurallara uyulup uyulmadığının okul danışmanı tarafından dikkatlice takip edilmeye ihtiyaç vardır. Öğrencilerin bu konumu bir ayrıcalık ve güç olarak kullanabilmeleri uygulamanın faydasından çok zararı anlamına gelecektir.

#### ◆ Aslı Taylı

Öğrencilerin akran yardımcıları olarak seçilirken de bazı yönler dikkat etmek gerekmektedir. Öncelikle öğrencilerin seçilmesinde arkadaşlarının görüş ve onayını almak uygun olacaktır. Öğrencilerin arkadaşları tarafından seçilmiş olması, arkadaşların daha sonra onların çabalarını reddetmelerini engellemek için etkili bir yol olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin seçeceği öğrencilerin akran grupları içerisindeki yeri ve okul sistemindeki etkililiği dışarıdan çok iyi değerlendirilemeyebilir. Bir de seçim sürecine öğrencileri katmak, programın başlangıçta tanıtımını yapmak anlamına da gelecektir. Böylece uygulamanın kabulü ve etkililiği konusunda önlem alınmış olacaktır. Uygulamanın felsefesine uygun olmayan, adaletli olmayan, zorlamalı seçimler hem hizmeti verenler, hem de hizmetten yararlananlar açısından örselleyici olabilecektir. Bunun için etkin bir bilgilendirme ve iyi bir seçim süreci sağlanmalıdır.

Akran yardımcılığı uygulamaları okul danışmanları tarafından, danışmanlık servisinin uygulamalarını tanıtmak amacıyla da kullanılabilir. Böylece öğrencilerin danışmanlık servिसinden yararlanma oranı artırılabilecektir. Okul danışmanlarının doğrudan öğrenciyle karşı karşıya geldikleri uygulamalar çok sınırlıdır. Bu nedenle öğrencilerin okul danışmanını tanıma ve danışmanlık servisinin işlevlerini gözlemleme fırsatı azalmaktadır. Akran yardımcılığı uygulaması danışmanlık servisinin bir işlevidir ve dolaylı bile olsa okul danışmanlarının daha çok sayıda öğrenciyi hizmete götürmesi, daha çok öğrenciyi ulaşması demektir. Bu da okul danışmanlarının daha çok öğrenci (hatta veli) tarafından tanınması ve kabul görmesi, yaptıkları işlerin daha iyi anlaşılması ve öğrencilerle daha bağlantılı gitmesi anlamına gelecektir.

Okul ortamında yürütülen akran temelli uygulamaların okul psikolojik danışmanları tarafından yürütülmesi gerekmektedir. Ancak danışmanlar hiçbir zaman, akran temelli müdahale programlarının, okulda uygulanmakta olan genel gelişimsel psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin önüne geçmesine izin vermemelidirler. Bu programların, okul ortamını olumlu yönde destekleyen, danışmanların uygulamalarını genişletmek için kullandıkları müdahale yöntemlerinden sadece biri olduğu akıldan çıkarılmamalıdır.

#### Kaynakça

- Altıntaş, E. (2002). Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik** İçinde.(Ed.Gürhan Can). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aladağ, M. (2005). **Bir Akran Danışmanlığı Programı Geliştirme ve Etkililiğini İnceleme**. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Aslan, D. & Şahin, A. (2003). Sigara ile mücadele konusunda yapılmış bir çalışmada kullanılan akran danışmanlığı yöntemi ile ilgili kısa bir rapor. **Hacettepe Toplum Hekimliği Bülteni**. Yıl 24, Sayı 2: 11-12
- Beitel, M. (1997). *Nuances Before Dinner: Exploring The Relationship Between Peer Counselors and Delinquent Adolescent*. **Adolescence**, 32 (217), 579- 592.
- Boulton, M. ve Diğ. (1999). *Concurrent and Longitudinal Links Between Friendship and Peer Victimization: Implications for Befriending Interventions*. **Journal of Adolescence**, 22, 461-466.
- Bowman, R. L. (1986). *Peer Facilitator Programs for Middle Graders: Students Helping Each Other Grow up*. **The School Counselor**, (2), 221-229
- Carr, R. A. (1988). *The City-Wide Peer Counseling Program: Children and Youth*. **Services Review**, 10, 217-232.
- Carty, L. ve Diğ. (2000). *Non-Smoking Youth Through Peer Group Counseling*. **Guidance & Counseling**, 16 (1), 32-39.

- Çok, F. ve Diğ. (2003). *HIV/AIDS'in Önlenmesi: Akran Eğitimi İzlenimleri*. **HIV/AIDS Dergisi**, 6 (1), 24-27.
- D'Andrea, V. & Solovey, S. (1996). **Peer Counseling: Skills, Ethics and Perspectives**. New York: Science & Behavior Books, Inc.
- Devrimci- Özgüven, H. & Sayıl, I. (1999). *Ankara Üniversitesine Bir Yıl Süresince Başvuran Yeni Vakaların Sorun Alanları ve Tanılarına Göre Değerlendirilmesi*. **Kriz Dergisi**, 7 (1), 7-13.
- De Rosenroll, D. & Dey, C. (1990). *A Centralized Approach to Training Peer Counselors: 3 Years of Progress*. **School Counselor**, 37 (4), 304-311.
- Doğan, Y.B. (1997). *Türkiye'de Alkol ve Alkol Dışı Madde Kullanımı ve Bağımlılığı: Koruma, Önleme ve Rehabilitasyon*. **3P Dergisi**, 5, 32-44.
- Downe, A.G., Altman, H.A., & Nyssetwold, I. (1986). *Peer Counseling: More on an Emerging Strategy*. **The School Counselor**, 33, 355-364.
- Duanic, A., Smith, A., Robinson, T.R., Landry, L.K. & Miller, D. (2000). *School- Wide Conflict Resolution and Peer Mediation Programs: Experiences in Three Middle Schools*. **Intervention in School & Clinic**, 36 (2).
- DuPuol, G, J. & McGorey, K.E. (1997). *Mainstreaming Students with Behaviour Disorders: The Use of Classroom Peers as a Facilitators of Genelerization*. **School Psychology Review**, 26 (4), 634-653.
- Ender, S. & Newton, F.B. (2000). **Student Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses**. San Fransisco: Jossey- Bass Publishers.
- Foster-Harrison, E. S.(1995). *Peer Helping in Elementary and Middle Grades:A Developmental Perspective*. [Electronic version]. **Elementary School Guidance and Counseling**, 30 94-105
- Frenza, M. (1985). *Peer Counseling*. **Highlights:An ERIC/CAPS Fact Sheets**[Electroniversion].[http://search.epnet.com/direct.aps?an=ED266341&db=eric\(23-06-2004](http://search.epnet.com/direct.aps?an=ED266341&db=eric(23-06-2004) tarihinde internet ortamından elde edilmiştir).
- Frizs, R. (1999). *Multicultural Peer Counseling: Counseling the Multicultural Student*. **Journal of Adolescence**, 22, 515-526.
- Gable, R. A. & Arllen, N.L. (1995). *Use of Peer Confrontation to Modify Disturptive Behavior in Inclusion Classrooms*. [Electronic version]. **Preventing School Failure**, 40 (1), 25-29.
- Güvenir, T. (ed.) (2004). **Okulda Akran İstismarı**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kapıcı, E, G.(2004). *İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi*. **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37 (1), 1-13.
- Lupton- Smith, H. & Carruthers, W. L. (1996). *Conflict Resolution as Peer Mediation: Programs for Elementary, Middle and High School Students*. **School Counselor**, 43 (5), 374-382.
- MEB (2004) . Millî Eğitim Bakanlığı, Sayısal Verileri 2003-2004. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Morey, R. & Miler, C.D. (1993). *High School Peer Counseling: The Relationship Between Students Satisfaction and Peer Counselor's Style of Helping*. **School Counselor**, 40 (4), 293-301.
- Myrick, R. D. & Bowman,R.D. (1983). **Children helping children: Teaching students to become friendly helpers**. Minneapolis: Educational Media.
- Myrick, R. D. & Erney, T. (1985). **Youth Helping Youth : Handbook for Training Peer Facilitators**. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Myrick, R. D. & Folk, B.E. (1991). **Peervention: Training Peer Facilitators for Prevention Education (Student Handbook)**. Minneapolis : Educational Media Corporation.
- Myrick, R. D. & Sorenson, D.L. (1988). **Peer Helping: A Practical Guide**. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Myrick, R. D.; Higuland, W. & Sabolla, R.A. (1995). *Peer Helpers and Perceived Effectiveness*. **Elementary School Guidance and Counseling** , 29, 428-440.
- Nazlı, S. (2003). **Okullarımızda Küçük Yardımcılar: Gönüllü Arkadaş Eğitim Programı**.VII. Ulusal Piskolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya İnönü Üniversitesi, 09-11 Temmuz 2003



◆ Aslı Taylı

- Nelson, J. R., Smith, D. J. (1995). The Effectiveness of a Peer-Mediated Self-Evaluation Procedure on the Recess Behaviour of Students with Behaviour Problems. **Remedial & Special Education**, 16 (2), 117-125.
- Okman, T. (1997). *Türkiye’de İntihar İstatistiklerinin Metodolojisi, Sistemi ve Eğilimi*. **Kriz Dergisi**, 5 (1), 43-57.
- Ögel, K. ve Diğ. (2003). *Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim Gençliği Arasında Esrar Kullanım Yaygınlığı*. **Bağımlılık Dergisi**, 4 (1), 15-19.
- Öner- Koruklu, N. (2003). **Arabuluculuk Eğitiminin İletişim ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi: Bir Grup Üniversite Öğrencisi Üzerinde Çalışma**. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Pearson, Q. M. & Nicholson, J. (2000). *Comprehensive Character Education in the Elementary School: Strategies for administrators, Teachers and Counselors*. **Journal of Humanistic Counseling, Education & Development**, 38 (4), 243- 251.
- PDR Anabilim Dalları Toplantısı (2004). **2003 ve önceki Yıllarda Rehber öğretmen (Psikolojik Danışman) Kadrosuna Atanması Yapılanların Sayısal ve Yüzdelik Dağılımları**: Denizli: Pamukkale Üniversitesi , 23-24 Nisan, 2004.
- Pehlivan, G. K. (2004). **Akran Rehberliği Aracılığıyla Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Azaltılması**. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Pişkin, M. (2003). **Okularımızda yaygın bir sorun: Akran zorbalığı VII**. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Malatya, İnönü Üniversitesi. 09-11 Temmuz 2003.
- Robinson, S.; Morrow, S.; Kigin, T. & Lindeman, M. (1991). *Peer Counselors in A High School Setting: Avaluation of Training and Impact on Students*. **School Counselor**, 39 (1), 35-41.
- Salmivalli, C. (1999). *Participant Role Approach to School Bullying: Implications for İntervention*. **Journal of Adolescence**, 22, 453-459.
- Shiner, M. (1999). *Defining Peer Education*. **Journal of Adolescence**, 22, 555,566.
- Sprinthall, N. & Hall, J.S. (1992). *Peer Counseling For Middle School Students Experiencing Family Divorce: A Deliberate Psychological Education Model*. **Elementary School Guidance & Counseling**, 26, (4), 279-295.
- Sturkie, J. & Phillips, M. (1994). **The Peer Helper Training Course**. California: Resource Publications, Inc.
- Tanaka, G. & Reid, K. (1997). *Peer Helpers: Encouraging Kids to Confide*. **Educational Leadership**, 29-31.
- Taylı, A. (2006). **Akran Yardımcılığı Aracılığıyla Kişisel ve Sosyal Sorumluluğun Artırılması**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tobias, A. & Myrick, R. (1999). *A Peer Facilitator-Led Intervention with Middle School Problem Behavior Students*. **Professional School Counseling**, 3 (1), p:27-34.
- Thompson, S.M. (1996). *Peer Mediation: A Peaceful Solution*. **The School Counselor**, 44, 151-155.
- Tindall, J. A. (1995). **Peer Programs: An In-dept Look at Peer Helping Planning, Implementation and Administration**. Pennsylvania : Accelerated Development Inc. Publishers.
- Tindall, J A. & Salmon – White, J.S. (1990a). **Peers Helping Pers: Program For the Preadolescent leader Manual**. İndiana: Accelerated Development Inc. Publishers.
- Walsh, S. & Johnson, T.H. (1996). *Project Save: Promoting Mental Health for Disadvantaged Rural Youth*. **School Counselor**, 439 (3), 218-224.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). *Prosocial Children, Bullies and victims: An Investigation of Their Sociometric Status, Empathy and Social Problem- Solving Strategies*. **British Journal of Developmental Psychology**, 21, 367-385.
- Whiston, S. & Thomas, S. (1998). *A Reriew of School Counseling Outcome Research: Implications for Practice*. **Journal of Counseling & Development**, 76 (4), 153-165

## THE PROCESSES OF PEER BASED INTERVENTION PROGRAMS IN SCHOOLS

---

**Aslı TAYLI\***

### **Abstract**

The purpose of this study is to introduce the processes of peer based intervention programs. Peer –based programs in schools, might be named as a peer helping or peer counseling. These programs are required specifically trained students, who gave knowledge and support. Firstly peer –based intervention programs are introduced , discussed. and than, the programs and practices processes are discussed in details. Finally, the ethic rules and principles are discussed.

**Key Words:** Peer helping, peer helping programs, peer helping education, ethic for peer helpers

---

\* Asst. Prof. Dr.; Muğla University Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Pyschological Services in Education Programme.

# PROBLEME DAYALI ÖĞRENME (PDÖ) YAKLAŞIMI İLE İŞLENEN MATEMATİK DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ANALİZİ

Kemal ÖZGEN\*

Cahit PESEN\*\*

## Özet

Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yaklaşımı matematik dersini günlük hayat problemi aktivitesi etrafında düzenleyen, öğrenci merkezli sınıf içi bir yaklaşımdır. Matematik dersinde PDÖ yaklaşımı öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, problem çözme ve grupla iletişim içinde olma fırsatlarını verir. Problem çözebilme becerisi, PDÖ yaklaşımının faydalarından biridir ve matematik eğitiminin esasını teşkil eder. Bu çalışmada, PDÖ yaklaşımı ile işlenen matematik dersinde, PDÖ yaklaşımının faydalı sonuçları arasında olan ve matematiğin odak noktasını oluşturan öğrencilerin problem çözme becerileri analiz edilmiştir. Bu amaçla 9. sınıf matematik dersinde “sıralı ikili” ve “kartezyen çarpım” konularında öğrencilere günlük hayat problemleri verilerek öğrenmenin bu problemler etrafında gerçekleşmesi sağlanmıştır. PDÖ yaklaşımı uygulamaları sonucunda elde edilen çalışma yapıtları ile öğrencilerin problem çözme becerileri, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. PDÖ yaklaşımına uygun olarak matematik dersi işlendiğinde öğrencilerin konuyla ilgili kavram bilgisi ve problem çözme becerilerinin istenen seviyede gerçekleştiği belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), problem çözme, matematik eğitimi

## Giriş

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde aktif katılımcı olmalarını ve kendi entelektüel gelişimlerinde rol almalarını sağladığından yaparak, yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım esas olarak bireyin neyi değil, nasıl öğrendiğini temel alır. Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yaklaşımı yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışının en önemli uygulamalarından birini oluşturur. Birçok araştırmacı tarafından PDÖ yaklaşımının yapılandırmacı

\* Arş. Gör.; Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, OFMAE Böl., Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Diyarbakır.

\*\* Yard. Doç. Dr.; Siirt Üniversitesi, Eğt. Fak., İlköğretim Böl., Matematik Öğretmenliği, Siirt.  
Not: 2007 yılında Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden oluşturulan bu çalışma DÜBAP tarafından 06-EF-87 nolu proje olarak desteklenmiştir.

Bu çalışma, 5-7 Eylül 2007 tarihinde Gaziosmanpaşa Üniversitesi tarafından düzenlenen XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiriden uyarlanmıştır.

öğrenme ortamının en iyi örneklerinden biri olduğu ve temelde yapılandırmacı öğrenme yöntemi olduğu ifade edilmiştir (Savery ve Duffy, 1995; Ronis, 2001; Saban, 2004).

PDÖ'yü iyi yapılandırılmamış problemlerin öğrenme için uyarıcı olarak kullanıldığı aktif öğrenme metodu olarak tanımlayabiliriz. PDÖ öğrencileri karmaşık durum ya da olay ile karşı karşıya bırakır ve onları, söz konusu olaya "*sahiplenme*" ve olaydan "*sorumlu olma*" rolünü yükler (Saban, 2004,209). PDÖ matematik eğitimini bir problem aktivitesi etrafında düzenleyen sınıf içi bir yaklaşımdır. Matematik dersinde PDÖ öğrencilere eleştirel düşünebilme, kendi yaratıcı fikirlerini gösterebilme, problem çözüme ve grupla iletişim içinde olma fırsatlarını sağlar (Roh, 2003,1). Bu yaklaşım gerçek durumlardan oluşan problem durumları ve senaryolarına dayanır. Öğretmenin rehberliğinde ve yönetiminde, öğrenenler "problemi keşfetmeyi, analiz etmeyi, çözmeyi", öğrenme için gerekli bilgiyi bireysel ve grup olarak toplamayı öğrenirler (Hong vd., 2005). Öğrenme için bir problemin kullanılması yeni değildir, birçok öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Fakat, PDÖ derslerindeki olay incelemesi, gerçek hayat problemleri; açık-uçlu, karmaşık ve işbirlikli problem çözüme PDÖ'yü geleneksel müfredata dayalı öğretimden ayıran önemli farklılıklardır.

PDÖ'de temel amaç problem çözüme değildir. Bu yüzden PDÖ problem çözüme ile karıştırılmamalı fakat problem çözüme becerisi sürekli PDÖ'nün faydalı sonuçları arasındadır (Kwan, 2000, 1). Judy Kay'a göre PDÖ yaklaşımının genel özellikleri şöyle sıralanabilir; içerik içinde öğrenme, öğrenmeye dikkatini verme, tümeşik öğrenme, probleme sahiplik, bireysel öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, işbirlikli çalışma, iyi yapılandırılmamış problem ve önceki öğrenmeleri tanıma (Akt. Xiuping, 2002, 30-31).

Gür'e (2006, 96) göre matematik derslerinde seçilen problemler; çocuğun günlük yaşamıyla ve okulda yaptığı faaliyetlerle yakından ilgili olması durumunda ve öğrencilerin matematiği bu tür problemleri çözerek öğrenmeleri durumunda, hem kazandıkları matematik bilgisi daha anlamlı olacak hem de bu bilgiyi farklı durumlara uygulamaları kolaylaşacaktır. Savery (2006), PDÖ yaklaşımının başarısı için en önemli noktayı iyi yapılandırılmamış problemlerin seçimi (çoğu kez disiplinlerarası) diye belirtmiştir. İyi yapılandırılmamış problemler basit algoritmalarla çözülemeyen, karmaşık, günlük hayat problemleridir. Böyle problemlerin yalnız bir doğru cevabı olmayabilir. Fakat öğrenenlerin alternatifleri düşünmelerini ve çözüm üretebilecekleri durumları sağlaması gerekir (Hmelo-Silver&Barrows, 2006, 24).

PDÖ'de problemler bir konu işlendikten sonra alıştırma ya da uygulama amacıyla kullanılmazlar. Tersine; program, amaçlar doğrultusunda seçilen ve aşamalı bir biçimde dizilerek modüllerin içine yerleştirilen problemlerin üzerine kurulmaktadır. Modüllerde problemin yanı sıra, o konudaki önemli tema ve kavramlara, öğretimsel hedeflere, gerekli ön öğrenmelere ve hangi kaynakların kullanılabileceğine ilişkin bilgiler yer alır (Açıkgöz, 2006, 222-223).

Matematik öğretiminin amacı genel olarak; kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözüme atmosferi içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır (Alkan&Altun, 1998, 8). Problem çözümenin müfredat içinde nasıl kullanılabileceği ile ilgili literatürde farklı yaklaşımlar vardır. Literatürde en çok kullanılan problem çözüme yaklaşımı George Polya'nın (1973) "*How to Solve it?*" kitabında bahsettiği dört safhadan oluşan yaklaşımdır. Bunlar; *problemi anlama, çözüm için plan hazırlama, planı uygulama ve değerlendirme* safhalarından oluşur. Polya'nın "*heuristics*" dediği öğretim

stratejisinde öğrenci bu yaklaşımda edilgen olmaktan çıkmakta, öğretim sürecinde problem oluşturma, çözüm arama, getirilen çözüm ya da çözümleri eleştirme gibi zihni faaliyetlerle derse aktif olarak katılma fırsatı bulmaktadır. Başka bir deyişle; öğrenci bir araştırmacı davranışı içine girmekte, öğrenme, araştırmayla özdeşleşmektedir (Yıldırım, 2004, 158).

Matematik eğitiminde öğrencilere gerekli becerileri kazandırma problem çözüme ile mümkün olabilir. Bu sayede öğrencilerin matematik bilgisi sorgulanabilir ve becerileri hakkında yorum yapılabilir (Baki, 2006, 147). Matematikte problem çözüme yaklaşımı öğrencilerin kavramları anlamaya yardımcı etmenin yanında öğrencilerin matematik kavramlarını kendi kelimelerine dönüştürebilmesinde ve bilinmeyen durumlara uygulamasında kolaylık sağlar. Öğrenciler problem çözüme ile bilfiil meşgul olduklarından matematiği daha iyi kavramaları sağlanır. Onlar matematiği olgulardan oluşmuş bir bütün olarak değil de bir matematikçinin ne ve nasıl yaptığını matematiği kullanarak öğrenirler (NWREL, 2000).

Ayrıca NCTM (1989) ve MEB'e (2005) göre de problem çözmenin matematik eğitiminin merkezinde ve temel amaçlarından biri olduğuna değinilmiştir. Buna göre problem çözüme başlı başına bir konu değil, olması gereken bir süreçtir. Bu süreç matematik eğitiminde sağlanarak problem çözüme becerisinin öğrenilmesi ve kullanılması hedeflenmelidir. PDÖ yaklaşımına uygun olarak problem etrafında gerçekleştirilen öğrenmenin matematik dersinde etkili olacağı beklenmektedir. PDÖ yaklaşımının matematik dersindeki uygulama örnekleri önem taşımaktadır. Ayrıca, PDÖ yaklaşımının faydalı sonuçları arasında olan ve matematiğin odak noktasını oluşturan problem çözüme becerilerinin öğrencilere hangi seviyede kazandırılabilirdiği önemlidir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, PDÖ yaklaşımı ile işlenen matematik dersinde, PDÖ yaklaşımının faydalı sonuçları arasında olan ve matematiğin odak noktasını oluşturan öğrencilerin problem çözüme becerileri ve konuyla ilgili kavram bilgisinin hangi seviyede gerçekleştiğini tespit etmektir.

#### **Yöntem**

Bu çalışmada "sıralı ikili" ve "kartezyen çarpım" konularının öğretimi için PDÖ yaklaşımına uygun olarak günlük hayat problemleri belirlendi. 2006-2007 öğretim yılının birinci yarıyılında Diyarbakır ili Çınar Lisesi 9/E sınıfında okuyan 22 öğrenci homojen bir dağılımla 4 veya 5 kişilik olmak üzere 5 gruba ayrıldı. Sınıf öğretmeni ve öğrencilere PDÖ yaklaşımı hakkında bilgi verildi. Yapılması gereken işlemler, öğrenciler arasında gerçekleştirilecek işbirlikli çalışma ve görev dağılımı anlatıldı. Öğrenci gruplarına problem durumunu içeren çalışma yaprakları dağıtıldı. Bu çalışma yapraklarında yönlendirici açık-uçlu sorulara yer verildi. Ders öğretmeni tarafından PDÖ yaklaşımının temel unsurları arasında olan; öğrencilerin grup tartışması, bireysel öğrenme, öğretmen ile tartışma ve sınıf tartışması safhalarını takip etmeleri sağlandı. I. Problem durumu ile ilgili öğrenme gerçekleştirildikten sonra II. Problem durumu bir sonraki derste uygulanmak üzere öğrencilere dağıtıldı. Problem durumlarını ihtiva eden çalışma yapraklarında öğrencilerin problemi anlama, çözüme ve değerlendirme becerilerini ortaya çıkaran açık-uçlu sorulara yer verildi. I. Problem durumunda gerekli olan materyaller öğretmen tarafından öğrencilere sağlandı. II.

Problem durumunda öğrencilerden bir performans ödevi olarak probleme uygun bir tiyatro bileti tasarımları istendi. Nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak öğrencilerin çalışma yapıları incelendi. Bu araştırmada öğrencilerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Betimsel analiz yöntemi ile elde edilen veriler, önce sistematik ve açık biçimde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, sebep-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2005, 224).

### Bulgular

"Sıralı İkili" ile ilgili bilgileri öğrencilerin kazanabilmeleri için aşağıdaki biçimde bir problem durumu ortaya konuldu. Çalışma yapılarında yer alan problemle ilgili açık-uçlu sorulara verilen cevaplara bakılarak öğrencilerin problem çözme becerileri incelendi.

---

### SOL VE SAĞ EL

*Bir torbaya sarı ve beyaz renkli aynı şekil, hacim ve ağırlıkta yeterli sayıda toplar koyup, önce sol elimizle, sonra sağ elimizle birer tane top çekelim. Çıkan topları, renklerine göre tanımlarsak, hangi olaylarla karşılaşabiliriz?*

- a) Problem durumunu belirtiniz?*
- b) Kaç farklı olayla karşılaşabiliriz?*
- c) Sol ve sağ elle çekilen topların yerlerini değiştirirsek ne olur?*
- d) Sıralı ikili kavramını tanımlayın ve neden gereklidir, açıklayınız?*
- e) Sıralı ikililerde eşitlik nasıl olur grup olarak tartışınız ve bir örnek veriniz?*

---

"*Problem durumunu belirtiniz?*" sorusuyla ilgili olarak oluşturulan çalışma yapıları incelendiğinde 5 grubunda problemi kendilerine göre anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Problem durumunun anlaşılması ile ilgili olarak öğrenci gruplarının düşüncelerinden bazıları aşağıdaki biçimde olmuştur.

---

#### (1. Grup)

##### Verilenler

*Sarı ve beyaz renkli toplar aynı şekilli, hacimli ve ağırlıkta toplar*

##### İstenenler

*önce sol sonra sağ elle çektiğimizde hangi renkte toplar çıkabilir*

#### (3. Grup)

*"Bir torbaya sarı ve beyaz renkli olan toplar atılıyor. İlk olarak sol daha sonra sağ elle çekmemizi istiyor. Sonuçta hangi elimizde hangi renkte toplar çıkabilir."*

#### (4. Grup)

*"Bir torbaya büyüklüğü ve ağırlığı aynı renkleri sarı ve beyaz olan belli sayıda top konuluyor ve toplar iki şekilde seçiliyor. Sonuçta hangi renkte toplar çıkabilir."*

---

Yukarıda yer alan görüşlerden anlaşılacağı üzere grupların PDÖ yaklaşımının önemli bir unsuru olan problemi anlama becerisini istenilen seviyede gerçekleştirdikleri ve kendi sözcükleriyle problemi yeniden ifade ettikleri görülmüştür. Birinci gruptaki öğrenciler problem durumunu kendi bakış açıları ile sistematik bir yaklaşımla ifade etmişlerdir.

*“Kaç farklı olayla karşılaşılabılıriz?”* sorusuyla problemde mümkün olan bütün durumların tespit edilmesi ve sonuca ulaşılması için kaç farklı durumun gerçekleşebileceği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere verilen materyaller sayesinde bütün grupların doğru cevabı buldukları ve bunu çalışma yapraklarına yazdıkları görülmüştür.

---

**(2. Grup)**

<i>Sol</i>	<i>Sağ</i>	
<i>Beyaz</i>	<i>Beyaz</i>	
<i>Sarı</i>	<i>Beyaz</i>	<i>“4 farklı olayla karşılaşılabılıriz.”</i>
<i>Beyaz</i>	<i>Sarı</i>	
<i>Sarı</i>	<i>Sarı</i>	

**(3. Grup)**

*-“ Dört farklı durum var.  
sarı-sarı, sarı-beyaz, beyaz-sarı, beyaz-beyaz”*

---

Öğrencilerin PDÖ'ye uygun olarak gerçek bir problem durumuyla ve probleme ait materyallerle çalışmalarını onların problem çözmede uygun stratejiler bulmalarını olumlu yönde etkilemiştir. Uygun stratejiler yardımı ile problemi bütün gruplar doğru olarak çözmüşlerdir.

*“Sol ve sağ elle çekilen topların yerlerini değiştirirsek ne olur?”* şeklinde sorulan soru ile problem şartlarının değiştirilmesiyle oluşan yeni probleme karşı öğrencilerin görüşleri incelenmiştir.

---

**(1. Grup)**

<u>I. Durum</u>	<u>II. Durum</u>
<i>B-S</i>	<i>S-B</i>
<i>S-B</i>	<i>B-S</i>
<i>B-B</i>	<i>B-B</i>
<i>S-S</i>	<i>S-S</i>

**(3. Grup)**

*- “Yine aynı renkler çıkar. Sağ ve soldaki toplar renk değiştirir.”*

**(4. Grup)**

*-“ .....ellerdeki top ya aynı ya da renk değişimi olur.....”*

**(5. Grup)**

*-“ Aynı renklerde çekilen topların yerini değiştirirsek aynı olur. Ama farklı renklerde çekilen topların yerleri değişir.”*

---

PDÖ yaklaşımı problem çözmeyi tek başına içermez. Bununla birlikte problemin değişen durum ve şartlarında da öğrencilerin çözüm arayışına gitmesini ister. Bu

çalışmada öğrenciler problem durumunu tam ve kesin olarak anlamlandırdıklarından dolayı değişen şartlarda da problem çözmeyi başarıyla gerçekleştirdikleri görüldü.

PDÖ yaklaşımında grup tartışması ve bireysel öğrenmeler sonucunda problem hakkında teklifler geliştirilir, bunlar grupla paylaşılır ve ortak bir sonuca varılır. Bu çalışmada sıralı ikili kavramının ne olduğu ve sıralı ikili kavramının gerekliliği konusunda öğrencilerin tartışmaları sağlandı. Daha sonra “*Sıralı ikili kavramını tanımlayın ve neden gereklidir, açıklayınız?*” şeklindeki soru ile öğrencilerin kavram bilgisi ölçülmeğe çalışıldı. Sıralı ikilinin ne olduğu ve sıralı ikilinin gerekliliği konusundaki öğrenci görüşlerinin aşağıdaki biçimde olduğu görüldü.

**(1. Grup)**

-“.....savaşlarda yer bulma için kullanılır.”

**(2. Grup)**

-“S ve B iki nesnenin belli bir nitelik sırasına göre (S,B) şeklinde tek bir nesne olarak yazılmasına sıralı ikili denir.”

**(3. Grup)**

-“Nesnelerin sıralarını belirtmek için kullanılır.”

**(4. Grup)**

-“Günlük hayatımızda sıralı ikili yön bulma, yer tespit etme gibi konularda bize yardımcı olur.”

**(5. Grup)**

-“Bulduğumuz yerin konumunu daha kolay ve daha basit bulabilmek için sıralı ikili önemlidir.”

Yukarıdaki öğrenci ifadelerinden anlaşılacağı üzere, PDÖ yaklaşımında öğrenciler işlem bilgisinin yanında gerekli kavram bilgisini istenen seviyede öğrenme, bunu kendi kelimeleri ile ifade etme, öğrenilenleri bireysel ve grupla değerlendirme fırsatına sahip olmaktadır. Bu sayede öğrencilerin öğrenmeye karşı dikkatini verme, öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olmasının sağlandığı söylenebilir.

“*Sıralı ikililerde eşitlik nasıl olur, grup olarak tartışınız ve bir örnek veriniz?*” şeklindeki bir alt problem ile öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgiyi kullanarak yeni bir bilgiyi edinmeleri amaçlanmıştır. Grup olarak bu problemin tartışılması istenmiştir. Problem ile ilgili olarak öğrenci görüşlerinden birkaçı aşağıdaki biçimde olmuştur.

**(1. Grup)**

-“Sıralı ikilide eşitlik sağlanmaz.”

(Beşiktaş-Galatasaray) ile (Galatasaray-Beşiktaş)

**(2. Grup)**

-“Sıralı ikililerde yer değişikliği denk değildir.....”

**(3. Grup)**

-“Örneğin; soldaki öğrenci sağdaki ile yer değiştirirse sıralı ikili birbirine eşit olmaz.

(Dilan, Handan) bu konumdayken Handan Dilan’ın yerine Dilan Handan’ın yerine geçerse sıralı ikili eşit olmaz.”

**(4. Grup)**

-“Sağ vazodaki papatya ve sol vazodaki gül bir sıralı ikili oluşturur. Ama sağ ve sol vazodaki çiçeklerin yerini değiştirirsek eşit olmaz.”



Öğrencilerin verdikleri cevaplardan anlaşıldığı üzere PDÖ yaklaşımı ile öğrenciler elde ettikleri ön öğrenmeler sayesinde yeni bilgiye ulaşmada zorluk çekmemektedirler. Ayrıca, öğrenilen bilginin günlük hayatla ilişkisini kurabilmede başarılı olmaktadırlar.

I. Problem durumu ile ilgili işlemler tamamlandıktan sonra aşağıdaki biçimde II. Problem durumu öğrencilere sunulmuştur.

### KARAGÖZ OYUNU

*Okulumuza karagöz oyunu gelecektir. Okulumuzun konferans salonunda arka arkaya 12 sıra koltuk ve yan yana da 16 sıra koltuk bulunmaktadır. Bu oyun için biletleri siz hazırlamak durumundasınız. Davetlilerin oturacakları yerleri en kolay bulmalarını sağlayacak şekilde biletleri nasıl numaralandırırsınız? Örnek bir tiyatro bileti geliştiriniz.*

- a) Problem durumunu belirtiniz?*
- b) Toplam koltuk sayısını hesaplayınız?*
- c) Kullanacağınız problem çözme yöntemini grup olarak tartışıp, belirleyiniz? Bu yöntemi kullanma nedeninizi grup olarak tartıştıktan sonra açıklayınız?*

II. Problem durumu “kartezyen çarpım” konusu ile ilgili “Karagöz Oyunu” adlı bir günlük hayat problemini ihtiva etmektedir. PDÖ yaklaşımına uygun olarak, grup çalışması ile öğrencilerin bu probleme çözüm aramaları ve problemde istenilen tiyatro bileti geliştirmeleri istenmiştir.

II. Problem üzerinde öğrenciler grupça çalışıp problem ile ilgili çalışma yapraklarını ve istenen tiyatro bileti yazılı olarak sınıf ortamına getirmişlerdir. Çalışma yaprakları ve tiyatro biletleri incelendiğinde bir önceki problem durumundan öğrencilerin edindikleri tecrübe ile günlük hayat problemini başarıyla çözdükleri ve örnek bir tiyatro bileti geliştirdikleri tespit edilmiştir. Problem durumuna uygun olarak öğrencilerin geliştirdikleri tiyatro biletlerinden biri aşağıdaki biçimde olmuştur.



Şekil 1- Örnek Tiyatro Bileti

Bu problemten anlaşılacağı üzere PDÖ yaklaşımı öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişmesine katkısının yanı sıra psikomotor becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı görülmektedir. Öğrenciler performans ödevlerini yaparak öğrendikleri ile günlük hayatı birleştirmiş ve öğrendiklerini anlamlaştırmışlardır.

### Tartışma ve Sonuç

PDÖ yaklaşımına uygun işlenen matematik dersinde, öğrencilerin günlük hayatın problemlerini anlama, çözüme ve değerlendirme safhaları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür eşliğinde tartışılarak aşağıdaki biçimde ifade edilebilir:

PDÖ yaklaşımına uygun işlenen matematik dersinde, problemi anlama, çözüme ve değerlendirme safhalarında öğrencilerin açık-uçlu sorulara verdikleri cevaplarda zorluk çekmedikleri, kendi cümleleri ile kendilerini ifade edebildikleri, öğrenmenin olumlu ve istenen yönde ortaya çıktığı gözlenmiştir. Çalışmada kullanılan öğrenme faaliyetleri öğrencinin ilgisini çekmiş, somut materyallerin kullanımı ile öğrencilerin öğrenmede aktif olarak sorumluluk ve rol almaları sağlanmıştır. Öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenme sürecinde bulunmaları problem çözme becerilerinin ve tecrübelerinin anlamlı seviyede gelişmesine katkıda bulunmuştur. Kumar ve Kogut (2006), lise öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik algılarını incelemek amacıyla 25 öğrenciden aldığı geri dönütleri nitel yöntemlerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilişsel süreçleri ve problem çözme süreçlerine bakmışlardır. Öğrencilerin etkileşimli diyalog içinde aktif katılımı ve problem çözme becerisini geliştirmiş oldukları gözlenmiştir.

Matematik ön şartlılık ilişkisi yüksek olan bir ders olduğundan, öğrencilerin başarı, tutum ve problem çözme becerilerine etki eden önemli bir faktör matematik dersindeki konular arasındaki geçişin sağlanmasıdır. Bu çalışmada görüldüğü üzere PDÖ yaklaşımında, matematiği ve matematiksel süreçleri somutlaştıran günlük hayat problemleri etrafında düzenlenen öğrenme faaliyetleri ile öğrenci meşgul olduğundan öğrenme tümevarım yöntemi ile gerçekleşmiştir. Öğrenciler problem durumlarında sahip oldukları geçmiş bilgilerini kullanarak problemlerin çözümünde yeni bilgiye ulaşmak için araştırma yapma ve keşfetme yöntemleri ile yeni bilginin kazanılmasına çalışmışlardır. Öğrenme yalnız ileriye dönük tek boyutlu bir düzlemde gerçekleşmemiştir. Geçmişte edindikleri bilgiler kullanılarak yeni bilgiler ortaya çıkmış ve konular arasındaki bağlantılar bu sayede öğrenciler tarafından kolaylıkla anlamlandırılmıştır. Schmidt ve Moust'a (1998) göre; yeni bir olgu veya olayı tanımlamak için önceki bilginin kullanılarak problemin bir ön analizi gereklidir. Öğrencilerin önceki bilgilerini kullanıp problemi tanımlaması problemle ilgili yeni bilginin kavranmasını kolaylaştırır. Bununla birlikte, PDÖ yaklaşımında temel amaçlardan biri de gerçeklere dayanan bir bilgi kazandırmaktır. Bunu sağlamak için problem gerçek hayatın içinden seçilir. Aynı zamanda bu öğrencinin bilgi birikimi ile uyumunu sağlayarak bireyi geliştirir. PDÖ yaklaşımı problemlerin çözümü üzerine genel prensipler oluşturulmasına yardımcı olur. Bu durum her problemde önceki bilgilerden aktarma yapılarak yeni problemin çözümünü kolaylaştırır. Sürekli kullanılması gelecekteki problemlerin çözümünde tahminler oluşturulmasına yardımcı olur.

Matematik dersinde kullanılan PDÖ yaklaşımının öğrencilere grupla bilgi alışverişi içinde olma fırsatını verdiği gözlenmiştir. Öğrenciler problem durumlarının

da grup olarak çalıştıklarından işbirliğine dayalı olarak problemin ne olduğu, problem hakkında ne bilindiği, hangi bilgiye ihtiyaç olduğu, hangi çözümlerin mümkün olacağını ve bulunan çözümün nasıl kontrol edileceğini bulmayı sağlayan soruları tartışma yöntemi sayesinde açıklığa kavuşturmuşlardır. PDÖ yaklaşımında öğrenciler öğrenmeyi ve öğrenme süreçlerini hem bireysel hem de grupta değerlendirme şansına sahip olmuşlardır.

Sönmez & Lee'e (2003) göre; öğrenciler kendi problem çözme işlemlerini geliştirdiğinde, kavramsal bilgiyi işlem becerileri ile birleştirirler. PDÖ yaklaşımında öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi yanında öğrenilen matematik konularına ait kavram bilgisinin etkili bir şekilde kazanılması da amaçlanır. Bu çalışmada öğrencilerin problem durumları ile ilgili hedeflenen matematiksel kavramları anlamada, ifade etmede ve günlük hayatla ilişkisini kurmada başarılı oldukları görülmüştür. PDÖ yaklaşımı, matematiğe ait kavramların kazandırılmasında günlük hayat problemlerinin kullanılmasının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Altun'un (2002) belirttiği gibi; matematik derslerinde *gerçek problem* veya *gerçek hayat problemi* kullanılması durumunda öğrenciler, bu problemleri kendi somut yaşantısına dayanarak çözebilir ve bunları çözmekle çevredeki olayların bazı matematik kurallarına dayandığını anlar. Bu durum onların sadece problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine yardım etmekle kalmayıp matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sağlar. PDÖ yaklaşımının matematik dersinde kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin konuya dolayısıyla matematiğe yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları gözlenmiştir. Bu olumlu tutum, öğrencilerin gelecekte karşılaşabilecekleri problemlere çözüm aramalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Öneriler

Bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilebilecek öneriler şunlardır;

- Matematik dersinde PDÖ yaklaşımına uygun günlük hayatla ilişkili problem durumları diğer sınıflar ve konular için geliştirilmelidir.
- PDÖ yaklaşımına uygun olarak matematik dersinde kullanılacak problem durumlarına ilişkin faaliyetler ve materyaller öğretmenler tarafından hazırlanıp kullanılmalıdır.
- Hizmet içi seminer ve kurslar düzenlenerek PDÖ yaklaşımı hakkında öğretmenler teferruatlı olarak bilgilendirilmelidir.
- Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına, PDÖ yaklaşımına uygun olarak matematik derslerini nasıl işleyebilecekleri ile ilgili uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır.
- PDÖ yaklaşımının matematik dersindeki kullanımı ile ilgili öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarına etkileri daha geniş olarak araştırılmalıdır.

### Kaynakça

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2006). **Aktif Öğrenme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- ALTUN, Murat (2002). **Matematik Öğretimi**, Alfa, Bursa.
- ALKAN, Hüseyin; ALTUN, Murat (1998). **Matematik Öğretimi**, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- BAKİ, Adnan (2006). **Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi**, Derya Kitabevi, Ankara.
- GÜR, Hülya (2006). **Matematik Öğretimi**, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- HONG, Jon-Chao; CHU, Shao-Tsu; LIU Tsung-Cheng (2005). "Strategies for Constructing Problem Based Learning Curriculum", **International Conference on Problem-Based Learning**. Lahti, Finland. [http://www.lpt.fi/pbl\\_conference/full\\_papers/index.htm](http://www.lpt.fi/pbl_conference/full_papers/index.htm) (14.12.2006).
- HMELO-SILVER, Cindy E.; BARROWS, Howard S. (2006). "Goals and Strategies of a Problem-Based Learning Facilitator", **The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, Vol.1, No.1, 21-39.
- KUMAR, Muthu; KOGUT, Galyna. (2006). "Students' Perceptions of Problem-Based Learning", **Teacher Development**, Vol.10, No.1, 105-116.
- KWAN, C.Y. (2000). "What is Problem-Based Learning (PBL)?", **Center for Development Teaching and Learning**, Vol.3, No.3, 1-6, <http://www.cdtl.nus.edu>, (17-10-2006).
- MEB. (2005). **Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar)**, Ankara.
- NCTM. (1989). **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics**, Reston/VA.
- NWREL. (2000). "Mathematics Problem Solving", **Northwest Regional Educational Laboratory Mathematics and Science Education Center**, <http://www.nwrel.org/msec> (24-11-2006).
- ÖZGEN, Kemal (2007). **Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Ürünlerine Etkileri**, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Diyarbakır.
- POLYA, George (1973). **How to Solve It-A New Aspect of Mathematical Method**, Second Edition, Princeton University Press, New Jersey.
- ROH, Kyeong Ha (2003). "Problem-Based Learning in Mathematics", **ERIC**, Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education, EDO-SE-03-07.
- RONIS, Diane. (2001). **Problem-Based Learning for Math and Science: Integrating Inquiry and the internet**, Skylight, Illinois.
- SABAN, Ahmet. (2004). **Öğrenme ve Öğretme Süreci**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SAVERY, John R. (2006). "Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions", **The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, Vol.1, No.1, 9-20.
- SAVERY, John R.; DUFFY, Thomas M. (1995). "Problem-based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework", **Educational Technology**, 35, 31-38.
- SCHMIDT, H.G.; MOUST, J.H.C. (1998). "Process That Shape Small-Group Tutorial Learning: A Review of Research", Paper presented at the annual meeting of the **American Educational Research Association**, San Diego.
- SÖNMEZ, Duygu; LEE, Hyonyong (2003). "Problem-Based Learning in Science", **ERIC**. Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education, EDO-SE-03-07.
- XIUPING, Zhang. (2002). "The Combination of Traditional Teaching Method and Problem-Based Learning", **The China Papers**, Vol.1, 30-36.
- YILDIRIM, Cemal (2004). **Matematiksel Düşünme**, Remzi Kitabevi, Ankara.
- YILDIRIM, Ali; ŞİMŞEK, Hasan. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin, Ankara.

# **ANALYZE OF STUDENTS PROBLEM SOLVING ABILITIES IN MATHEMATICS LESSON WHICH IS STUDIED WITH PROBLEM-BASED LEARNING (PBL) APPROACH**

---

**Kemal ÖZGEN\***

**Cahit PESEN\*\***

## **Abstract**

Problem-Based Learning (PBL) approach is a student-centered approach which is arranged mathematics lesson around real-world problem activities. In mathematics lesson, PBL approach gives to students opportunities such as who can think critical-creative, solve problem and communicate within group. Problem solving is between useful results of PBL and constitutes focal point of mathematics education. In this study, in mathematics lesson which is studied with PBL approach, analyzed students problem solving abilities which are between useful results of PBL approach and is constituted focal point of mathematics. With this purpose, in ninth grade mathematics lesson real-world problems is given to students about “ordered pair” and “cartesian product” subjects. Learning was coming true around this problems. Students worksheets was obtained the result of PBL approach applications. With this worksheets, students problem solving abilities is analyzed by descriptive analyze method which is qualitative analyze process. When mathematics lesson studied in accordance with PBL approach, it was determined that students abilities was coming true at desired level concept knowledge of subject and problem solving abilities.

**Key Words:** Problem-Based learning (PBL), problem solving, mathematics education

---

\* Research Assistant; Dicle University, Faculty of Education, Department of Secondary Science and Mathematics Education, Diyarbakır.

\*\* Assistant Professor; Siirt University, Faculty of Education, Department of Primary Mathematics Teaching, Siirt.

# İLKÖĞRETİM OKULLARININ ÖRGÜT İKLİMİ: Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil İlçeleri Örneği

Tokay GEDİKOĞLU\*

Filiz TAHAOĞLU\*\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının örgüt iklimini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerindeki 13 eğitim bölgesine bağlı 31 ilköğretim okulunda görev yapan 719 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri "ortalama", "standart sapma", "t-testi", "tek yönlü varyans analizi" ve "LSD çoklu karşılaştırmalar testi" ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algıları cinsiyet ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin algılarında (1) yaş değişkenine göre engellenme ve moral boyutunda, (2) mezun oldukları okul değişkenine göre çözülme ve moral boyutunda, (3) meslekteki kıdem değişkenine göre çözülme ve engellenme boyutunda, (4) okuldaki kıdem değişkenine göre ise çözülme ve yüksekte bakma boyutunda istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı değişkenlerle örgüt ikliminin samimiyet, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul müdürü, örgüt iklimi, öğretmenlerin algıları

## Giriş

Yaşamımızın her alanında yer alan örgütler bireysel olarak başaramadıklarımızı gerçekleştirmek amacıyla oluşmuştur. Özellikle aile, çalışma ve eğitim örgütleri insan yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği örgütlerdir. Yönetim bilimci Chester I. Barnard'a göre "örgüt; belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere iki veya daha fazla kişinin çabalarını bilinçli olarak birleştirmeleri yolu ile ortaya çıkan işbirliği sistemidir" (Şimşek, 2002, 137). Okul örgütü ise bulunduğu çevrenin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen, diğer çalışanlar ve çeşitli araç gereçlerden oluşan bir örüntüdür (Toprakçı, 2002, 18). Örgütte psikolojik ortam da denilen arkadaşlık, destek olma, risk üstlenme gibi değişkenlerin belirlediği bir çalışma ortamı yani iklimi vardır. Örgüt iklimini etkileyen faktörler; amaçlar, yapı, ödüller, büyüklük, coğrafi yer, fiziki yerleşim, normlar ve iletişim şeklinde sıralanabilir (Demirel, 1997:11-16).

\* Prof. Dr.; Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı, Gaziantep.

\*\* Uzman Öğrt.; Ömer Asım Aksoy İlköğretim Okulu, Gaziantep.

“Eğitim, yirmi birinci yzyylda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ulti olma hedefine varmak için sürdürölen uğraşlarda, çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir” (Gedikoğlu, 2005, 69). Eğitim sisteminin en önemli basamağı olan ilköğretim okulları, eğitim örgütlerinin içerisinde yer almaktadır. Okullardaki örgüt iklimi bir okulu diğer okullardan ayırt eden özellikleri taşımakta ve bunun oluşturulmasında da temel görev okul müdürlerine düşmektedir. Nitekim yapılan bir araştırmada ilkokullarda okul iklimine karar vermede müdür rollerinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Abu-Saad ve Hendrix, 1995, 151). Okul müdürü etkili, açık ve verimli bir örgüt iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir.

Balci’ya göre eğitim örgütlerinin bir başka deyişle okulların girdisi insan olduğu için bu tür örgütlerde insan ilişkileri daha fazla önem taşımakta ve dolayısıyla örgüt iklimi daha fazla değer kazanmaktadır (Tuna, 1996, 2). Okulların gelişebilmesi, değişikliklere ayak uydurabilmesi ve okulun evrensel amaçlarından biri olan bireyin sosyalleşmesi ancak okul uygun bir kültür ve iklime sahip olduğu takdirde gerçekleşebilir.

### Örgüt İklimi

Ertekin’e göre “örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir” (Parlak, 1990, 24). Varol bir örgüt içinde hakim olan havanın, iklimin niteliğinin anlaşılmasında öncelikle şu öğelere bakılabileceğini belirtmektedir: 1) İnanma, güvenme ve güvenlik duygularının durumu, 2) Açıklık, içtenlik duygularının durumu, 3) Yardımlaşma ve yardımseverlik duygularının durumu, 4) Katılma ve katılma duygularının durumu, 5) Doyum-umut-beklenti düzeyleri ve duygularının durumu. Çalışanlar arasında bu türden duygular uyandıran olumlu bir örgüt ikliminde, etkili personel ilişkileri ve iletişimle beraber moral, verim ve dış hedef kitlelerle iyi ilişkiler görülecektir. Olumsuz bir iklimde ise, katı bir örgüt yapısı, buna bağlı olarak hiyerarşiyi takip eden sınırlandırılmış bir iletişim, katılsız bir yönetim tarzı ve sıkıcı bir çalışma tarzı söz konusu olacaktır (Vural, 2003, 176-177). Elverişli bir örgüt iklimi, çalışanların örgütsel hedeflerle bütünleşmesini, hedeflere bağlanmasını ve örgütsel kurallara uymasını sağladığı (Genç, 2004:136) gibi çalışanların memnun oldukları bir örgüt iklimi onların daha verimli çalışmasına neden olmaktadır.

Örgüt iklimi çeşitli açılardan sınıflandırılmış olsa da örgütler yapılarına göre açık sistemler ve kapalı sistemler olmak üzere ikiye ayrılır. Davranış bilimcileri tarafından en çok benimsenen örgüt iklimi açık iklimdir. Bu iklimde astlara güven, iletişimde açıklık, anlayışlı ve destekleyici liderlik, çalışanların özerkliği, yüksek verim amaçlarına sahip olma gibi özellikler bulunmaktadır. Bu iklimin tersi olan kapalı ya da tehdit edici iklimde ise otoriter liderlerin katı davranışları sonucunda oluşan emir komuta zincirine aşırı uyma eğilimi, yakından denetim ve sıkı sorumluluk politikası yüksek verimlilik elde edilmesini engellemektedir (Can, 2002, 230-231).

Okullardaki örgüt iklimi de açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik göstermektedir. Açık iklimde çalışan eğitimciler arasında samimi ilişkiler vardır ve öğretmenler bu ilişkiden doyum sağlarlar. Eğitim örgütlerinde açık iklimin hüküm sürmesi, okulun etkililiğini artırmaktadır (Bucak, 2002, 15).

Dickson ve diğerleri tarafından yapılan bir araştırmada örgüt ikliminin gücünün, örgüt üyeleri arasında örgüt hakkındaki uyuşmanın derecesine bağlı olduğu ortaya çıkmıştır (Dickson vd., 2001). Demirel (1997)'in yaptığı bir araştırmada çalışanların karar verme ve amaç oluşturmaya katkı verdikleri, güven ve bağlılık ortamının sağlandığı, samimi bir atmosferin var olduğu bir iklime sahip örgütün etkililiğinin diğer bir örgüte göre daha yüksek ve olumlu olduğu saptanmıştır. Topçu (1998)'nun yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise, okul örgütlerinde kapalı iklim tipinden açık iklime doğru gidildikçe gerek yönetici ve öğretmen davranışlarında gerekse öğrenci başarısında ve davranışlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu görülmüştür (Topçu, 1998, 147). Peker (1978)'in yaptığı araştırmada da okulun örgütsel havası, kapalı tipten açık tipe doğru gittikçe öğrenci başarısının arttığı ortaya çıkmıştır (Çelik, 2000, 150).

### Örgüt İkliminin Boyutları

Halpin (1966)'in belirttiği ve birçok araştırmada da yer alan örgüt iklimi boyutları dördü öğretmen, dördü yönetici davranışlarını betimlemek üzere sekiz alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar şöyle sıralanabilir (Dağlı, 1996, 8-9):

#### A. Öğretmen Grubunun Davranış Özellikleri

1. **Çözülme:** Öğretmenlerin birlikte bulunmama eğilimleri, işle ilgili birbirleriyle birleşip grup oluşturmama durumları, bir başka deyişle, öğretmenlerin göreve yönelik davranışları üzerinde odaklaşmasıdır.
2. **Engellenme:** Öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine verdikleri gereksiz meşgul edici görevlerle engellendikleri yada işleri kolaylaştıracak yerde zorlaştırdıkları kanısının oluşmasıdır.
3. **Moral:** Öğretmenlerin sosyal gereksinimlerinin karşılanması ve işlerinden hoşlanmaları durumudur.
4. **Samimiyet:** Öğretmenlerin birbirleriyle olan arkadaşça ilişkileri sonucu aldıkları haz ve sosyal gereksinimlerinin karşılanmasıyla aldıkları doyumunu ifade eder.

#### B. Yönetici Grubunun Davranış Özellikleri

5. **Yüksekten Bakma:** Yöneticilerin yönetmeliğin gerektirdiği ilke ve kurallar doğrultusunda informal ve yüz yüze ilişkilerden daha çok, formal ilişkileri tercih ettiği davranış biçimidir.
6. **Yakından Kontrol:** Yöneticilerin yakın denetim yaptığı, tek yönlü iletişimi ifade eden, öğretmenlerden gelecek tepki ve geri bildirimine dayalı olmayan, empoze edici davranış biçimidir.
7. **İşe Dönüklük:** Örgütü dinamik bir duruma getirme çabalarını niteleyen, yakın denetim yerine yöneticilerin kendi örnek davranışları ile öğretmenleri güdüleyen davranış biçimidir.
8. **Anlayış Gösterme:** Öğretmenlere “insanca” davranma eğiliminde olan, insan ve insan ilişkileri için daha fazla bir şeyler yapmaya çalışan bir yönetici davranış biçimidir.



Yapılan bir araştırmada okulun havasını meydana getiren grup ve lider davranışları şu şekilde sıralanmaktadır (Bursalıoğlu, 2000, 35). Grubun olumlu davranışları moral ve samimiyet, olumsuz davranışları ise cözölme ve engellemedir. Liderin olumlu davranışları kendini işe verme, anlayış gösterme, olumsuz davranışları ise yüksekten bakma ve yakından kontroldür.

Okuldaki eğitim ve öğretim etkinliklerinin genel amacı; geleceğimiz olan çocukların bilgi, beceri ve davranış yönünden sağlıklı ve başarılı bir şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Eğitim sisteminin gelecek yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için okulların; bilginin üretildiği, korunduğu, aktarıldığı ve insanların beklentilerine cevap verebilecek yapılarda kurumlar olmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında okullardaki örgüt ikliminin önemi daha da artmaktadır.

Oktaylar (1997)'ın yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgütsel iklimini algılama düzeyleri olumlu çıkmış ve "orta derece" bir örgütsel iklim tespit edilmiştir.

Süpçin (2000), tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okullarının örgüt iklimini (her boyutun aritmetik ortalamalar düzeyinde bakıldığında) oldukça düşük algıladıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin örgüt ikliminin tüm boyutlarının kendi performansları üzerindeki etkisine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Peker (1978)'in yaptığı araştırma bulgularında ise; okulların sahip olduğu örgüt iklimi resmi ve özel okullara göre farklılık göstermekte ve okulun örgütsel havası, kapalı tipten açık tipe gittikçe öğrenci başarısı artmaktadır (Çelik, 2000, 150).

Geleceğin mimarları olan öğretmenlerin, iş doyumunun ve moralinin yüksek ayrıca öğrencilerine daha yararlı olabilecekleri örgüt iklimine sahip okullarda görev yapmaları, daha başarılı bir eğitimin gerçekteşebilmesi için son derece önemlidir. Bu ise ancak açık iklime sahip, olumlu ve demokratik olan etkili okullarda gerçekteşebilir. Bu araştırmanın problemi Gaziantep İli şahinbey ve şehitkamil İlçelerindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki örgüt iklimini nasıl algıladıklarının incelenmemiş olmasıdır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırma ampirik türde betimleme yöntemine göre yapılmıştır. Betimleme yöntemi olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu tür araştırmalar, mevcut olayların, daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de göz önünde bulundurarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler (Kaptan, 1998, 59).

### **Araştırmanın Modeli ve Örneklem**

Bu araştırma genel tarama modeline göre yapılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü yada ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003:79).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları, 23 Eylül 1998 tarih ve 23472 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer

Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” hükümlerine dayanılarak hazırlanan yönergeye göre eğitim bölgelerine ayrılmıştır. Bu yönergenin 6. maddesi gereği “Mevcut idari yapıya göre nüfusu (belediye hudutları dahilinde) 30.000’den az olan her il/ilçe bir eğitim bölgesidir”.

Milli Eğitim Bakanlığının ilgili yönergesi gereğince Şahinbey ilçesi 7 ve Şehitkamil ilçesi 7 eğitim bölgesine ayrılmıştır. Ancak eğitim bölgelerinde yer alan ilköğretim okulu dışındaki eğitim kurumları ile Şehitkamil ilçesi birinci eğitim bölgesi (mesleki eğitim merkezi, halk eğitim merkezi ve liselerin bulunmasından dolayı) kapsam dışı bırakılarak toplam 13 eğitim bölgesi araştırma kapsamına alınmıştır. Gaziantep’te en fazla eğitim bölgeleri Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunduğundan, eğitim bölgesi az sayıda olan diğer ilçeler araştırma kapsamına alınmamıştır.

Araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılı Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçesindeki 13 eğitim bölgesine bağlı, 125 resmi ilköğretim okullarında görev yapan toplam 4732 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde olasılıklı örnekleme tekniklerinden biri olan oranlı küme örnekleme kullanılmıştır. Bu teknik, alınan örneklemin evreni tüm alt evrenleri ile temsil ettiği bir örneklem türüdür. Oranlı küme örneklemede evren, kendi içinde daha benzeşik özellikleri olan alt evrenlere ayrılır. Her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde örnek seçilir. Böylece, her alt evrenin örnekleme girme şansı bütün içindeki oranlarını yansıtacak eşitlikte olur ve bu şekilde daha temsili bir örneklem oluşturulduğu kabul edilir (Karasar, 2003:115). Araştırmanın evreni olan Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçeleri eğitim bölgelerine ayrılmış olmasından dolayı oranlı küme örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Örnekleme alınırken öncelikle oranlı küme örneklemeye uygun olarak her eğitim bölgesinden, basit (rastlantusal) örneklem alma yöntemi ile okullar belirlenmiş ve bu şekilde 31 ilköğretim okulu seçilmiştir. Örnekleme alınan bu okullarda en az bir öğretim yılı çalışmış öğretmenlerden (okulun örgüt iklimi ile ilgili sorulara daha sağlıklı cevap alabilmek amacıyla), basit (rastlantusal) örneklem alma yöntemi ile toplam 719 öğretmen seçilerek araştırma örnekleme oluşturulmuştur. Örnekleme, evrenin bütün içindeki oranını temsil edecek şekilde seçilmiştir.

Araştırma anketi bizzat araştırmacı tarafından dağıtılmış, gerekli açıklamalar yapılarak anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 100’ünün anketlere yanıt verdiği ve yanıt verilen anketlerin tamamının geçerli olduğu saptanmıştır. Böylece araştırmaya 344’ü (% 47.8) kadın, 375’i (% 52.2) ise erkek olmak üzere toplam 719 öğretmen katılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi**

Araştırma anketi iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde araştırmaya katılanların demografik özellikleri ile ilgili 6 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki örgüt iklimini belirlemek amacıyla 50 soru bulunmaktadır.

Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (Organizational Climate Description Questionnaire), Halpin ve Croft tarafından Amerika’da geliştirilmiş ve okullarda uygulanmıştır. Peker (1978), “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi”ni (OCDQ)

Ankara'da 17 lisede uygulamış (Tuna, 1996), Paknadel (1988) "Örgütsel İklimi Betimleme Anketi"nin (OCDQ) İngilizce'den Türkçe'ye çevirisini yapmış, uzmanların görüşleri doğrultusunda uyarlayarak ilgili araştırmasında kullanmıştır (Dağlı, 1996). Ayrıca "Örgütsel İklimi Betimleme Anketi" Aksu (1994)' nun, Dağlı (1996)' nin ve Tuna (1996)' nin çalışmaları da kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (OCDQ) ile ilgili literatüre dayalı olarak uzman rehberliğinde hazırlanan soruların yer aldığı bir soru maddesi havuzu oluşturulmuştur. Çeşitli incelemelerden sonra 80 soruluk denemelik anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket; yüzey geçerliğini sağlamak amacıyla 3 okul müdürüne, yazım kuralları açısından incelenmek üzere 2 Türkçe öğretmenine ve ankette yer alan maddelerin anlaşılıp anlaşılmayacağı konusunu incelemek üzere 25 öğretmene dağıtılmış ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Denemelik anketin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 2 öğretim üyesinin görüşleri alınmış, öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarla denemelik ankete son şekli verilerek geçerlik ve güvenilirliğini ölçmek amacıyla bir pilot uygulama yapılmış ve elde edilen veriler SPSS istatistik programında çözümlenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda maddelerin standart sapma değerlerinin 1'e doğru yaklaşması olumlu kabul edilmiş, madde toplam korelasyonunun pozitif olduğu dolayısıyla da iç tutarlığının yüksek olduğu belirlenmiştir. Tezbaşaran'a göre "maddelerin birbirleriyle ve ölçek puanlarıyla yüksek korelasyonlara sahip olmaları aynı boyutta ölçme yaptıklarının bir göstergesidir" (Tezbaşaran, 1996, 29). Testin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha değeri .96, split-half değeri de .90 olarak bulunmuştur. Ayrıca Spearman Brown iki yarı test güvenirligi de .94 bulunmuştur.

Faktör analizi yöntemi ile bir ölçeğin temelinde var olan ya da bir ölçeği oluşturan faktörler ve faktörler içinde yer alan maddeler belirlenebilir (Gömlüksiz, 1996, 109). Ancak faktör analizi tüm veri yapılarında uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizi uygunluğu için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .60'dan yüksek, Bartlett's Sphericity (BS) Testi'nin ise (<.05) düzeyinde anlamlı çıkması gerekir (Büyüköztürk, 2003, 120). Yapılan analizlerde testin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) güvenilirlik katsayısı .94 ve Bartlett's Sphericity (BS) Testi ise (<.05) düzeyinde anlamlı çıktığı görülmüştür.

Anketin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi (varimax) dört kez uygulanmıştır. Bu analizlerde faktör yükleri .40 ve .40'ın altında olan maddeler ile birden fazla faktöre yükleme yaparak faktör yükleri arasındaki farkı .15'den az olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve sonuçta varyansın % 85,35'ni açıkladığı sekiz faktör elde edilmiştir. Maddelerin ortak varyans değerleri, .49 ile .93, madde toplam korelasyonları .60 ile .87 arasında değiştiği, maddelerin aritmetik ortalama değerleri 3.06 ile 4.00; standart sapma değerleri ise .83 ile 1.41 arasında olduğu saptanmıştır.

Yapılan tüm bu analizler sonucunda öğretmen grubu davranışları ve müdür davranışları olmak üzere iki bölüm ve 50 sorudan oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. İlk 25 soru öğretmen grubu davranışlarını, 26. ve daha sonraki sorular da müdür davranışlarını içermektedir. Öğretmen Grubu Davranışları (1-25. maddeler); çözümlen-

engellenme, moral ve samimiyet boyutlarından oluşurken müdür davranışları ise (26-50. maddeler) yüksekte bakma, yakından kontrol, kendini işe verme, anlayış gösterme boyutlarından oluşmaktadır.

Likert tipinde ve beşli dereceleme ölçeğine göre değerlendirilen ölçekte “Hiç katılmıyorum” seçeneği için (1), “Katılmıyorum” seçeneği için (2), “Kararsızım” seçeneği için (3), “Katılıyorum” seçeneği için (4), “Tamamen katılıyorum” seçeneği için (5) puan verilmiştir. Elde edilen veriler “ortalama”, “standart sapma”, “t-testi”, “tek yönlü varyans analizi” ve “LSD çoklu karşılaştırmalar testi” ile çözümlenmiştir.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılanların “cinsiyet” değişkenine göre okullarındaki örgüt ikliminin “çözülme, engellenme, moral, samimiyet, yüksekte bakma, yakından kontrol, kendini işe verme, anlayış gösterme” boyutlarına ilişkin algılarının ortalamaları ( ), standart sapma değerleri (SS) ve “t-testi” sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre “okullarının örgüt iklimini” algılamalarına ilişkin t-testi sonuçları

İklim Boyutları	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Ort.St. Hat.	F Değ.	P	Anlamlılık
Çözülme	Kadın	344	19.99	6.50	0.35	0.55	0.45	Anlamsız p>.05
	Erkek	375	19.13	6.66	0.34			
Engellenme	Kadın	344	16.00	4.41	0.24	0.00	0.96	Anlamsız p>.05
	Erkek	375	16.51	4.34	0.22			
Moral	Kadın	344	22.02	6.70	0.36	0.00	0.94	Anlamsız p>.05
	Erkek	375	22.12	6.66	0.34			
Samimiyet	Kadın	344	20.12	4.81	0.26	1.53	0.21	Anlamsız p>.05
	Erkek	375	19.76	4.45	0.23			
Yüksekte Bakma	Kadın	344	17.98	4.93	0.27	2.20	0.13	Anlamsız p>.05
	Erkek	375	17.75	4.51	0.23			
Yakından Kontrol	Kadın	344	18.85	5.45	0.29	1.71	0.19	Anlamsız p>.05
	Erkek	375	19.40	5.07	0.26			
Kendini İşe Verme	Kadın	344	22.76	6.96	0.38	3.15	0.07	Anlamsız p>.05
	Erkek	375	23.65	6.55	0.34			
Anlayış Gösterme	Kadın	344	19.90	6.26	0.34	2.84	0.09	Anlamsız p>.05
	Erkek	375	20.80	5.90	0.30			

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okullarındaki örgüt iklimini algılamalarında istatistiksel bakımdan (p>0.05) **anlamlı bir farklılık yoktur**. Bu bulgu Süpçin (2000)’in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Sonuçlar boyutlar bazında incelendiğinde; kadın öğretmenlerin örgüt ikliminin genellikle olumsuz (çözülme, samimiyet ve yüksekten bakma) boyutlarına ait davranışları, erkek öğretmenlerin ise genellikle olumlu (engellenme, moral, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme) boyutlarına ait davranışları daha fazla algıladıkları görülmektedir. Bu durum kadın öğretmenlerin birbirleriyle olan samimiyet derecesinin yüksek olmasından, müdürlerle olan ilişkilerinin ise daha resmi olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca erkek öğretmenlerin birbirleriyle daha yakın ilişki içinde olmasından dolayı morallerinin daha yüksek, işlerine daha fazla dönük ve anlayışlı oldukları şeklinde bir yorum yapılabilir.

Araştırmaya katılanların “yaş” değişkenine göre okullarındaki örgüt ikliminin “çözülme, engellenme, moral, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, kendini işe verme, anlayış gösterme” boyutlarına ilişkin algılarının ortalamaları ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (SS) ile “tek yönlü varyans analizi” sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre “okullarının örgüt iklimini” algılamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

İklim Boyutları	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Ort.St. Hat.	F	P	LSD
Çözülme	21 - 30	279	19.53	6.66	0.40	0.89	0.44	-
	31 - 40	268	19.97	6.08	0.37			
	41 - 50	134	18.93	7.17	0.62			
	51 ve üzeri	38	18.84	7.43	1.21			
Engellenme	21 - 30	279	16.61	4.33	0.26	3.10	0.02	21-30 31-40 41-50
	31 - 40	268	16.41	4.19	0.26			
	41 - 50	134	15.25	4.55	0.39			
	51 ve üzeri	38	16.34	4.96	0.80			
Moral	21 - 30	279	21.43	6.64	0.40	3.75	0.01	21-30 31-40 41-50
	31 - 40	268	21.86	6.35	0.39			
	41 - 50	134	23.70	6.90	0.60			
	51 ve üzeri	38	22.61	7.62	1.24			
Samimiyet	21 - 30	279	19.99	4.44	0.27	0.21	0.89	-
	31 - 40	268	19.77	4.52	0.28			
	41 - 50	134	20.13	4.88	0.42			
	51 ve üzeri	38	19.95	5.92	0.96			
Yüksekten Bakma	21 - 30	279	17.69	4.53	0.27	1.21	0.31	-
	31 - 40	268	17.65	4.55	0.28			
	41 - 50	134	18.43	5.10	0.44			
	51 ve üzeri	38	18.53	5.65	0.92			
Yakından Kontrol	21 - 30	279	19.16	5.05	0.30	0.48	0.70	-
	31 - 40	268	18.89	5.09	0.31			
	41 - 50	134	19.44	5.90	0.51			
	51 ve üzeri	38	19.68	5.59	0.91			
Kendini İşe Verme	21 - 30	279	23.23	6.50	0.39	0.50	0.68	-
	31 - 40	268	22.93	6.45	0.39			
	41 - 50	134	23.57	7.56	0.65			
	51 ve üzeri	38	24.11	7.86	1.27			
Anlayış Gösterme	21 - 30	279	20.22	5.92	0.35	0.77	0.51	-
	31 - 40	268	20.14	5.81	0.35			
	41 - 50	134	20.90	6.66	0.58			
	51 ve üzeri	38	21.21	7.15	1.16			

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşlarına göre okullarındaki örgüt iklimini algılamalarında; çözülme, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında ( $p>0.05$ ) istatistiksel bakımdan **anlamli bir farklılık yok** iken engellenme ve moral boyutlarında ( $p<0.05$ ) istatistiksel bakımdan **anlamli bir farklılık vardır**. Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre “engellenme” boyutunda 21-30 yaş ( $\bar{X}=16.61$ ), 31-40 yaş ( $\bar{X}=16.41$ ) ve 41-50 yaş ( $\bar{X}=15.25$ ) grubu öğretmenlerin algılarının ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamli olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre 21-30 yaş ve 31-40 yaş grubu öğretmenleri 41-50 yaş grubu öğretmenlerine oranla “engellenme” boyutunu daha fazla algılamaktadır.

Bu durum öğretmenlerin “engellenme” boyutunda yer alan davranışları gerektiği gibi yerine getirememesinden ya da yerine getirirken zorlanmasından kaynaklanabilir. Ayrıca bu öğretmenlerin deneyimi diğerlerine göre daha az olduğundan bu boyutla ilgili davranışların önemini ve gerekliliğini yeterince kavrayamamış ve engellendikleri şeklinde düşünmüş olabilirler.

“Moral” boyutunda ise 21-30 yaş ( $\bar{X}=21.43$ ), 31-40 yaş ( $\bar{X}=21.86$ ) ve 41-50 yaş ( $\bar{X}=23.70$ ) grubu öğretmenlerinin algılarının ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamli olduğu bulunmuştur. Buna göre okullardaki moral boyutunu en fazla 41-50 yaş grubu öğretmenlerin algıladıkları söylenebilir. Diğer yandan 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin “moral” boyutunu daha fazla önemsedikleri gözlenmektedir. Bu durum 41-50 yaş grubu öğretmenlerinin meslekteki deneyimleri ve buldukları yaş gereği olaylara daha olumlu yaklaşmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca bu öğretmenlerin fazla bir beklentilerinin olmadığı, mevcut durumda her şeyi olduğu gibi kabul ederek morallerini yüksek tuttıkları ileri sürülebilir.

Araştırmaya katılanların “mezun oldukları okul” değişkenine göre okullarındaki örgüt ikliminin “çözülme, engellenme, moral, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, kendini işe verme, anlayış gösterme” boyutlarına ilişkin algılarının ortalamaları ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (SS) ile “tek yönlü varyans analizi” sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** İlköğretim okulu öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre “okullarının örgüt iklimini” algılamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

İklim Boyutları	Mezun Oldukları Okul	N	$\bar{X}$	SS	Ort.St. Hat.	F	P	LSD
Çözülme	Eğitim Fak.	391	19.70	6.32	0.32	2.06	0.01	-
	Fen-Ed.Fak.	115	20.54	6.73	0.63			
	Eğitim Enst.	87	18.61	6.76	0.73			
	Diğer	126	18.81	7.07	0.63			
Engellenme	Eğitim Fak.	391	16.39	4.36	0.22	1.13	0.33	-
	Fen-Ed.Fak.	115	16.60	4.34	0.40			
	Eğitim Enst.	87	15.59	4.43	0.48			
	Diğer	126	16.06	4.40	0.39			
Moral	Eğitim Fak.	391	21.62	6.62	0.33	2.69	0.04	Eğitim Fak. Diğer
	Fen-Ed. Fak.	115	21.62	6.52	0.61			
	Eğitim Enst.	87	23.16	6.46	0.69			
	Diğer	126	23.16	7.00	0.62			

◆ Tokay Gedikoğlu / Filiz Tahaoğlu

Samimiyet	Eğitim Fak.	391	19.94	4.33	0.22	0.00	0.99	-
	Fen-Ed. Fak.	115	19.89	5.42	0.51			
	Eğitim Enst.	87	19.97	4.91	0.53			
	Diğer	126	19.94	4.60	0.41			
Yüksekten Bakma	Eğitim Fak.	391	17.80	4.45	0.22	1.54	0.20	-
	Fen-Ed. Fak.	115	18.06	5.22	0.49			
	Eğitim Enst.	87	18.67	5.00	0.54			
	Diğer	126	17.30	4.80	0.43			
Yakından Kontrol	Eğitim Fak.	391	19.24	4.89	0.25	1.62	0.18	-
	Fen-Ed. Fak.	115	18.77	5.70	0.53			
	Eğitim Enst.	87	20.05	5.56	0.60			
	Diğer	126	18.56	5.68	0.51			
Kendini İŖe Verme	Eğitim Fak.	391	23.41	6.35	0.32	1.28	0.28	-
	Fen-Ed. Fak.	115	22.49	7.10	0.66			
	Eğitim Enst.	87	24.10	7.35	0.79			
	Diğer	126	22.72	7.22	0.64			
AnlayıŖ Gösterme	Eğitim Fak.	391	20.23	5.78	0.29	1.39	0.24	-
	Fen-Ed. Fak.	115	19.78	6.45	0.60			
	Eğitim Enst.	87	21.45	6.41	0.69			
	Diğer	126	20.60	6.44	0.57			

Tabloda 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre okullarındaki örgüt iklimini algılamalarında; engellenme, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında ( $p>0.05$ ) istatistiksel bakımdan **anlamli bir farklılık yok** iken, çözülme ve moral boyutunda ( $p<0.05$ ) istatistiksel bakımdan **anlamli bir farklılık vardır**. Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre "moral" boyutunda Eğitim Fakóltesi mezunu ( $\bar{X}=21.62$ ) öğretmenler ile Diğer bölümlerden mezun ( $\bar{X}=23.16$ ) öğretmenlerin algılamalarının ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamli olduğu bulunmuştur. Bu durumda Diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenlere göre moral boyutunu daha yüksek belirttikleri söylenebilir. Diğer yandan, "çözülme" boyutundaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu saptanamamıştır.

Araştırmaya katılanların "meslekteki kıdem" değişkenine göre okullarındaki örgüt ikliminin "çözülme", "engellenme", "moral", "samimiyet", "yüksekten bakma", "yakından kontrol", "kendini işe verme", "anlayış gösterme" boyutlarına ilişkin algılarının ortalamaları ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (SS) ile "tek yönlü varyans analizi" sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** İlköğretim okulu öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerine göre “okullarının örgüt iklimini” algılamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

İklim Boyutları	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Ort.St. Hat.	F	P	LSD
Çözülme	1-5 yıl	202	19.31	6.64	0.47	3.10	0.02	6-10 yıl 11-15 yıl 16 ve üzeri yıl
	6-10 yıl	225	20.37	6.20	0.41			
	11-15 yıl	97	20.15	6.51	0.66			
	16 ve üzeri yıl	195	18.53	6.91	0.49			
Engelleme	1-5 yıl	202	16.35	4.45	0.31	4.58	0.00	1-5 yıl 6-10 yıl 16 ve üzeri yıl
	6-10 yıl	225	16.99	4.01	0.27			
	11-15 yıl	97	16.14	4.89	0.50			
	16 ve üzeri yıl	195	15.42	4.31	0.31			
Moral	1-5 yıl	202	21.17	6.75	0.48	2.61	0.05	-
	6-10 yıl	225	22.48	6.15	0.41			
	11-15 yıl	97	21.49	6.76	0.69			
	16 ve üzeri yıl	195	22.84	7.04	0.50			
Samimiyet	1-5 yıl	202	19.70	4.57	0.32	0.81	0.48	-
	6-10 yıl	225	20.31	4.18	0.28			
	11-15 yıl	97	19.98	5.15	0.52			
	16 ve üzeri yıl	195	19.72	4.91	0.35			
Yüksekten Bakma	1-5 yıl	202	17.61	4.62	0.32	0.45	0.71	-
	6-10 yıl	225	17.84	4.42	0.29			
	11-15 yıl	97	17.81	5.30	0.54			
	16 ve üzeri yıl	195	18.16	4.85	0.35			
Yakından Kontrol	1-5 yıl	202	19.01	5.22	0.37	1.71	0.16	-
	6-10 yıl	225	19.76	4.74	0.32			
	11-15 yıl	97	18.53	5.52	0.56			
	16 ve üzeri yıl	195	18.86	5.68	0.41			
Kendini İşe Verme	1-5 yıl	202	23.16	6.69	0.47	1.88	0.13	-
	6-10 yıl	225	24.05	5.80	0.39			
	11-15 yıl	97	22.65	7.20	0.73			
	16 ve üzeri yıl	195	22.63	7.55	0.54			
Anlayış Gösterme	1-5 yıl	202	20.19	6.00	0.42	0.96	0.40	-
	6-10 yıl	225	20.93	5.32	0.35			
	11-15 yıl	97	20.02	6.39	0.65			
	16 ve üzeri yıl	195	20.07	6.82	0.49			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre okullarındaki örgüt iklimini algılamalarında; moral, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında ( $p>0.05$ ) istatistiksel bakımdan **anlamlı bir farklılık yok** iken, çözülme ve engellenme boyutlarında ( $p<0.05$ ) istatistiksel bakımdan **anlamlı bir farklılık vardır**.

Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre “çözülme” boyutunda 6-10 yıl ( $\bar{X}=20.37$ ), 11-15 yıl ( $\bar{X}=20.15$ ) ile 16 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=18.53$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılamalarının ortalama puanları ara-



sındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler “çözülme” boyutunu daha az algılamaktadır. Bu durum 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzun yıllar bu mesleğin içinde olmasından dolayı arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurabilmesinden ve grup oluşturabilmesinden kaynaklanabilir.

“Engellenme” boyutunda ise 1-5 yıl ( $\bar{X}=16.35$ ), 6-10 yıl ( $\bar{X}=16.99$ ) ile 16 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=15.42$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılamalarının ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler “engellenme” boyutunu daha az algılamaktadır. Bu durum mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin meslekte daha yeni olmasından, gerekli deneyim ve pratikliği kazanamamasından veya yapması gereken bazı işlerde isteksiz olmasından kaynaklanabilir.

Dikkat edilecek olursa 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler çözülme ve engellenme boyutlarını daha az algılamaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki kıdemi artmasıyla çözülmenin azaldığı, engellenmenin fazla yaşanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılanların görev yaptığı okuldaki kıdem değişkenine göre okullarındaki örgüt ikliminin “çözülme, engellenme, moral, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, kendini işe verme, anlayış gösterme” boyutlarına ilişkin algılarının ortalamaları ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (SS) ile “tek yönlü varyans analizi” sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** İlköğretim okulu öğretmenlerinin okuldaki kıdemlerine göre “okullarının örgüt iklimini” algılamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

İklim Boyutları	Okuldaki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Ort.St. Hat.	F	P	LSD
Çözülme	1-3 yıl	357	19.06	6.60	0.3	3.62	0.01	1-3 yıl 4-6 yıl 7-9 yıl
	4-6 yıl	204	19.36	6.41	0.45			
	7-9 yıl	99	21.47	6.37	0.64			
	10 ve üzeri yıl	59	19.90	7.11	0.93			
Engellenme	1-3 yıl	357	16.11	4.50	0.24	0.69	0.55	-
	4-6 yıl	204	16.33	4.25	0.30			
	7-9 yıl	99	16.81	4.21	0.42			
	10 ve üzeri yıl	59	16.14	4.36	0.57			
Moral	1-3 yıl	357	21.84	6.78	0.36	0.51	0.67	-
	4-6 yıl	204	22.10	6.34	0.44			
	7-9 yıl	99	22.39	6.89	0.69			
	10 ve üzeri yıl	59	22.88	6.94	0.90			
Samimiyet	1-3 yıl	357	19.51	4.77	0.25	2.48	0.06	-
	4-6 yıl	204	20.12	4.61	.32			
	7-9 yıl	99	20.78	4.23	0.42			
	10 ve üzeri yıl	59	20.46	4.31	0.56			
Yüksekten Bakma	1-3 yıl	357	17.54	4.82	0.26	3.29	0.02	1-3 yıl 4-6 yıl 7-9 yıl
	4-6 yıl	204	17.74	4.40	0.31			
	7-9 yıl	99	19.20	4.81	0.48			
	10 ve üzeri yıl	59	17.92	4.64	0.60			

Yakından Kontrol	1-3 yıl	357	19.11	5.31	0.28	0.32	0.80	-
	4-6 yıl	204	18.94	5.03	0.35			
	7-9 yıl	99	19.52	5.27	0.53			
	10 ve üzeri yıl	59	19.41	5.74	0.75			
Kendini İşe Verme	1-3 yıl	357	23.30	6.61	0.35	0.19	0.89	-
	4-6 yıl	204	22.93	6.88	0.48			
	7-9 yıl	99	23.42	6.70	0.67			
	10 ve üzeri yıl	59	23.47	7.41	0.97			
Anlayış Gösterme	1-3 yıl	357	20.10	6.15	0.33	1.23	0.29	-
	4-6 yıl	204	20.28	6.06	0.42			
	7-9 yıl	99	21.40	5.49	0.55			
	10 ve üzeri yıl	59	20.58	6.73	0.88			

Tabloda 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin okuldaki kıdemlerine göre okullarındaki örgüt iklimini algılamalarında; engellenme, moral, samimiyet, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında ( $p>0.05$ ) istatistiksel bakımdan **anlamli bir farklılık yok** iken, çözülme ve yüksekten bakma boyutlarında ( $p<0.05$ ) istatistiksel bakımdan **anlamli bir farklılık vardır**. Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre "çözülme" boyutunda okuldaki kıdemi 1-3 yıl ( $\bar{X}=19.06$ ), 4-6 yıl ( $\bar{X}=19.36$ ) ve 7-9 yıl ( $\bar{X}=21.47$ ) ile "yüksekten bakma" boyutunda 1-3 yıl ( $\bar{X}=17.54$ ), 4-6 yıl ( $\bar{X}=17.74$ ) ve 7-9 yıl ( $\bar{X}=19.20$ ) olan öğretmenlerin algılamalarının ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre okuldaki kıdemi 7-9 yıl olan öğretmenler, okuldaki kıdemi 1-3 yıl ve 4-6 yıl olan öğretmenlere oranla "çözülme" ve "yüksekten bakma" boyutlarını daha fazla algılamaktadırlar.

Bu durum okul kıdemi 7-9 yıl olan öğretmenlerin göreve yönelik davranışlara daha fazla odaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu öğretmenlerin "yüksekten bakma" boyutunu daha fazla algılamalarından ve okul müdürlerinin ilgili davranışlarını yüksekten bakma şeklinde değerlendirmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılanların görev değişkenine göre okullarındaki örgüt ikliminin "çözülme", "engellenme", "moral", "samimiyet", "yüksekten bakma", "yakından kontrol", "kendini işe verme", "anlayış gösterme" boyutlarına ilişkin algılarının ortalamaları ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (SS) ve "t-testi" sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** İlköğretim okulu öğretmenlerinin görevlerine göre “okullarının örgüt iklimini” algılamalarına ilişkin t-testi sonuçları

İklim Boyutları	Görev	N	$\bar{X}$	SS	Ort.St. Hat.	F	P	Anlamlılık
Çözülme	Sınıf Öğ.	420	19.57	6.75	0.33	1.19	0.27	Anlamsız p>.05
	Branş Öğ.	229	19.51	6.38	0.37			
Engellenme	Sınıf Öğ.	420	16.28	4.34	0.21	0.22	0.63	Anlamsız p>.05
	Branş Öğ.	299	16.25	4.43	0.26			
Moral	Sınıf Öğ.	420	22.24	6.77	0.33	0.05	0.80	Anlamsız p>.05
	Branş Öğ.	299	21.84	6.55	0.38			
Samimiyet	Sınıf Öğ.	420	19.75	4.68	0.23	0.08	0.77	Anlamsız p>.05
	Branş Öğ.	299	20.19	4.56	0.26			
Yüksekten Bakma	Sınıf Öğ.	420	17.88	4.83	0.24	1.57	0.21	Anlamsız p>.05
	Branş Öğ.	299	17.83	4.54	0.26			
Yakından Kontrol	Sınıf Öğ.	420	19.11	5.25	0.26	0.10	0.75	Anlamsız p>.05
	Branş Öğ.	299	19.18	5.27	0.30			
Kendini İşe Verme	Sınıf Öğ.	420	23.30	6.71	0.33	0.63	0.42	Anlamsız p>.05
	Branş Öğ.	299	23.13	6.84	0.40			
Anlayış Gösterme	Sınıf Öğ.	420	20.37	6.06	0.30	0.00	0.97	Anlamsız p>.05
	Branş Öğ.	299	20.36	6.14	0.36			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin “görevlerine” göre okullarındaki örgüt iklimini algılamalarında, istatistiksel bakımdan ( $p>0.05$ ) **anlamli bir farklılık yoktur.**

Sonuçlar boyutlar bazında incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin çözülme, engellenme, moral, yüksekten bakma, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarına ait davranışları, branş öğretmenlerinin ise samimiyet ve yakından kontrol boyutlarına ait davranışları daha fazla algıladıkları saptanmıştır.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ile Dağlı (1996)’nın araştırmasından elde ettiği bulgular, bazı boyutlarda örtüşmekte ancak bazı boyutlarda örtüşmemektedir. Dağlı (1996)’nın araştırma bulgularında eğitim düzeyi değişkenine göre “engellenme”, kıdem ve yaş değişkenlerine göre “çözülme ve moral”, cinsiyet değişkenine göre ise “çözülme” boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularında ise mezun oldukları okul değişkenine göre “çözülme ve moral”, kıdem değişkenine göre “çözülme ve engellenme”, yaş değişkenine göre “engellenme ve moral” boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuşken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin algılamalarında en yüksek düzeyde “samimiyet” boyutu, en düşük düzeyde ise “moral” boyutunun olduğu saptanmıştır.

Ayrıca araştırmaya katılanlar görev yaptıkları okulların örgüt iklimini tüm alt boyutlar düzeyinde genel olarak  $\bar{X}=3.03$  oranında değerlendirmekte ve okullarındaki örgüt iklimiyle ilgili düşüncelerini “kararsızım” şeklinde ifade etmektedirler.

## Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin algılamalarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Yaş değişkeni, öğretmenlerin algılamalarında “çözülme”, “samimiyet”, “yüksekten bakma”, “yakından kontrol”, “kendini işe verme” ve “anlayış gösterme” boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken; “engellenme” ve “moral” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her iki boyutta da farklılaşma 21-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenler arasında görülmektedir.
- Mezun oldukları okul değişkeni, öğretmenlerin algılamalarında “engellenme”, “samimiyet”, “yüksekten bakma”, “yakından kontrol”, “kendini işe verme” ve “anlayış gösterme” boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, çözülme ve moral boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. “Moral” boyutunda farklılaşma Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ile Diğer bölümlerden mezun öğretmenler arasında görülürken, “çözülme” boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu saptanamamıştır.
- Meslekteki kıdem değişkeni, öğretmenlerin algılamalarında “moral”, “samimiyet”, “yüksekten bakma”, “yakından kontrol”, “kendini işe verme” ve “anlayış gösterme” boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, “çözülme” ve “engellenme” boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. “Çözülme” boyutunda 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık göze çarparken, “engellenme” boyutunda 1-5 yıl, 6-10 yıl ile 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu saptanmıştır.
- Okuldaki kıdem değişkeni, öğretmenlerin algılamalarında “engellenme”, “moral”, “samimiyet”, “yakından kontrol”, “kendini işe verme” ve “anlayış gösterme” boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, “çözülme” ve “yüksekten bakma” boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. “Çözülme” ve “yüksekten bakma” boyutlarında farklılaşmanın okul kıdemi 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır.
- Görev değişkeni, öğretmenlerin algılamalarında anlamlı farklılığa yol açmaktadır.

## Öneriler

Araştırmanın bulgularından yararlanılarak geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **Alanda çalışanlar (uygulayıcılar) için öneriler**

1. Okul müdürlerinin atamalarında adayların eğitim düzeyleri, katıldığı hizmet içi programları dikkate alınmalıdır.
2. Okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin daha çok kaynaştırılması amacıyla sık sık birlik ve beraberliği güçlendirici toplantılar, faaliyetler ve çalışmalar yapılmalıdır.

◆ Tokay Gedikoğlu / Filiz Tahaoğlu

3. Okullardaki örgüt ikliminin boyutlarını ve düzeylerini belirlemek amacıyla belli aralıklarla örgüt iklimini ölçen anketler uygulanmalı ve sonuçlar değerlendirilmelidir.
4. Okul müdürlerinin tezli veya tezsiz yüksek lisans programlarına katılmaları özendirilerek örgüt iklimi konularında çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Bu şekilde okulların olumlu, açık bir örgüt iklimine sahip olmaları sağlanabilir.
5. Eğitim Fakültelerinde “Örgüt İklimi”, “Örgüt İkliminin Okul ve Öğrenci Başarısına Etkisi” gibi derslerin verilmesi uygun olacaktır.
6. Okulun örgüt iklimi öğretmen, çalışanlar, veli hatta öğrenci başarısında da etkili olduğundan; okul müdürleri okullarda açık, ılımlı ve etkili bir örgüt iklimi oluşturmaya çalışmalıdır.
7. Okul müdürleri okulun örgüt iklimini etkileyebilecek kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini, isteklerini ve eleştirilerini de almalı ve bunları dikkatle değerlendirmelidir.

**Araştırmacılar için öneriler**

1. Bu araştırma Gaziantep ilindeki resmi ilköğretim okullarının örgüt iklimini ele almaktadır. Bu alandaki yapılacak çalışmalar tüm okul düzeylerinde ve Türkiye’deki başka illerde de yapılabilir.
2. Resmi ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okullarının örgüt ikliminin karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.
3. Okulların örgüt iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
4. Lise ve üniversitelerde benzer bir araştırma yapılabilir.
5. Okullardaki örgüt iklimi müdürlerin algılarına dayalı olarak bulunabilir.
6. Açık ve ılımlı örgüt iklimine sahip okullarla, kapalı örgüt iklimine sahip okullar arasındaki farklılıkların ortaya konulduğu bir araştırma yapılabilir.

**Kaynakça**

- ABU-SAAD, Ismael ve HENDRIX, Vernon L (1995). “Organizational climate and teachers’ job satisfaction in a multi-cultural milieu: the case of the bedouin arab schools in Israel”, **Int J. Educational Development**, Vol.15, No:2, pp.141-153.
- AKSU, Ali (1994). **Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi**, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Malatya.
- BUCAK, Esergöl Balcı (2002). “Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi:Yönetimde Ast-Üst İlişkileri”, **Muğla Üniversitesi SBE Dergisi**, S.7, ss.11-27.
- BURSALIOğLU, Ziya (2000). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, 11.Basım, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, şener (2003). **Veri Analizi El Kitabı**. 3.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- CAN, Halil (2002). **Organizasyon ve Yönetim**, 6.Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- ÇELİK, Vehbi (2000). **Okul Kültürü ve Yönetim**, 2.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- DAĞLI, Abidin (1996). **İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- DEMİREL, Tacettin (1997). **Örgüt İklimi, Farklı Örgüt İklimlerine sahip Örgütlerin Etkinliklerinin Karşılaştırılması**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- DICKSON M. W., SMİTH D. B., GROJEAN M. W. ve EHRHART M. (2001). "An organizational climate regarding ethics: the outcome of leader values and the practices that reflect them", **The Leadership Quarterly** 12:197-217.
- GEDİKOĞLU, Tokay (2005). "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(1):66-80.
- GENÇ, Nurullah (2004). **Yönetim ve Organizasyon**. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- GÖMLEKSİZ, Müfit (1996). "Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, ss.106-117.
- KAPTAN, Saim (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. 11.Baskı, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- KARASAR, Niyazi (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 12.Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- M.E.B. (1999). "Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurulları Yönergesi", **Tebliğler Dergisi**.
- OKTAYLAR, Hasan Can (1997). **Ağrı'da Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulların Örgütsel İklimini Algılama Düzeyleri**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- PARLAK, Bekir (1990). **Türk Kamu Yönetiminde Örgüt İklimi**, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.
- SÜPÇİN, Emine (2000). **İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi**, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- ŞİMŞEK, Şerif (2002). **Yönetim ve Organizasyon**, 7.Baskı, Günay Ofset, Konya.
- TOPÇU, İhsan (1998). **Örgütsel İklim Kavramının Kurumsal Analizi ve Eğitim Örgütleri Üzerindeki Etkisi**, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya.
- TOPRAKÇI, Erdal (2002). **Sınıf Örgütünün Yönetimi**, 1.Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara
- TUNA, Zafer (1996). **Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Örgüt İklimine Etkisi (Ankara İli Örneği)**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- TEZBAŞARAN, A. Ata (1996). "Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu", **Psikologlar Derneği Yayınları**, s.29
- VURAL, Z. Beril Akıncı (2003). "Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim", **İletişim Yayınları**, İstanbul, ss.176-178.

## **THE ORGANIZATIONAL CLIMATE OF PRIMARY SCHOOLS: A Case Study In The Districts Of şahinbey And şehitkamil In The City Of Gaziantep**

**Tokay GEDİKOĞLU\***

**Filiz TAHAOĞLU\*\***

### **Abstract**

This study attempted to investigate organizational climate at primary schools. It was conducted in the districts of şahinbey and şehitkamil in Gaziantep in the academic year of 2004-2005. The sample consisted of 719 teachers from 31 primary schools in 13 areas. The data were analyzed by using mean, standart deviation, t-test, one-way analysis of variance and LSD multiple comparison test. The study indicated that although there was statistically no significant relationship between the teachers' perception of their schools' organizational climate with regard to gender and duty variables. On the other hand, there was a significant relationship between (1) gender and the dimensions of interference and morale, (2) the school they graduated from and the dimensions of dissolution and morale, (3) occupational standing and the dimensions of dissolution and interference, (4) position in school and the dimensions of dissolution and aloofness of principals. However, there was no significant relationship between these variables and the remaining dimensions of organizational climate such as intimacy, direct control, motivation, and consideration.

**Key Words:** Principal, organizational climate, teachers' perception

---

\* Prof. Dr.; Gaziantep Universiy, Dean of Education Faculty, GAZİANTEP

\*\* Expert teacher; Ömer Asım Aksoy Primary School, GAZİANTEP

# SANAT EĞİTİMİNDE BİREYSEL FARKLILIKLARIN KAYNAĞI: BASKIN ÖĞRENME STİLLERİ

Şuayip ŞEYİHOĞLU\*

## Özet

Bu çalışmada, sanat eğitiminde bireysel farklılıkların önemi, Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stilleri ve bu stillerin bazı değişkenlere bağlı değişimi araştırılmıştır. Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini 161 Resim-İş öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Baskın öğrenme stilleri, Kolb Öğrenme Stili modeli kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler ki-kare testi ve betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stillerinin değiştiği ortaya çıkmıştır. Öğrenme stilleri cinsiyet ve öğretim türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışmada; öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenip bu öğrenme stillerine göre bir öğretim yapılması ve bu öğrenme stillerine göre ders içerisinde kullanılacak öğretim yöntem-tekniklerinin ve materyallerinin seçilmesi şeklinde bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Resim-İş eğitimi, öğretmeni adayları, öğrenme stili, kolb öğrenme stili envanteri

## Giriş

Sanatların insanın eğitimindeki önemi ve gerekliliği konusunda söylenmiş sözlerle ve yazılı düşüncelere antik devirlerden bu yana rastlanmaktadır. Çağımızın en yaygın etkinliği olan eğitimin içinde önemli bir yer tutan, sanat eğitimi; doğumdan itibaren başlayıp sürüp gitmesi gereken formal ve informal olarak beslenen bir süreçtir. Sanat eğitimi ve öğretiminin amacı çocuğu gerekli yetkinlik ve teknik beceriye yönlendirmektir. Bu yönlendirme, çocuğu doğruyu, tamı, gerçeği yansıtmada ister istemez bir çaba içine itecektir (Kırıçoğlu, 2002, 91). Bu çaba sadece okulda değil, sergiler, müzeler, TV, sanat programları, tiyatrolar, gazeteler, dergiler, vitrinler, hatta caddeler gibi çok çeşitli ortamlarla okul dışında da devam eder.

Sanat eğitiminin ifade edilmeye çalışılan bu önemi, insanın sanatı araç olarak kullanarak, gerçekliği aşması ya da kendine özgü başka bir gerçekliği yaratmasından kaynaklanmaktadır. Düşle gerçek arasında kurulan bir köprü olarak sanatsal etkinlik, ussal ile us dışı, düşlem ile gerçek, imgeler ile nesnelere arasında bir bağ kurma eğilimidir. Kısaca sanat, insanın kendisini tanımamasının, dönüştürmesinin ve yaratmasının bir dışı vurumu ya da bir serüvenidir. Bu serüvenin sonunda insanın, başkaları aracılığı ile kendini tanıdığını, varlığını kanıtladığını, kendini aşma çabası içinde kendi bilincine vardığını gözleriz (Bozkurt, 2000,9). Bu gözlem San'a göre (2003, 24-25) şu

\* Öğretim Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı.



## ◆ Şuayip Şeyihoğlu

şekildedir: Çocuk bu süreçte; izlenim, algılama, gözlem, araştırma, bellek, çağrışım, imgelem, biliş, buluş, bilgi, düşünme, usavurma, değerlendirme gibi, duygu ve duyumlardan başlayarak tüm duygusal ve düşünsel süreçlerini çalıştırır. Görsel ve optik alanda, ya da müzik, dans drama/tiyatro, yazın gibi alanlar da düşünüldüğünde maddeyle, sesle, bedenle, sözlerle yapıcı-kurmacı iletişim ilişkilerine girmesi, yeni düzenlemeler, biçimlendirmelerle birtakım formlara ulaşır. Yaşama, tanıma ve değerlendirme bu karmaşık etkinlik sürecinin ağırlıklı bileşenleridir. Değerlendir-menin içinde, usavurma, yargılama, denetleme ve en önemlisi öz eleştiri yer alır. Öğrenme süreçlerinin en iyi biçimde düzenlenip örgütlendiği ve yönlendirilebildiği bu yaratıcı etkinlikler sürecinin sonunda, katılanlar, dolaysız olarak yaşadıklarının ve denediklerinin birer yaratıcı anlatıma kavuştuğunu, “kendisini ifade”, “kendini gerçekleştirme” olgularının gerçekleştiğini görürler (San, 2003, 24-25; Bigalı, 1999, 7). Bu gerçekleştirme biçimleri öğrencinin kendine özgü öğrenme stillerinden geçerek ifade bulur.

Her birey estetik yargısını kendi öğrenme stiline göre yaparken, yeni biçimleri hissedip, değerlendirme ve yargılama yoluyla dışa yansıtması, şekil, renk, biçim, form niteliklerine dönüştürmesi söz konusu olmaktadır. Bu şekilde ifade ya da yansıtma olarak dışa vurulan sanat, bireysel farklılıkları ile zenginlik sunmaktadır. Çünkü her birey farklı algı ve bilgi birikimi ile donanmıştır. Farklı şekilde gören, algılayan, yorumlayan ve analiz eden her bireye sanat eğitimi de bu farklılıklar göz önünde bulundurularak, bireysel nitelikte verilmelidir. Bu fikir Eyüboğlu’nda (1986, 213) “Yeryüzünde ne kadar sahici sanatçı varsa, bir o kadar da çalışma yolu vardır. Bu yollardan beni açan, senin hiç işine gelmeyebilir” cümlesiyle hayat bulmaktadır. Yavuzer (2000, 5)’e göre; yaşa, zekâ, kişilik ve yakın çevre özelliklerine göre bir çocuktan diğerine farklılık gösteren resim etkinliğine yaklaşımın görelisi (rölatif) olması gerekir. Öğrenciler farklı sanatsal ifade şekilleri ile bireysel farklılıklarını görselleştirirler. Başka bir ifade ile Britsch’e göre (1926, 12-13) sanat ürünü görsel-yoğrumsal biçimlendirilmiştir; zihinsel, ruhsal, özgül ve çok özel bir çabadır. Bu çaba dolaysızdır ve kavramsal değildir: görsel-duyuşsal yaşantısının zihin ve ruhtaki, işlenişidir. Bireysel farklılaşma algı derecesinde de kendini göstermekte olup öğrenme sürecinde de farklılaşma oluşturmaktadır. Bu öğrenmeler bazı bireylerde kolay gerçekleştirilirken, bazı bireylerde yavaş gerçekleşmektedir. Plastik sanatlar eğitimi ile önce birey hazırlanır, sonra bireysel katılımların artırılması sağlanılarak toplumsal yapılanma oluşturulur. Böylece toplum kültüründe bilinçli ve kasıtlı olarak sanatsal değerlerde yapısalcı bir katkı sağlanmış olur.

Sanattaki stil ile öğrenme stilleri arasında bir bağ vardır. Read (1963) bu bağı şöyle izah etmektedir; “Geçmiş ve çağdaş sanat biçimleri bir tarafta, kişilik ve huy tipleri, öteki tarafta, her zaman kesin saflıkta bulunmasalar da aralarında bir koşutluk vardır”. Hem sanatta ve hem de kişilik tipleri arasındaki bu ilişkiyi ve bağı gösteren pek çok belirti gözlenebilir. Bu ilişkiyi bilmenin sanat eğitimi açısından büyük önemi vardır. Çünkü genelde okullarda dışa dönük düşünme tipine uygun eğitim yapılmaktadır. Bu tutum öteki tipleri bu anlamda sanat eğitimi dışında bırakmaktadır. Oysa sanat öğretmenin birinci görevi çocuğun huy ve kişiliği ile anlatım biçimi arasında en yüksek bağı kurmak olmalıdır.

Sanat eğitimi süresince kendini sanatsal etkinlikler ile ifade eden öğretmen adaylarının, dolaylı olarak öğrenme stilleri hakkında bilgiler edinilebilir ve eğitimsel önlemleri buna göre yönlendirilebilir. Zaten sanat eğitiminde amaç Murrey’e göre (akt: Özsoy, 2003, 157) her öğrenciyi sanatçı yapmak değil, her öğrencide var olan

yaratıcılığı geliştirmek için eşsiz bir araç olarak sanatı kullanmaktır. Eyüboğlu (1986, 213) da “Çalışmak, ille de fırça sallamak değil, tezgâh başında olmak, konuyu duymak, konuyu incelemek, hatta konuyu yoktan var etmektir” şeklindeki ifadesi ile yaratıcılığa çok yönlü olarak bakmıştır.

Bireysel farklılıkları eğitim ortamında ifade eden öğrenme stilleri; bireylerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladıklarını, etkileşime girdiklerini ve bu ortamlarda nasıl tepkide bulduklarını gösteren bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışlar şeklinde tanımlanırken (Keefe, 1982; akt: Tuna, 2008, 253), Dunn’un (1993) Kişiyeye Özgü Öğrenme Modelinde şu şekilde açıklanmaktadır; “Öğrenmenin ve öğretmenin çok çeşitli yolları vardır. Herkes öğrenebilir ama aynı şekilde öğrenemez. Bütün çocuklara uyan bir öğrenme stili yoktur. Herkesin en iyi öğrendiği yolu bulup o yolu açmalı ve orada ilerlemeyi kolaylaştırmalı. Bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyip, ona göre gerekli düzenlemeleri yapmak öğrencinin başarısını artırır.”

Kendine özgü öğrenme stillerini ele alan birçok öğrenme stili içinden en yaygın kullanılan Kolb öğrenme stili modelidir. Kolb’e göre (1984), öğrenme stilleri şu şekildedir:

**Değiştiren (Divergent) Öğrenme Stili:** Bu bireylerde, yansıtıcı gözlem ve somut yaşantı yetenekleri baskındır. Anlam ve değerlerin farkındadırlar. Temel yetenekleri, somut durumları pek çok açıdan gözden geçirmek ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektir. Bu stilde eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Bu öğrenme stiline değiştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip bireyler, bir beyin fırtınası gibi alternatif fikirleri meydana getirmesinin istendiği durumlarda daha iyi performans göstermeleridir. Belirleyici sorusu “Niçin?” dir. Öğretmene motive edici bir rol düşmektedir

**Özümseyen (Assimilator) Öğrenme Stili:** Bu bireylerin baskın olduğu öğrenme yetenekleri, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma. En önemli özellikleri, kavramsal modelleri oluşturma yeteneklerinin olmasıdır. Bu bireyler de sosyal konular üzerine daha az odaklanırlar, soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilidirler. Fikirler bu bireylerin pratik değerleriyle daha az yargılanırlar. Kuramların mantıksal olarak sağlam ve kesin olması daha önemlidir. İzleyerek ve düşünerek öğrenme söz konusudur. İşıtsel, görsel sunumlarla kolay anlarlar. Öğretmene uzman rolü düşmektedir.

**Ayrıştıran (Converger) Öğrenme Stili:** Bu bireylerde, temel olarak aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yetenekleri baskındır. En önemli özellikleri problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik planlama yapmadır. Bu stile sahip bireyler bir tek doğru cevap veya çözümün istendiği geleneksel zekâ testlerinde başarılı olurlar. Sosyal konulardan ziyade problem çözme ve teknik konularda başarılıdırlar. Sistemli olarak plânlama yaparlar ve yaparak öğrenirler. Belirleyici sorusu “Nasıl?” dir. Öğretmene antrenör rolü düşmektedir.

**Yerleştiren (Accomodator) Öğrenme Stili:** Bu bireylerde, aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. En önemli özellikleri, plan yapma ve yeni deneyimler içinde yer almalarıdır. Bu stilde, fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma vurgulanır. Yapararak ve hissederek öğrenme söz konusudur. Bu bireyler kendi analitik yeteneklerinden ziyade, bilgi için diğer insanlara son derece güvenirliler, sezgisel bir deneme yanılma durumunda problem çözmeye meyillidirler. Açık fikirlidirler ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar.

## ◆ Şuayip Şeyihoğlu

Öğretme-öğrenme sürecinin en önemli süreçlerinden birisi öğrencilerin öğrenme stilini belirlemek ve değerlendirmektir. Böylelikle uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçilebilir, ihtiyaca cevap veren araç gereçlerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları hazırlanır ve öğrencinin başarısını arttırmak mümkün kılınabilir.

Sanatın araç olarak kullanıldığı bu bakış açısıyla öğretmen adaylarının gelişimleri için öncelikle kendi yaratıcılıklarını ve ifade tarzlarını besleyen öğrenme stillerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu ana problem altında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stilleri nelerdir?
2. Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stilleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Resim-İş öğretmeni adaylarının sahip oldukları baskın öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stilleri okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Resim-İş öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları baskın öğrenme stilleri mezun oldukları lise türü ve bölümüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Resim-İş öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları baskın öğrenme stilleri yaşadığı birime göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Resim-İş öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları baskın öğrenme stilleri öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### Amaç

Bu çalışmanın amacı, Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu stillerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, mezun oldukları lise türü ve bölümü, anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesidir.

### Yöntem

Araştırmada betimsel yöntemlerden survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Temelde var olan bir durumu betimlemeye, tasvir etmeye yönelik olan bu yöntemde amaç, bir grup üzerinde incelenen davranışı o gruptan alınan örneklem üzerinden gerçekleştirmektir (Erözkan, 2007; Simon ve Burstein, 1985; Akt: Ekiz, 2007).

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim-öğretim yılının güz yarısında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği'nde öğrenim gören 161 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem 1, 2, 3 ve 4. sınıflardan yaklaşık 40'ar öğrenci seçkisiz olarak alınmıştır.

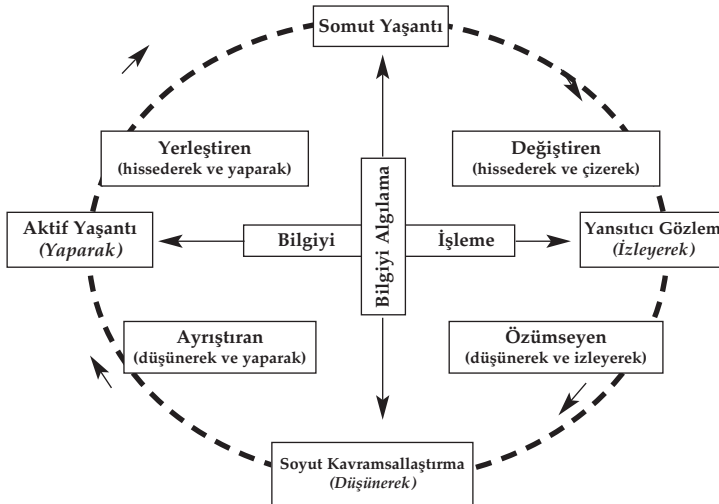
### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Çalışmada öğrencilerin baskın öğrenme stillerini belirleyebilmek amacıyla

Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik çalışması yapılan 12 maddelik Kolb Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Bu envanter, hangi öğrenme stiline birey için daha uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu envanterde dört öğrenme stili (değiştiren-özümseyen-ayrıştırıcı-yerleştiren) tanımlanmıştır. Öğrencilerin hangi baskın öğrenme stiline sahip oldukları, envanterde yer alan maddelerden aldıkları puanlara göre belirlenmektedir. Aşkar ve Akkoyunlu (1993, 42) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması neticesinde, envanterin dört boyutuna ait güvenilirlik katsayılarının (Cronbach  $\alpha$ ) 0,73 ile 0,83 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu güvenilirlik katsayılarının tatmin edici düzeyde olduğu ve Kolb öğrenme stili envanterinin Türkiye’de uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

Bu envanterde her biri 4 er ifadeden oluşan 12 madde bulunmaktadır. Bu ifadeler David A. Kolb’un öğrenme modelindeki aktif deneme, gözleme ve yansıtma, somut tecrübe, soyut kavramsallaştırma boyutlarına yöneliktir. Öğretmen adayları, bu ifadeleri öğrenme esnasında en çok kullandıklarına “4”, en az kullandıklarına veya kendilerine en uzak hissettiklerine göre “3”, “2”, “1” puan vererek cevaplandırmaktadırlar.

Sağ (2007; akt: Tuna, 2008, 254), kişinin öğrenme stiline hesaplanmasında kullanılan yöntemi şöyle açıklamaktadır: Somut yaşantı (SY) özelliğine sahip olanlar ile soyut kavramsallaştırma (SK) özelliğine sahip olanların arasındaki fark hesaplanır. Daha sonra, bir başka boyut olan aktif yaşantı (AY) ile yansıtıcı gözlem (YG) arasındaki fark hesaplanır. Elde edilen iki farklı boyut, şekil 1’de görülen koordinat sisteminde karşılaştırıldığında bulunan nokta, bireyin hangi öğrenme stiline ağırlıklı olarak seçtiğini ortaya koymaktadır.



Şekil 1: Kolb Öğrenme Stili Modeli "Öğrenme Çemberi" (Karakış, 2006, 51)

## ◆ Şuayip Şeyihoğlu

Öğrenme stili envanterinde belirtilen normlara göre SPSS paket programı kullanılarak öğretmen adaylarının öğrenme stillerine ait elde edilen veriler ki-kare testi ve betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

### **Bulgular**

Veri toplama aracının örnekleme uygulanmasından sonra her bir alt probleme ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

### **Birinci alt probleme ilişkin bulgular**

Birinci alt problem Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stillerini sorgulamaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin baskın öğrenme stilleri şu şekildedir:

**Tablo 1:Öğretmen Adaylarının Baskın Öğrenme Stillere İlişkin Dağılım**

Öğrenme Stilleri	Öğrenci Sayısı (N)	%
Özümseyen	16	9,9
Yerleştiren	44	27,3
Ayrıştıran	50	31,1
Değiştiren	51	31,7
Toplam	161	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının % 31,7' sinin değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Bu sıralamayı % 31,1 ile ayrıştıran öğrenme stili ve % 27,3 ile yerleştiren öğrenme stiline sahip olanlar takip etmektedir. Özümseyenler ise % 9,9 ile en az sahip olunan öğrenme stilini oluşturmaktadır.

### **İkinci alt probleme ilişkin bulgular**

İkinci alt problem “Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stilleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde olup elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

**Tablo 2:Öğretmen Adaylarının Baskın Öğrenme Stilllerinin Sınıflara Göre Farklılığı İçin Ki-Kare Testi Sonuçları**

Öğrenme stilleri	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4.sınıf
Değiştiren	25,0	31,7	30,9	35,1
Yerleştiren	25,0	24,4	34,9	24,3
Özümseyen	12,5	7,3	15,6	8,1
Ayrıştıran	37,5	36,6	18,6	32,4

$$\chi^2 = 5.975; sd =9; p = 0.742 ; p > 0.05$$

Tablo 2 incelendiğinde, 1.sınıf (% 37,5) ve 2. sınıf (%36,6) öğretmen adaylarının baskın olarak ayırıştırın, 3. sınıf öğretmen adaylarının %34,9 yerleştiren, 4. sınıf öğretmen adaylarının ise %35,1 ile değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık anlamlı düzeyde değildir ( $X^2(9) = 5,975; p > 0,05$ ). 1. ve 2. sınıflarda ayırıştırın öğrenme stiline sahip olan öğrenciler 3. ve 4. sınıflarda anlamlı farklılığa yol açmadan yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline geçmektedirler.

### Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Resim-İş öğretmeni adaylarının sahip oldukları baskın öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3:Öğretmen Adaylarının Baskın Öğrenme Stillerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı İçin Ki-Kare Testi Sonuçları**

Cinsiyet		Değiştiren	Yerleştiren	Ayırıştırın	Özümseyen	Toplam
Bayan	N	44	32	44	9	129
	%	34,1	24,8	34,1	7,0	100,0
Erkek	N	7	12	6	7	32
	%	21,9	37,5	18,8	21,9	100,0
Toplam	N	51	44	50	16	161
	%	31,7	27,3	31,1	9,9	100,0

$$X^2 = 10,397; sd = 3; p = 0,015; p < 0,05$$

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 161 öğretmen adayının 129 tanesinin bayan, 32 tanesinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından bayanların %34,1’inin değiştiren ve ayırıştırın, %24,8’inin yerleştiren ve %7’sinin özümseyen, erkek öğretmen adaylarının ise, %37,5’inin yerleştiren, %21,9’unun değiştiren ve özümseyen %18,8’inin ayırıştırın öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Bayanların büyük bir bölümü değiştiren ve ayırıştırın öğrenme stiline sahipken, erkeklerin büyük bir çoğunluğu yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Bu farklılık istatistikî anlamda anlamlı farklılığa yol açacak düzeydedir. Bir diğer ifadeyle öğretmen adaylarının baskın öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir ( $X^2(3) = 10,397; p < 0,05$ ).

### Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Dördüncü alt problem “Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stilleri okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde olup elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

**Tablo 4:Öğretmen Adaylarının Baskın Öğrenme Stillерinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Farklılığı İçin Ki-Kare Testi Sonuçları**

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		Değiştiren	Yerleştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
Okul Öncesi Eğitim Alanlar	N	9	8	8	3	28
	%	32,1	28,6	28,6	10,7	100,0
Okul Öncesi Eğitim Almayanlar	N	42	36	42	13	133
	%	31,6	27,1	31,6	9,8	100,0
Toplam	N	51	44	50	16	161
	%	31,7	27,3	31,1	9,9	100,0

$\chi^2 = 0.109$ ; sd =3; p = 0.991; p > 0.05

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 133 tanesinin okul öncesi eğitimi almadığı, 28 tanesinin ise aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alan 28 kişinin %32,1'inin değiştiren, %28,6'sının yerleştiren ve ayrıştıran %10,7'sinin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu anlaşılmaktadır. Okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin %31,6'sının değiştiren ve ayrıştıran %27,1'inin yerleştiren, %9,8'inin de özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık istatistikî anlamda anlamlı farklılığa yol açacak düzeyde değildir. ( $\chi^2(3) = 0,109$ ; p > 0,05)

#### Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Beşinci alt problemde “Resim-İş öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları baskın öğrenme stilleri mezun oldukları lise türü ve bölümüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu sorulmuştur. Mezun olunan lise türü ve bölüm değişkenlerine ait bulgular tablo 5 ve 6'da verilmiştir.

**Tablo 5:Öğretmen Adaylarının Baskın Öğrenme Stillерinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılığı İçin Ki-Kare Testi Sonuçları**

Mezun Olduğu Okul		Değiştiren	Yerleştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
Genel Lise	N	28	17	27	14	86
	%	32,6	19,8	31,4	16,3	100,0
Güzel Sanatlar Lisesi	N	11	12	14	0	37
	%	29,7	32,4	37,8	0	100,0
Meslek Lisesi	N	9	12	5	1	27
	%	33,3	44,4	18,5	3,7	100,0
Diğer	N	2	4	4	1	11
	%	18,2	36,4	36,4	9,1	100,0
Toplam	N	51	44	50	16	161
	%	31,7	27,3	31,1	9,9	100,0

$\chi^2 =16.022$ ; sd =9; p = 0.066; p > 0.05

Tablo 5 incelendiğinde, Genel Lise mezunu olan 86 öğrencinin %32,6'sı değiştiren, %31,4'ü ayrıştıran, % 19,8'i yerleştiren, %16,3'ü özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olan 37 öğrencinin %37,8'i ayrıştıran, %32,4'ü yerleştiren, %29,7'si değiştiren öğrenme stiline sahip iken, Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarında özümseyen öğrenme stiline öğrenci bulunmamaktadır. Meslek lisesi mezunu olan 27 öğrencinin %44,4'ü yerleştiren, %33,3'ü değiştiren, %18,5'i ayrıştıran, %3,7'si özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Diğer (Anadolu Lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, süper lise, imam hatip lisesi) kodlamalı 11 öğrencinin %36,4'ü yerleştiren ve ayrıştıran, %18,2'si değiştiren, %9,1'i özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Okul türleri arasında tespit edilen bu farklılık istatistikî anlamda farklılığa yol açmamaktadır. ( $X^2(9) = 16,022$ ;  $p > 0,05$ ).

**Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Baskın Öğrenme Stillерinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklılığı İçin Ki-Kare Testi Sonuçları**

Mezun Olduğu Bölüm/ Alan		Değiştiren	Yerleştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
Sözel	N	35	19	33	8	95
	%	36,8	20,0	34,7	8,4	100,0
Güzel Sanatlar	N	8	13	12	3	36
	%	22,2	36,1	33,3	8,3	100,0
Eşit Ağırlık	N	5	6	5	3	19
	%	26,3	31,6	26,3	15,8	100,0
Sayısal	N	3	6	0	2	11
	%	27,3	54,5	,0	18,2	100,0
Toplam	N	51	44	50	16	161
	%	31,7%	27,3%	31,1%	9,9%	100,0%

$\chi^2 = 13.794$ ;  $sd = 9$ ;  $p = 0.130$ ;  $p > 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, 95'inin sözel, 36'sının güzel sanatlar, 19'unun eşit ağırlık, 11'inin sayısal alandan mezun olduğu görülmektedir. Sözel alandan gelen toplam 95 öğrencinin %36,8'inin değiştiren, %34,7'sinin ayrıştıran, % 20'si yerleştiren, %8,4'ü ise özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Güzel sanatlar alanından mezun olanların %36,1 i yerleştiren, %33,3 ü ayrıştıran, %22,2'si değiştiren, %8,3'ü özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Eşit ağırlıktan mezun olan öğrencilerin, %31,6'sının yerleştiren %26,3'ünün değiştiren ve ayrıştıran %15,8'inin de özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Sayısal alandan mezun olanların %54,5'inin yerleştiren, %27,3'ünün değiştiren, %18,2'sinin özümseyen öğrenme stiline sahip iken, sayısal mezunlarında ayrıştıran stiline sahip öğrenci bulunmamaktadır.

Güzel sanatlar, Sayısal ve eşit ağırlık alanlarından mezun olanların ağırlıklı öğrenme stili yerleştiren öğrenme stildir. Sözel alandan mezun olanların ağırlıklı öğrenme stili değiştiren öğrenme stildir. Ancak bu farklılık istatistikî anlamda anlamlı farklılığa yol açacak düzeyde değildir. Bir diğer ifadeyle öğretmen adaylarının baskın öğrenme stilleri mezun oldukları bölüme göre farklılık göstermemektedir. ( $X^2(9) = 13,794$ ;  $p > 0,05$ ).



**Altıncı alt probleme ilişkin bulgular**

Altıncı alt problemin konusu “Resim-İş öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları baskın öğrenme stilleri yaşadığı birime göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Probleme ait bulgular tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Baskın Öğrenme Stillерinin Öğretim Türlerine Göre Farklılığı İçin Ki-Kare Testi Sonuçları**

Öğretim türü		Değiştiren	Yerleştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
Normal	N	29	13	28	7	77
	%	37,7	16,9	36,4	9,1	100,0
İkinci Öğretim	N	22	31	22	9	84
	%	26,2	36,9	26,2	10,7	100,0
Toplam	N	51	44	50	16	161
	%	31,7	27,3	31,1	9,9	100,0

$$\chi^2 = 9.007; \text{sd} = 3; p = 0.029; p < 0.05$$

Tablo 7 incelendiğinde normal öğretimde 77, ikinci öğretimde 84 öğretmen adayı bulunmaktadır. Normal öğretimde okuyan 77 öğretmen adayından %37,7’si değiştiren, %36,4’ü ayrıştıran, %16,9’u yerleştiren, %9,1’i özümseyen öğrenme stiline sahiptir. İkinci öğretimde öğrenim gören 84 öğretmen adayından %36,9’u yerleştiren, % 26,2’si değiştiren ve ayrıştıran, % 10,7’si özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Öğretmen adaylarının öğretim türleri öğrenme stilleri üzerinde istatistikî anlamda farklılığa yol açmaktadır ( $\chi^2(3) = 9,007; p < 0,05$ ).

**Yedinci alt probleme ilişkin bulgular**

“Resim-İş öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları baskın öğrenme stilleri öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu araştırmanın yedinci alt problemini oluşturmaktadır. Bulgular tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Baskın Öğrenme Stillерinin Yaşadığı Birimlere Göre Farklılığı İçin Ki-Kare Testi Sonuçları**

Yaşadığı birim		Değiştiren	Yerleştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
Köy	N	5	8	7	3	23
	%	21,7	34,8	30,4	13,0	100,0
İlçe	N	21	17	20	5	63
	%	33,3	27,0	31,7	7,9	100,0
İl	N	25	19	23	8	75
	%	33,3	25,3	30,7	10,7	100,0
Toplam	N	51	44	50	16	161
	%	31,7	27,3	31,1	9,9	100,0

$$\chi^2 = 1,950; \text{sd} = 6; p = ,924; p > 0.05$$

Tablo 8 incelendiğinde Resim-İş öğretmenliğinde öğrenim gören 23 öğretmen adayının köyde, 63'ünün ilçede, 75'inin de ilde ikamet ettiği görülmektedir. Köyde ikamet eden 23 öğretmen adayının %34,8'i yerleştiren, %30,4'ü ayrıştıran, %21,7'si değiştiren, %13'ü özümseyen öğrenme stiline sahiptir. İlçede ikamet eden 63 öğretmen adayının %33,3'ü değiştiren, %31,7'si ayrıştıran, %27'si yerleştiren, %7,9'u özümseyen öğrenme stiline sahiptir. İlde ikamet eden 75 öğretmen adayının %33,3'ü değiştiren, %30,7'si ayrıştıran, %25,3'ü yerleştiren, %10,7'si özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Öğretmen adaylarının yaşadığı birimler öğrenme stilleri üzerinde istatistikî anlamda farklılığı yol açmamaktadır ( $\chi^2(6) = 1,950$ ;  $p > 0,05$ ).

### Tartışma ve Sonuç

Genel olarak baskın öğrenme stili “değiştiren” olan Resim-İş öğretmen adaylarının, birinci ve ikinci sınıfta baskın öğrenme stili “ayrıştıran”, üçüncü sınıflarda “yerleştiren”, dördüncü sınıflarda ise “değiştiren” dir. Resim-İş öğretmeni adaylarının birinci ve ikinci sınıflarda ayrıştıran öğrenme stiline sahip olmaları bu programda almış oldukları derslerin içeriği ile ilişkilendirilebilir. Çünkü 1. ve 2. sınıflarda alınan derslerin çoğu öğrencilerin teorik bilgi temellerini sağlamlaştırarak onları uygulamaya hazırlamaktır. Resim-İş öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının 1. ve 2. sınıflarda aldıkları toplam 27 dersin sadece 12 tanesi uygulama dersidir. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda baskın öğrenme stiline yerleştiren ve değiştiren olmasının, öğretmen adaylarının almış oldukları uygulama, gözlem içerikli derslerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıflarda aldıkları toplam 24 dersin sadece 10 tanesi teorik içerikli olup geriye kalanı uygulamalı derslerdir. Öğrenme stillerinin sınıf düzeyine bağlı olarak değiştiğini, düzey arttıkça fikirlerin daha çok pratiğe yönelik uygulamalarını içeren öğrenme stillerine sahip olduklarını gösteren bu sonuç Kaya, (2007)'ya ait çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Sanat eğitiminde atölye derslerinin öğrencilerin gelişimi için oldukça önemlidir. Bu dersler esnasında zihinsel süreçler de görünürdeki eylemlerin arka planında işlemekte ve gelişmektedir. Özsoy (2003, 173)'a göre, sanatsal uygulama çalışmaları, öğrencinin sanat yetenekleri, problem çözme yaklaşımları ve ayrıca anlamlı işaretlerle iletişim kurmak için gerekli tasarım yetenekleri hakkında bilgi ve anlayış geliştirmesi için önemlidir. Atölye uygulamalarında “Sorun nasıl çözülür? Bu dikkatlice nasıl yapılır? Bu en iyi nasıl düzenlenir?” gibi soruları sorar.

San (2003,70)'ın da belirttiği gibi; ifade edilmeyen, dışa vurulmayan kavram-imege haline getirilmemiş imgeler zihinde ölürlür. Bu sebeple, ifade gücü ve yetisinin yitirilmesi demek, zihnin zayıflaması, zihinsel yeti ve güçlerin yitirilmesi demektir. İfade ve dışa vurma yetisinin alıştırlarla güçlendirilmesiyle zihin gelişir ve serpilir. Dilin yanı sıra, zihinsel tasarımların, imgesel ifadelerinin çizimi ile zihnin güçlendirilebileceği açıktır. Bu sebeple; düşünce zemininde başlayıp eylem ile devam eden sanatsal üreticilik ve eğitim, öğrencilerine kendilerini dışa vurup ifade edebilecek fırsatlar sağlamalıdır.

Resim-İş öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri üzerinde, cinsiyetin önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bayanlarda baskın olan değiştiren ve “ayrıştıran” öğrenme stili iken, erkeklerde bu stil “yerleştiren” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede insanlarda cinsiyete bağlı olarak farklılık gösteren içsel süreçlerin öğrenmenin ve kendini ifade etmenin her aşamasına yansımaları oldukça doğaldır.

#### ◆ Şuayip Şeyihoğlu

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni okul öncesi eğitimidir. Bu çalışmanın örneklemi oluşturulan öğrencilerin çok azının söz konusu dönemden geçtikleri ve öğrenme stillerinin bu değişkenden etkilenmediği görülmüştür. Bu durumun açıklaması; öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim almaları gereken dönemlerde bu eğitim türünün şu anki kadar yaygın ve önemli olmaması olarak yapılabilir. Şimşek, (2007)'nin çalışması da bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmen adaylarına ait kişisel bilgilerin öğrenme stillerine etki edip etmediğini anlamak amacıyla seçilen bir diğer bağımsız değişken, mezun oldukları okulun ve bölümün türüdür. Genel lise, güzel sanatlar lisesi, meslek lisesi ve diğer okullardan mezun olan öğretmen adaylarının baskın öğrenme stilleri; genel lisede değiştiren, güzel sanatlar lisesi ve diğer okullardan mezun olanlar ayrıştıran, meslek lisesi ve diğer okullardan mezun olanlar yerleştiren olarak bulunmuştur. Bu sonucun anlamlı farklılık göstermediği daha önce belirtilmekle birlikte Güzel'in (1994) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma da öğrenme stillerinin okul türü açısından anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Güzel sanatlar lisesinden mezun olanların baskın öğrenme stiline ayrıştıran olmasının sebebi, yaparak öğrenme becerilerini aldıkları lise eğitiminde geliştirebilmek imkânı bulmaları olarak düşünülebilir. Fikirleri pratikte uygulama imkânı doğrultusunda sanatsal problemler üretip bu problemlere çözüm arama alt yapısını kazanmışlardır.

Meslek lisesi mezunlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip olmasının sebebi bu okullarda, aktif yaşantı yeteneklerinin geliştirilmesinin sağlanmış olması olarak düşünülebilir. Meslek derslerinde planlama ve teknik eğitimin gereği olarak yeni deneyimler içinde yer almalarının ön planda olmasından dolayı yaparak ve hissedererek öğrenmeyi öğrenmişlerdir.

Genel liselerden mezun olan öğrencilerin değiştiren öğrenme stiline sahip olmalarının sebebi somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem yeteneklerinin baskın olmasına bağlanabilir. Genel lise mezunlarının bu eğitim sürecinde, somut nesnelere gözlemleyerek, birbirleriyle ilişkilendirilip anlamlı kompozisyonlar haline getirilmesi becerisini kazanmış oldukları düşünülebilir. Sanatsal beceriyi eylemden ziyade gözlem yoluyla kazanmış olmaları beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerinin mezun oldukları bölüme bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak, okulların sayısal, eşit ağırlık ve güzel sanatlar bölümlerinden mezun olan öğretmen adaylarının somut yaşantıların içine aktif biçimde girerek bir şeyler öğrenme çabası içinde olduğu, sözel bölümden mezun olanların ise somut yaşantıları yaşamaktan daha çok gözlemleyerek öğrendikleri sonucuna varılabilir.

Resim-İş eğitimi öğretmenliği eğitimini normal eğitim olarak devam ettiren öğretmen adaylarının baskın öğrenme stilleri somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem içerirken, ikinci öğretimde öğrenim görenlerin somut ve aktif yaşantı yeteneklerine sahip oldukları ve bu farklılığın anlamlı bulunduğu görülmektedir. Söz konusu öğrenme stiline göre ikinci öğretim öğrencilerinin kendi analitik yeteneklerinden ziyade, bilgi için diğer insanlara son derece güven duydukları söylenebilir. Normal öğretimde yapılan uygulamalı çalışmaların ikinci öğretim öğrencileri tarafından misafir olarak izlenmeleri ve görsel olarak algılamaları sonucunda konu hakkında daha deneyimli olmaları bu farklılığı açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarının baskın öğrenme stilleri yaşadıkları birime göre anlamlı farklılık göstermemesine rağmen, ortalamalar incelendiğinde yaşanan birimin büyüklüğü ve imkânları arttıkça yerleştiren öğrenme stilinden değiştiren öğrenme stiline geçildiği görülmektedir. Bu değişim değiştiren öğrenme stiline düşünme yeteneğine sahip anlam ve değerlerin farkındalığının düzeyinin artmasıdır. Yaşadığı yerin imkânları arttıkça nesnel gerçekliklere karşı uyum sağlama, daha fazla gözlem yapma şansı bulma, beyin fırtınası gibi alternatif fikirleri meydana çıkarma yetenekleri daha fazla gelişmiştir.

Öğrenciler; derste algılama, düşünme ve bedensel eylemlerinde katıldığı süreç içerisinde kendilerini ifade ederler. İfade ediş yani sanatı algılayış ve icra biçimi, öğrenme stillerine göre çeşitlilik göstererek tarz oluşturur. Böylelikle bireyler yaratıcı olarak, içinde yaşadıkları topluma hizmet edebilecek hale gelirler. Çünkü; Erbay'a göre (2000, 221) yaratıcılığa yönelten sanatsal etkinlikler, bilişsel ve estetik gücü birleştirici, dinlendirici ve kültürel yapıyı geliştirici yönde değiştirecektir. Sanat eğitimi ile öğrenme stillerinde gelişim ve çeşitlilik sağlayan öğretmen adayları; duygu, düşünce ve yaşantı açısından dengeli, ideal bir hedefe yönelik toplumların yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Kötü hocalar, yetişmekte olan gençleri samimiyet taşıyan inançlarını yok ederek, her ruhta saklı hayat ve esprinin sönmesine sebep olurlar. Halbuki, teknik gerekçelerle kalplerinin yolunu bulma çabası içinde olunması gerekir (Bigalı, 1999, 50). Bu yolu bulma çabası içinde çalışmanın sonuçlarına dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Sanatın, sanatta bireysel ifadelerin ve öğrenme stillerinin eğitim ortamına yansımalarının gerekliliği ve önemi konusunda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına ilgili kurs ve seminerler verilmelidir. Çünkü; Resim-İş öğretmen adaylarının bireysel farklılıklar, tarzlar ve öğrenme stillerinin farkına varmaları, kendi öğrencilerinde de benzer gerçekleri normal kabul ederek öğretimi sürdürmelerine imkân sağlamaları anlamına gelecektir.

Öğrenme stilleri bilinen öğrencilere en uygun öğretim yöntem-teknikleri ve öğretim materyalleri kullanılmalıdır. Özellikle atölye derslerinde mümkün olduğunca bütün öğrenme stillerini dikkate alarak bir öğretim ortamı hazırlanmalıdır. Bu şekilde hem farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri devam edebilir hem de her birine göre ayrı bir öğretim yapılması sağlanabilir.

Öğrenme stilleri üzerinde farklılıklara yol açabilecek çeşitli değişkenlere yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu sonuçlar Meta-analiz çalışmalarında birleştirilerek daha genel bakış açılarına sahip olunabilir.

**Kaynakça**

- AKKOYUNLU, B. (1995). "Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11, 105-109.
- ARSLAN, B. (2003). **Ortadoğu Teknik Üniversitesi Mühendislik Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Tercihlerinin Belirlenmesi**, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- ARSLAN, B. & BABADOĞAN, C. (2005). "İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı 21.
- AŞKAR, P. & AKKOYUNLU, B. (1993). "Kolb Öğrenme Stili Envanteri", **Eğitim ve Bilim**, 87, 37-47.
- BABADOĞAN, C. (2000). "Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme", **Milli Eğit. Derg.**, 147, 61-63.
- BİGALİ, Ş. (1999). **Resim Sanatı**, İş Bankası Kültür Yay., Ankara.
- BOYDAK, A. (2001). **Öğrenme Stilleri**, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- BOZKURT, N. (2000). **Sanat ve Estetik Kuramları**, Asa Yay., Bursa.
- BRITSCH, G. (1926). *Theorie Der Bildenden Kunst*, (Derl: Egon Kornmann), München.
- COZENS, G.A. (1999). **An Investigation of the Learning Styles of Ninth-Grade Publicschool Students: Black and White, Male and Female, General Level and Gifted/Magnet**. (Unpublished Ed.D. Dissertation), University of Georgia.
- ÇAYCI, B. & ÜNAL, E. (2007). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, 7(3).
- EKİZ, D. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Lisans Yay., İstanbul.
- ELLEZ, A. M. & SEZGİN, G. (2002). "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları", **V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- ERBAY, M. (2000). **Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- EYÜBOĞLU, B. R. (1986). **Resme Başlarken**, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- GÜZEL, A. (2004). **Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- HEIN, T.L. & BUDNY, D. D. (2000). "Styles and Types in Science and Engineering Education", **Paper Presented International Conference on Engineering and Computer Education**, Sao Paulo, Brazil.
- JONES, C., REICHARD, C. & MOKHTARI, K. (2003). "Are Students' Learning Styles Discipline Specific?", **Journal of Research and Practice**, 27, 363-375.
- KABADAYI, A. (2004). "İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması: Konya İli Örneği", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, 1-16.
- KARAKIŞ, Ö. (2006). **Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillерine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri**, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- KAYA, F. (2007). **İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi**, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.

- KILIÇ, E. & KARADENİZ, K. (2004). "Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi", *Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- KIRIŞOĞLU, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall Inc., Engle Wood Cliffs, New Jersey.
- KOLB, D. A. (1985). *Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpretation Booklet*, Boston: McBer and Company.
- OTRAR, M. (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ÖZSOY, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- PEKER, M. (2003). "Kolb Öğrenme Stili Modeli", *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 185-192.
- READ, H. (1963). *Education Through Art*, Faber and Faber, London.
- SAN, İ. (2003). *Sanat Eğitim Kuramları*, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- ŞİMŞEK, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TUNA, S. (2008). *Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri*, *Elektronik Sosyal Bil. Derg.*, 7 (25), 252-261.
- YAVUZER, H. (2000). *Resimleriyle Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

## THE SOURCE OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN ART EDUCATION: DOMINANT LEARNING STYLES

---

Şuayip ŞEYİHOĞLU\*

### Abstract

In this study, the importance of individual differences in art education, dominant learning styles of art teacher candidates and the change depends on some variables of these styles is investigated. The sample of the research that is in the survey model is composed 161 art teacher candidates. The dominant learning styles is determined by using Kolb learning style model. Findings are analysed by using test of chi-square and figurative statistics methods. In result of this research is found that dominant learning styles are changed by art teacher candidates. According to sexuality and education type, the learning styles show meaningful differences. In this study is suggested that giving in service education seminars relation to learning styles, determined learning styles of students and according to these, the education is realized and selection of teaching methods and materials that are used in lesson .

**Key Words:** Art education, preservice teacher, learning styles, kolb learning styles inventory

---

\* Lecturer, Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Painting Teaching..

# ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ VE ÖZELLİKLERİ

H. Elif DAĞLIOĞLU\*

## Özet

Öğretmenler, bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken diğer yandan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışları öğrencilere kazandırmakla yükümlüdür. Bu yükümlülük öğrencilerin niteliklerinin artmasını sağlamaktadır. Öğretmenliğin bu zor mesleki gerekliliklerinin yanı sıra hitap ettikleri kitlenin bir takım farklı özelliklere sahip olması da durumu güçleştiren özelliklerdendir. Üstün yetenekli çocuklar, potansiyel açıdan diğer sınıf arkadaşlarından öğrenme hızı, derinliği ve sahip oldukları ilgiler bakımından farklıdırlar. Bu durum, öğretmenlerin bir takım farklı özelliklere ve yeterliklere sahip olmalarını gerektirir. Ülkemizde 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nun Temel Eğitime Destek Projesinin bileşenlerden biri olan "Öğretmen Eğitimi" başlığı altında öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri "*Kişisel ve Mesleki Değerler, Öğrenciyi Tanıma, Öğretme ve Öğrenme Süreci, İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi*" olarak belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle üstün yetenekli çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve özellikler bu esaslar dikkate alınarak oluşturulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Üstün yeteneklilik, öğretmenlik, öğretmen nitelikleri, öğretmen yeterlikleri

## Giriş

Tüm dünya ülkelerindeki eğitim sistemleri incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenlerin, eğitim programının, yöneticilerin, eğitim uzmanlarının, eğitim teknolojisinin, fiziki ve finans kaynaklarının sistemin başlıca öğeleri olduğu görülür. Ancak bunlar içerisinde öğrenci, öğretmen ve eğitim programı en vazgeçilmez özellikte unsurlardır. Eğitimin niteliği ve kalitesi açısından bakıldığında da büyük ölçüde öğretmenin niteliği ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde görev alacak öğretmenlerin, hizmet içinde iyi bir biçimde yetiştirilmesi hizmetlerin kalitesi yönünden önem taşır.

Öğretmen, bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken diğer yandan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında kritik rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasına neden olmaktadır.

Öğretmenin üstlendiği bu rolü gereğince yerine getirebilmesi için bu konuda en büyük sorumluluğa sahip kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı, 2002 yılında Temel Eğitime Destek Projesinin beş bileşeninden birini öğretmen eğitimine ayırmıştır.

\* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğt. Fak., İlköğ. Böl. Okulöncesi Eğt. ABD.  
Not: Bu makale, 16-17 Mayıs 2008 tarihlerinde "Üstün Zekâli ve Yetenekli Çocuklar Derneği" tarafından düzenlenen Üstün Zekâli ve Yetenekli Çocuklar Kongresinde sunulmuştur.



◆ H. Elif Dağlıoğlu

“Öğretmen Eğitimi” bileşenini Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiş ve “öğretmenlik mesleği ve genel yeterlikleri”ne ilişkin geniş kapsamlı bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin temel görevi; “Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektir” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006:8).

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraştır. Öğretmenler bu görevlerini Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak yerine getirmek durumundadır. Ayrıca öğretmenlik, toplumda başarılması güç olan işlerden biri olduğundan ve diğer işlere göre soyut içerikte hizmet sunmak gerektirdiğinden verilen hizmet bir kat daha güçleşmektedir.

Öğretmenliğin bu zor mesleki gerekliliklerinin yanı sıra hitap ettikleri kitlenin bir takım farklı özelliklere sahip olması da durumu güçleştiren özelliklerdendir. Üstün yetenekli çocuklar, potansiyel açıdan diğer sınıf arkadaşlarından öğrenme hızı, öğrenme derinliği ve sahip oldukları ilgiler bakımından farklıdır. Dolayısıyla üstün yetenekli çocuklara tam bir eğitim hizmeti verebilmek için hangi kademede olursa olsun öğretmenlerin öncelikle bu çocuklara ilişkin olarak temel bir takım bilgiye sahip olmaları gerekir.

Bu noktada “üstün yetenekli çocuklara hizmet verecek öğretmenlerin sahip olması gereken farklı yeterlik ve özellikler neler olabilir?” Sorusu akla gelir. Bu soruya cevap vermek için Milli Eğitim Bakanlığı’nın yukarıda da belirtildiği gibi 2002 yılında başlayıp 2006’da sonuçlanan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün üstlendiği, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli mesleki gelişim kılavuzunu incelemek gerekmektedir.

Yapılan çalışmalar sonucunda öğretmen yeterlikleri;

A. Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim

B. Öğrenciyi Tanıma

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci

D. Öğrenme ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

F. Program ve İçerik Bilgisi olarak sıralanmıştır (MEB, 2006:8).

Bu çalışmada, üstün yetenekli çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin yeterlikleri ve özellikleri de bu kriterler dikkate alınarak açıklanacaktır.

**A. Kişisel ve Mesleki Değerler–Mesleki Gelişim:** Özellikle öğretmenin kişisel nitelikleri ile ilgili yapılan pek çok çalışma, öğretmenin kişiliğinin sınıfta önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Gerçekte, bir öğretmeni eğitsel yönü, onun ne yaptığı ile değil, kendisinin gerçekte ne olduğu ile ölçülür. Kişilik bakımından yeterli bir öğretmen, çocukları olumlu etkiler; kişilik bakımından zayıf bir öğretmen ise, çocukları okuldan, öğretmenden ve öğrenme işinden soğutabilir.

Öğretmenin kişisel nitelikleri genellikle doğuştan getirdiği özellikler olup onun sanatçı kişiliğini ortaya koyar. Öğretmenin coşkulu, içten, esprili ve güvenilir

olması onun güdüleyici bir kişiliğe sahip olduğunu işaret eder ve bu durum öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakır. Coşkulu, içten öğretmenler yaratıcıdır, kendilerine güvendikleri için bu durum öğrencilerine de yansır ve esprili oldukları için çocukların ilgilerini canlı tutma konusunda da başarılıdırlar (Demirel, 2007:195).

Öğretmenler, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinerek ulaşabilecekleri en üst noktaya çıkmalarına öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazanmalarına yardımcı olmalıdır (MEB, 2006:9-12).

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmenin, akademik eğitim sürecinde edindiği teknik bilgilerini kendi kişilik özellikleri ile bütünleştirip kullanması gerekir. Bu iş, gerçek anlamda insan üzerinde çalışmayı gerektirdiğinden dolayı, eğitim ortamında değer, beklenti, tutum, direnç gibi insana özgü, kolaylıkla kontrol edilemeyen pek çok değişkenden etkilenir. Bu durumda öğretmenin, teknik bilgi ve becerileri yanında kendi iç kaynaklarına başvurması, duygularından, öngörülerinden, geçmiş deneyimlerinden, kendi yaşam felsefesinden destek alması, çocukların ailelerine başvurarak bilgi alması, bunları okul içinde de meslek arkadaşları ile paylaşması gerekmektedir (Şahin, 2005).

Mesleki değerler açısından bakıldığında, temel görevi öğrenciyi sosyalleştirmek ve toplum kültürünü öğrenciyeye aktarmak olan öğretmenin, bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanıması gerekir. Öğretmen ülkesinin ve görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini, normlarını bilmelidir. Öğretmenler ulusal normların yanı sıra evrensel değerleri de bilmeli, evrensel boyutta işbirliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerlerin anlamı ve önemini öğrenmeleri için çaba harcamalıdır (Erden, 2005:43-45).

Öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmaların daha çok "etkili öğretmenin nitelikleri" üzerinde odaklandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda etkili öğretmenin temel özelliklerinin sekiz başlık altında toplandığı görülmüştür. Bunlar; *coşku, içtenlik, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, destekleme, işbirliği, esneklik ve bilgililiktir* (Demirel, 2007:194-195).

Demirel (1999:196), kişisel ve mesleki nitelikleri biraz daha kategorize ederek şu başlıklarla ele almıştır.

ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ	
Kişisel özellikler	Mesleki özellikler
<ul style="list-style-type: none"><li>• Güdüleyicilik</li><li>• Başarıya Odaklanmışlık</li><li>• Profesyonellik</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretim etkinliklerini planlama</li><li>• Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma</li><li>• Etkili iletişim kurma</li><li>• Sınıf yönetimi</li><li>• Zamanı etkili kullanma</li><li>• Öğrenmeleri değerlendirme</li><li>• Rehberlik yapma</li></ul>

Günümüzde, yapılan araştırmalar sonrasında öğretmenin, yukarıda belirtilen niteliklerinin yanı sıra çocukları gerçekten seven, onları ayrı bir “birey” olarak gören, beden ve ruh sağlığı yerinde olan, iyimser, mutlu sabırlı, canlı ve becerikli, yaratıcı, gerçekçi, sezgileri güçlü ve duyarlı yapıya sahip bir kişi olması gerektiğinin de önemle altı çizilmektedir.

Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarına eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, kendini değerlendirebilmeli, kendi verdiği dersin veya eğitimin konularını iyi bilmeli, konu alanındaki gelişmeleri takip ederek kendini geliştirebilmelidir. Ayrıca öğrencilerinden gelebilecek sorulara cevap verebilmek için sürekli araştırma yaparak bilgisini geliştirmelidir. Öğretmen, alanındaki gelişmelerden ve bilimsel araştırmalardan yararlanarak farklı bakış açıları da geliştirmelidir. Özellikle müzik, dans, resim, oyunlaştırma gibi konularda değişik yaklaşımlar öğrenmeli, etkinlikleri farklılaştırmalı ve zevkli hale getirmelidir (Oktay, 2000; Şişman, 2006).

Kişisel ve mesleki nitelikler açısından üstün yetenekli çocuklara eğitim veren öğretmenlere bakıldığında onlarla çalışmak ilgi çekici, heyecanlı ve zevkli bir uğraş olmakla birlikte, bu çocuklarla çalışacak öğretmenlerin mesleki formasyonları yönünden güçlü donanıma sahip olmaları ve belli kişilik özelliklerini taşımalarının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bir yandan öğretmenlerin öncelikle bu çocukların gelişim, karakteristik davranış ve öğrenme özelliklerini, dünyada bu çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programlarını ve sağlanan eğitim fırsatlarını, ailelerin sorunlarını ve bir öğretmen olarak ailelere nasıl katkıda bulunabileceklerini bilmeleri, diğer yandan da üstün yetenekli çocukların da çocuk olduklarını unutmamaları ancak; yetenek, ilgi ve kapasitelerinin de optimal düzeyde geliştirmeleri gerektiğini özümsemiş olmaları gerekir (Parke, 1992).

Üstün yetenekli çocuklara eğitim veren öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Bunlar içerisinde Lindsay(1980), üstün yetenekli çocuklarla çalışmada başarılı olan öğretmenlerin kişisel özelliklerini incelemiş ve sonuçta çocukları anlayan, kabul eden, güçlü bir egoya sahip, başkalarına karşı duyarlı olan, ortalamanın üzerinde entelektüel ilgilere sahip, kendi davranışlarından ve bunların sonuçlarından sorumlu olan öğretmenlerin başarılı olduğunu gözlemlemiştir. Kathnelson ve Colleney (1982), 6-16 yaş arası üstün yetenekli öğrencilere ideal bir öğretmenin özelliklerinin neler olması gerektiğini sormuştur. Sonuçta çocukların onları anlayan, esprili, neşeli, destekleyici ve saygılı, sabırlı ve esnek öğretmenleri tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca üstün yeteneklilere öğretmenlik yapacak kişinin öğrenme konusunda şevkli, eğitimsel yöntemlerde gerçek anlamda yeterli, kıskançlık ve bencillikten arınmış olması gerekir. Aynı zamanda benlik duyguları güçlü, onurlu, gururlu ve yüksek iradeli olmalıdır. Kendilerine değer verdikleri kadar başkalarına da değer ve önem veren, onlara saygı duyan, destekleyen güvenilir nitelikte insanlar olmalıdırlar. Normalin üstünde zekâya sahip, esnek, yeni fikirlerle açık, entelektüel, edebî ve kültürel konularla ilgili, bilgilerini arttırmak ve yenilenmek için sürekli uğraşan özelliklere sahip olmalıdırlar (Akt: Sisk, 1987).

Bishop (1968), Drews (1972), Gallager, Aschner ve Jenne (1967), Baldwin (1977) ve Lindsay(1980)'in yaptığı araştırmalar mesleki nitelikler açıdan incelendiğinde öğretmenlerin, baskıcı ve zorlayıcılıktan ziyade yol gösterici, otoriterlikten daha çok demokratik olmayı tercih eden, sonuçtan ziyade sürece önem veren, kuralcı ve gelenekçilikten daha ziyade yenilikçi ve deneyimciliğe değer veren özelliklere

sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca belli sonuçlara ulaşmada hızlı davranıp problemleri çöze çöze ilerlemeyi, sorulara cevap vermek yerine, başkalarının cevap vermesini sağlayacak şekilde yöntem uygulamayı tercih etmeleri gerektiği belirtilmektedir (Akt: Sisk,1987).

Öğretmen yeterliklerine ilişkin şimdiye kadar belirtilen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenin teşvik edici ve hareket serbestliği tanıyan davranışlara sahip olmasının üstün yetenekli çocuklar tarafından önemsendiği ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenin fazla şey bilmesi ve bilgilerinin alanlarının çok ötesine ulaşmış olması gerekmektedir. Kendisi coşkulu bir öğrenci olan öğretmen, bu duyguyu öğrencilerine de geçirebilir. Bununla birlikte başkalarıyla bağlantı kurmak için eşsiz yetenekleri olmalıdır. Yaratıcı öğretmen, üstün yetenekli çocuklar için olduğu kadar diğer öğrenciler için de genç insanlara inanan ve öğrencileri seven, işbirlikçi ve nazik, demokratik ve düşünceli bir kişidir. Bu tip öğretmenler, tüm insanların iyi olduğu ve üstün bir potansiyele sahip olduğu inancını benimsemiştir. Dolayısıyla böyle bir öğretmen, üstün yetenekli olsun olmasın bütün çocuklar için optimal düzeyde öğrenme ortamını hazırlamış olur.

**B. Öğrenciyi Tanıma:** Öğretmen, sınıfında bulunan öğrencilerinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimlerine ait seviyelerini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi, ihtiyaçlarını bilmelidir (MEB, 2006:8-9).

Üstün yetenekli çocuklar, aşırı düzeyde zihinsel uyarılmaya, karmaşık bilgileri hızlı olarak öğrenme ve basamaklandırmaya, ele aldıkları konuları derinlemesine araştırmaya, sürekli sorgulamaya ve incelemeye ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte düşünme ve ifade etmede kesinlik arama, bir konu üzerinde uzun zaman çalışma isteği, bağımsız çalışma, ilgi ve merakları doğrultusunda hareket etme, daha büyük yaştakiler ile ilişki kurma ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarına gereksinimleri vardır. Aynı zamanda özel yeteneklerinin onaylanması ve desteklenmesi, zihinsel olarak zorlanmaları, meraklarını gidermeleri, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını uygulamaya geçirmeleri de üstün yetenekli çocuklar için önemlidir. Üstün yetenekli çocukların bu ihtiyaçlarını karşılamak için ilgi ve yeteneklerini ortaya koyup geliştirecekleri, esnek ve yaratıcı organizasyonlar içinde çalışabilecekleri ve onları katılmaya davet eden bir sınıf ortamında çalışacakları fırsatlar sunulması gerekmektedir (Koshy, 2002).

Öğretmenin üstün yetenekli çocukların güçlü ve zayıf yönlerini görebilmesi üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Üstün yetenekli çocuklar bir veya birkaç alanda çok üst düzey yeteneklere sahip olabilirler ancak; diğer bazı alanlarda örneğin; sosyal ilişkiler, sanat veya motor beceriler konusunda yaşlıları hatta bazen yaşlılarının bile gerisinde gelişim gösterebilirler. Bu noktada öğretmenin, üstün yetenekli çocukların sadece başarılı oldukları alanları değil diğer zayıf oldukları alanları da görerek mümkün olduğunca bu alan/alanlardaki becerilerinin de geliştirmesini sağlayacak eğitimsel önlemler alması gerekmektedir.

Öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin gelişimi ve öğrenmesi için amaç belirler, değerlerin oluşumuna yardım eder, öğretim yöntem ve stratejileri seçer ve belki de en önemlisi öğrencilere örnek teşkil eder. Yapılan araştırmalar üstün yeteneklilere bütün öğretmenlerin öğretmenlik yapmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin kendilerini ezmeye çalıştığı durumlar karşısında bu çocukların öğretmenlerine karşı düşmanca tutumlar takınarak küsebilecekleri gösterilmektedir (Mandell ve Fiscus, 1981; Akt: Duneland Schools, 1986).

**C. Öğretme ve Öğrenme Süreci:** Eğitimin temel amacı, çocukların aklını sadece bilgilerle doldurmak olmayıp onların bilgi üreticileri durumuna gelmelerini sağlamaktır. Bu da ancak sistematik düşünebilmeleri, buluş, icat ve değerlendirme yapabilmeleri için onlara olanak sağlamakla gerçekleşebilir. Amaç, aktif araştırmacılar olmalarını sağlamaktır. Çocuklar öğrenirken aktif oldukları, seçim ve kararlarını bizzat kendileri yaptıkları oranda motivasyonları artar. Ayrıca, böyle etkin bir yaklaşım üstün yetenekli çocukların kendi ilgi ve öğrenme biçimlerini keşfetmelerine yol açar.

Eğitim ne kadar iyi planlanırsa öğrencilerde o denli kalıcı ve kolay öğrenirler. Yıllık ve günlük planlamanın yanı sıra araç-gereçleri seçme, hazırlama, etkinliklerin düzenli bir şekilde yapılmasını sağlama işlerinde etkili olabilmek için öğretmenin öğretim etkinliklerini iyi planlaması gerekir. Aynı zamanda planında olmadığı halde öğrencilerin o anda ihtiyaç duyduğu farklı etkinlikleri uygulama konusunda da esnek planlama yapabilmesi çok önemlidir.

Sınıf içerisindeki öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmen tarafından uygun psikolojik ve fiziksel boyutları ile öğrenme ortamları öğrencilerle birlikte düzenlenerek onlara uygun yöntem, teknik ve stratejilerin seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca planlamasına uygun olarak teknolojik aletlerden yararlanabilecek yeterlikte olması çok önemlidir (Demirel, 2007:193).

Sınıfta öğrenme ortamının oluşturulmasında mekânın öğrencilerin belirlenen ve gelişen becerilerinin destekleneceği bir ortam haline getirilmesi çok önemlidir. Çocuklar için tamamen kabul gördükleri bir atmosfer gereklidir. Bir çocuk gülümseme veya reddedilme olasılığı olmadan fikirlerini ve düşüncelerini ifade edebildiğinde risk alabilme konusunda özgürdür demektir. Bütün fikirlerin desteklendiği ve değer verildiği bir ortam, ideal başlangıç noktasıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yardımcı olması gerekir.

Uygun ortam oluşturulduktan sonra çocukların her birinin öğrenme biçimlerine uygun olarak mümkün olduğu kadar çok çeşitte materyal ve bunları kullanabilecekleri program ve içerik oluşturulmalıdır. Üstün yetenekli çocuklar üzerinde çalıştıkları konuya ilişkin rapor, proje, deneyler, sergiler v.b. oluşturarak bir ürün ortaya koymalıdır. Bu ürünler sadece üstün yetenekli çocuklar tarafından değil bütün çocuklarca görülmeli ve paylaşılmalıdır.

Öğretmen, bir yandan çocuklara uygun eğitim ortamı sunarken bir yandan da bu ortamı nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmelidir. Burada öğretmenin hareket edeceği temel nokta çocuklarla birlikte çalışma yaparken öncelikle onlara bir takım temel bakış açılarını kazandırması gerekir. Bu noktada öğretmen üstün yetenekli öğrencilere aşağıda belirtilen hususlarda yardımcı olmalıdır; “*Öğretmenler çocuklara NEYİN düşünüleceği değil, NASIL düşünüleceği, NASIL iletişim kurulacağı, benlik kavramının NASIL geliştirileceği, problemlerin NASIL çözüleceği, bağımsız olarak NASIL çalışılacağı, büyük bilgi birikiminin NASIL kullanılacağı, özel çalışma becerilerinin NASIL edineleceğini öncelikle öğretmesi gerekir*” (Duneland Schools, 1986).

Sonuç olarak öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir orkestra şefi veya koç olarak fonksiyon göstermelidir. Bu yöntemle sınıfta çeşitli uyarıcılar ve sürekli bir teşvik sağlanabilir. Bununla birlikte öğretmen, üstün yetenekli öğrencilere öğretmenlik yapmaya dönük motivasyona sahip olmalıdır. Belirli konularda kendisi kadar belki kendisinden daha fazla şey bilen öğrenciler karşısında kendisini tehdit altında hissetmeyecek kadar deneyimli olmalıdır (Parke, 1992).

**D. Öğrenme ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme:** Değerlendirme, öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Her öğrenmenin sonunda mutlaka kontrol görevini üstlenecek bir değerlendirme yapılmalıdır. En etkili değerlendirme, öğrencilerin bir programa başlamadan önce hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmeyi ve değerlendirmeyi içeren **girişte**; her öğrenme biriminin sonunda sürekli izleme testlerinin verilip değerlendirme yapıldığı **süreçte** ve öğrenilen bilgi, beceri ve tutumlarda hangi düzeyde öğrenmelerin gerçekleştiğinin belirlendiği **çıkışta** yapılmalıdır (Demirel, 2007:197). Ancak bu tip değerlendirme çalışmaları oldukça dikkatle ve özenle hazırlanmalı, bir takım alternatif değerlendirme yöntem ve teknikleri geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Ayrıca çocukların yaş, gelişim ve sınıf düzeyine uygun olarak rutin bir şekilde yapılmalıdır. Uygulanan değerlendirme yöntemi ile elde edilen sonuçlar öğretmen tarafından uygun teknikler kullanılarak değerlendirilmelidir. Bunun sonucunda öğretmen, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı, gerekli önlemleri alabilmeli ve süreci tekrar gözden geçirerek gerekli düzenlemeleri yapabilmelidir.

Önemli olan noktalardan biri, öğretmenin, çocuğun ilerlemesini gözlemlemesi ve ona yön vermesidir. Çünkü bir alanda bağımsız olarak öğrenebilen bir çocuk başka bir alanda öğretmenin doğrudan rehberliğine gereksinim duyabilirler.

Üstün yetenekli çocuklar için sınıf öğretmenlerinin öğretim görevlerinin dışında ek öğrenim programları hazırlaması gerekir. Sınıfın seviyesi onların seviyesinden çok aşağıda kalabilir. Normal sınıf ortamında üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitimsel programları geliştirmek için belirtilen bu özelliklerin programa uygun hale getirilmesi ve uygun özellikler taşınması da çok önemlidir.

Sınıfta karşılanabilecek pek çok ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçların belirlenmesi, üstün yeteneklilere yönelik programa büyük katkıda bulunabilir. Çocuklara uygulanan başarı, zekâ ve yetenek testlerinin sonuçları, uygun koşullar ve rehberlik sağlandığı takdirde üstün yetenekli öğrencilerin daha ilk sınıflarında bu temel becerileri kazanabileceğini sayısız defalar ortaya koymuştur.

Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayan gözlemci öğretmenlerin, normal sınıf ortamında teşvik edici öğrenme yaşantıları sağlaması mümkündür. Öğretmen farklılaştırılmış bir programa ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemiş ve bu öğrencilerin farklı bir yaklaşımla eğitilmesi gerektiğini anlamış ise, bu öğrencilere yardım etmek için daha farklı programlar yapmaya hazırdır demektir (Parke, 1992).

Öğretmenlerin okulun ilk başladığı haftalarda çocuğun ilgi duyduğu alanda ne kadar bilgiye sahip olduğunu öğrenmesi, buna uygun olarak bir takım eğitimsel önlemler alınması ve çocukların tek tek kavram haritasını çıkarması gerekmektedir (Clark, 1997).

#### ◆ H. Elif Dağlıoğlu

Kavram haritasında, o konu hakkındaki bilgi düzeyleri ölçülür. Sorularla kavram hakkında tüm çocukların “kavram haritaları” oluşturulur. Sorularla kavram hakkında öğretmenin planı gereğince programa bağlı olarak üzerinde durulması gereken noktalar anlatılıp uygulama yapılır. Bu uygulamalar sırasında öğretmen, üstün yetenekli çocukların ilgi ve yetenek düzeyleri doğrultusunda farklı düzeylerde ürün ortaya koymalarını isteyebilir ve bu ürünlerin ortaya konması için atölye çalışmaları, proje, problem çözme v.b. farklı yöntemler kullanarak çocukların birbirine yardım etmesine izin vermek suretiyle aktif bir öğrenme ortamı sağlayabilir (Duneland Schools, 1986).

Düşünmeyi öğretmek, öğrencilere kendilerine ait fikirlerin kaynağını, kendi bakış açıları, tutumları ve değerleri ile diğerlerinin fikirleri ve değerlerinin çıkış noktasını anlamalarını kolaylaştırır. Ayrıca öğretmen veya öğrenciler kendi kendilerini sorgulayabilir ve belirli bir soruyu düşünme nedenlerini ve sorunun onlar için anlamını düşünebilirler (Sisk, 1987).

Leader (1995), günlük gazetelerin ve olayların, beklentilerin kullanılarak çocukların özeleştiri yapmalarını sağlamanın ve etkinlik sonunda soruşturma yaparak ve kapalı oturumlar düzenleyerek kendilerini dışavurmanın düşünmeyi öğrenmelerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Örneğin; öğrencisi; “*ne öğrendim?*”, “*nasıl öğrendim?*”, “*hala neyi öğrenmeye ihtiyacım var?*”, “*öğrenmek için hangi yol benim için daha kolaydır?*”, “*neden?*”, “*benim güçlü yönlerim ne?*” gibi sorulara cevap arayabilir. Ayrıca çocukların kendi öğrenmelerine sahip çıkmalarını desteklemek amacıyla kendini değerlendirerek not vermeleri teşvik edilmelidir (Akt:Davis ve Rimm, 2004). Kaç yaşında olursa olsun kariyer planlaması ve buna hazırlık çalışması mümkünse bütün öğrenciler için yapılmalıdır. Pek çok üstün yetenekli öğrenci daha ilk sınıflarda mesleki tercihlerini belirler ve bu kararları ile bağlantılı olarak yaşantılarını zenginleştirmeyi isterler.

Çocukların öğrenmelerini ve düşüncelerini sorgulamalarının yanı sıra aynı şeyi öğretmenin de yapması gerekir. Ders veya etkinliklerden sonra *ben ne öğrendim, nasıl öğrendim, neleri yapmaktan zevk aldım, neleri yapmayı istedim* gibi soruları içeren günlük değerlendirmeler yapması önemlidir. Bununla birlikte üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmenlerin zaman zaman bir araya gelerek hem birbirlerini gözlemlmeleri hem de yaptıkları ve yapmayı planladıkları çalışmalar konusunda tartışmaları gereklidir. Öğretmenin öğrenciyi gözlemlemesi kadar bir öğretmenin diğer bir öğretmeni gözlemlemesi de önemlidir (Clark, 1997).

Üstün yetenekli çocuklar daha çok bilgi elde etme ve bunları kullanma konusunda desteklenmelidir. Onlar belirlenen bir alana yeni bir bilgi ilave etmek üzere birer üretici haline gelmelidirler. Uygun öğrenme faaliyetleri; anlamlı, süreklilik arz eden, kalıcı ve bireysel ihtiyaçlarla, tecrübelerle ve ilgi alanları ile ilgili programları geliştirmek üzere bir bütünlük sağladığı takdirde anlamlı ve yararlı hale gelir (Painter, 1996).

**E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri:** Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtılabilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmeli ve okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir.

Öğretmen, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinlikler planlanmasına, uygulanmasına yönelik çalışmalı ve katkı sağlayabilmelidir. Öğretmen, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrenimin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir (MEB, 2006:12-13).

Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alış verişini yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir. Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, aile katılımını sağlayan programlarda yetişen çocukların gelişimindeki olumlu etkinin “kalıcı” olduğunu ortaya koymaktadır (Miedel ve Reynolds, 1999; Zembat ve Unutkan, 2001; Akt: Zembat, 2007:110).

Okulun iyileşmesine ve gelişmesine katkı sağlamada öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okulun çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir topluluk merkezi haline gelebilmesinde onlarla işbirliği içinde çalışabilmelidirler. Ayrıca okulun gelişim çalışmalarında öğrencileri ile birlikte etkin bir rol alabilmeli ve kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağına bilincinde olabilmelidirler (MEB, 2006:14).

Üstün yetenekli çocukların aileleri ile ev içerisinde yaşanan sorunlar, bunları nasıl çözebilecekleri, kardeş ve ebeveyn ilişkileri konusunda yardımcı olmaları, gerektiği durumlarda konunun uzmanı kişilere yönlendirmeleri gerekir. Bunun yanı sıra bu tip özelliklere sahip çocukları olan diğer ailelerle bir araya gelmeleri için yol gösterici olmaları, birbirlerinde karşılaştıkları sorunlara dönük yardım alabilecekleri sivil toplum kuruluşu olarak örgütlenip haklarını savunma konusunda destek olmalıdırlar. Üstün yetenekli çocuklara ilişkin toplumda var olan bir takım yanlış, eksik veya bilinmeyen konular hakkında uzmanlar, okul ve aileleri bir araya getirerek bilgilerini paylaşacakları ortamlar hazırlamaları gereklidir.

**F. Program ve İçerik Bilgisi:** Öğretmen, Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtabilmelidir.

Öğretmen yukarıda da belirtildiği gibi çocukların tek tek kavram haritalarını çıkardıktan sonra her bir çocuk için özelliklerine uygun olarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları”nı oluşturması gerekir. Öğretmen, bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlamanın ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, ilgili özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir (Clark,1997).

Üstün yetenekli çocuklar daha ileri, karmaşık ve entelektüel çalışmalarda sıfır standart eğitim programının temellerini her yönüyle kazanmamış olmaları nedeniyle engellenmemelidirler. Bu durumlarda ileri eğitim süreçlerinin tanıtımı ve uygulanmasının ertelenmesinin, bu çocuklar için cezalandırıcı bir etkisi olabilir ve bireysel gizil gücün gelişimini etkileyebilir. Aynı zamanda da üstün yetenek potansiyeli gösteren çocuğa, daha karmaşık, öğrenme için gerekli olan temel becerileri kazandırma-



#### ◆ H. Elif Dağlıoğlu

dan daha ileri düzeydeki materyallerin verilmemesi de çok önemlidir. Bu noktadan hareketle, diğer öğretmenler gibi üstün yetenekli çocukların öğretmenleri de özellikle eğitim-öğretim yılı başında gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanarak çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeleri gerekir. Hazırbulunuşluk düzeyleri belirlendikten sonra bu çocukların, öğrenme aktiviteleri sırasında bilgileri arasındaki boşlukları dolduran dikkatle hazırlanmış bir programa ihtiyaçları vardır. Başka bir değişle, esnek ve farklılaştırılabilir bir program onlar için çok önemlidir. Çünkü, her çocuğun ilgi, yetenek ve becerileri birbirinden çok farklıdır ve eğitim programlarının mümkün olduğunca bu ihtiyaçları karşılayabilir şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir (Davashgil, 2004).

Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişlikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir (MEB, 2006).

Üstün yetenekli çocuklar için hazırlanan program için uygun bir sınıf ortamı hazırlama, nitelikli sorular sorma, müfredatta yüksek düzey düşünme seviyesini artırma ve yaratıcılığı cesaretlendirme temel esas olmalıdır. Bu esaslara dayalı olarak sınıf öğretmeni;

- *Çocuğun çalışma ve ödevlerini onun güç ve hızına uygun olarak vermelidir.*
- *Ödevlerde tekrarlara ve alıştırmalara fazla yer vermemelidir.*
- *Farklı öğrenme ve öğretme teknikleri, malzeme ve araç-gereç kullanmalıdır.*
- *Tartışma, proje ve dramatizasyon çalışmalarına önem verilmelidir.*
- *Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren çalışmalar yapılmalıdır.*
- *Kitabi bilgilerden çok yaşayarak öğrenebilecekleri geniş gözlem ve deneylere yer vermelidir.*
- *Kendilerine özgü ilgileri olduğundan grupta olduğu kadar bireysel çalışmalara da önem vermelidir.*
- *Öğrenci okul içi ve dışı etkinliklere yönlendirmelidir.*
- *Liderliği gerektiren ya da liderliği geliştirmeye fırsat verecek çalışmalara katılması için teşvik etmelidir.*
- *Başarılarını çocuğun kendi performansı içersinde değerlendirmelidir.*
- *Gerek öğrenim durumu gerekse diğer alanlardaki tutum, davranışları ile ilgili anne ve babalarla sürekli işbirliği içersinde olmalıdır.*
- *Akademik konuların dışında mutlaka resim, müzik, beden eğitimi gibi alanlardaki bilgi ve becerilerinin de gelişmesini sağlamalıdır.*
- *Çocukların yetenek, ilgi ve hobilerini ortaya çıkarabilmek için uygun ortam ve fırsatlar hazırlamalıdır.*
- *Çocuğun başarıları mutlaka ödüllendirmelidir. Çocuğun tepkilerine duyarsız kalmamalıdır (Tuğrul, 1994; Ataman, 2000; Koshy, 2002).*

Yukarıda belirtilen özelliklerin tamamı aday öğretmende olmasa bile bunlar zaman içinde ve belli bir eğitim sonucu kazanılabilirler. Bir kısmının oluşması da zaman ve tecrübeye bağlıdır. Genelde belli bir süre mesleki tecrübe olması ve bu süre zarfında edinilen izlenim, elde edilen sonuçlar, üstün yetenekli çocukları eğitecek öğretmenlerin seçiminde belli bir kriter olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte üniversitelerin eğitim psikolojisi bölümlerince uygulanacak ve bu sahada son gelişmeleri ve çalışmaları aktaracak öğrencilerin iyi tanınmasını ve yönlendirmesini kolaylaştıracak seminer, sertifika programı ya da master-doktora türü programlar bu sahaya girecek öğretmenlerin yetiştirilmesinde alınabilecek önlemlerdir. Ayrıca öğretmenlerin belli bir konuda grup dinamiği becerileri, ileri düzeyde teknik ve stratejiler kullanması; araştırma eğitimine yer vermesi ve bilgisayar bilimlerine ilişkin bilgi sahibi olması türünde mesleki özellikleri düzenlenen hizmetiçi eğitimler yoluyla geliştirmesi gereklidir (Duneland Schools, 1986).

Sonuç olarak, üstün yetenekli çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri, çocukların yaş ve gelişimlerini dikkate alarak her eğitim-öğretim basamağı için ayrı ayrı düzenlenecek sertifika programları veya yüksek lisans ve doktora programları ile, alandaki yenilikleri takip etmek amacıyla mevcut üstün yetenekli çocuklarla ilgili kurum ve kuruluşların diğer ülkelerdeki benzerleriyle iletişime geçerek değişim programları ve ortak projeler organize edilmesi ile sağlamak mümkündür. Özellikle öğretmenlerin diğer ülkelerdeki uygulamaları görmesi, farklı eğitim modeli, yöntem ve teknikleri yerinde gözlemlemesi, meslektaşları ile görüş alışverişinde bulunması onların sahip olmaları beklenen niteliklere ulaşmalarında, karşılıklarına çıkabilecek problemleri çözmelerinde, planladıkları amaçlarını gerçekleştirmelerinde ve gerekli kaynaklara ulaşmalarında son derece yararlı olacaktır.

**Kaynakça**

- ATAMAN Ayşegül (2000). **Üstün Yetenekli Çocuklar. Özel Eğitime Giriş**. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.
- CLARCK, Catherine (1997). **Özel Yetenekli Öğrencilere Eğitim Verecek Öğretmenlerin Eğitimi Seminer Notları**.23-25 Mayıs 1997 Ankara.
- DAVASLIGİL, Ümit (2004). *“Erken Çocuklukta Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Eğitim Programı”*. **1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi** (23-25 Eylül 2004). Seçilmiş Makaleler Kitabı, s: 289-300. İstanbul.
- DAVIS, Gary, A. ve RIMM, Sylvia, B. (2004). **Education of The Gifted and Talented**. 5th Ed. Pearson Education Inc. America.
- DEMİREL, Özcan (1999). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2007).**Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**. 11. Baskı. Pegem Yayıncılık. İstanbul.
- Duneland Schools (1986). **Gifted Education Handbook**. Chesterton. Indiana.
- ERDEN, Münire (2005). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**.2. Baskı. Epsilon Yayıncılık. İstanbul.
- KOSHY, Valsa (2002). *Teaching Gifted Children 4-7*. David Fulton Publishers Ltd. London.
- MEB (2006). **“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”**. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, MEB Yayinevi, Ankara.
- OKTAY, Ayla (2000). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. Epsilon Yayınları, İstanbul.
- PARKE, Beverly, N. (1992). *“Challenging Gifted Students in the Regular Classroom.”* (ERIC Digest #E513). ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston, Va. ED352774.
- PAINTER, Jo (1996), *“Questioning Techniques for Gifted Students”*, The Australian Association For The Education Of The Gifted and Talented, Proceedings From The National Conference In Adelaide, South Australia, 1996, p:254-260
- SISK, Dorathy (1987). **Creative Teaching for Gifted**. McGraw-Hill Book Company. England.
- ŞAHİN, Ersin (2005). **Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu**. Anı Yayıncılık. Ankara.
- ŞİŞMAN, Mehmet (2006). **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- TUĞRUL, Belma (1994). *“Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların Tanınması ve Eğitimleri”*. Ş. Bilir (Ed.) **Okulöncesi Eğitimcileri için El Kitabı**. Ya-Pa, İstanbul.
- <http://www.nexus.edu.au/teachstud/gat/painter.htm> *“Questioning Techniques for Gifted Student”*. Frieda PAINTER, 19 Haziran1996.
- ZEMBAT, Rengin (2007). *“Ailenin Önemi ve Aile Katılımı”*. **Türkiye Özel Okullar Birliği VI.Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumları Bildiri Kitabı**, (s: 109-112). Antalya.

## PROFICIENCY AND CHARACTERISTICS OF TEACHERS IN THE EDUCATION OF GIFTED CHILDREN

H. Elif DAĞLIOĞLU\*

### Abstract

While contributing to the quality of education process with their knowledge, skills and attitudes, teachers are responsible for making the students gain the behaviors included in the education programme, through the methods, techniques and strategies they use. This responsibility ensures the enhancement of students' abilities. Apart from such difficult occupational requirements of the teaching profession, it becomes even more difficult when the group they address have some different characteristics. Gifted children are different from their other classmates in potential with regards to their learning speed / depth and the interests they have. This situation necessitates the teachers to have different characteristics and proficiencies. In Turkey, the general proficiencies of the teaching profession were identified as, "Personal and Professional Values, Knowing the Child, Teaching and Learning Process, Monitoring and Evaluation, School, Family and Society Relations, Programme and Content Information," under the heading "Teacher Education," which is one of the components of the Ministry of Education Support to Basic Education Project in 2006. Based on that, the proficiencies and characteristics the teachers to train gifted children should have were formed based on such considerations.

**Key Words:** Giftedness, teaching, teacher characteristics, teacher proficiencies

\* Asst. Prof. Dr.; Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Early Childhood Teaching Programme.

# İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE YAZILI ANLATIM ÖĞRETİMİNDE İKİ YAKLAŞIM VE DEĞERLENDİRME

Behram ERDİKEN\*

## Özet

Tüm eğitim düzeylerinde işitme engelli bireylerin dil becerilerini geliştirmede Türkçe öğretiminin sorumluluğu vardır. İşitme engelli öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili araştırma verileri dil öğretiminde eksiklik olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşımlar vardır. Bunlardan biri tüm dil diğeri beceri temelli yaklaşımlardır. Tüm dil yaklaşımına göre, öğrenciler okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini bütünleştirirler ve doğal bağlamlarda anlamı yapılandırır. Beceri temelli yaklaşım okuma ve yazmada gelişimsel olarak önemli olan belli becerilere odaklanır. Dengeli okuma-yazma yaklaşımı tüm dil ve beceri temelli yaklaşımların birleşimidir. Yazar yazma ile ilgili alan yazını ve yazma öğretimi yaklaşımlarını betimlemiştir. Ayrıca, bir yazma değerlendirme aracını tanıtmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yazılı anlatım, işitme engelli öğrenciler, değerlendirme

## Giriş

Yazılı anlatım, düşüncelerin uygun seçilen sözcüklerle, etkin cümleler ve paragraflarla bir araya getirildiği, düzenlendiği, geliştirildiği süreçtir (Isaacson, vd., 1990, 138). Bu süreç sonunda bir ürün sunulur. Üründe bildirimler bulunur. Bu bildirimler yazar kişinin duygu ve düşünceleri, izlediği ya da yaşadığı olaylar olabilir. Ürün okunarak, ürünün konusu hakkında tartışma başlatılabilir; böylece okuma, dinleme, konuşma, yeni yazılı anlatım planlama ve tekrar yazma süreci başlayabilir.

Yazılı anlatım becerisinin temeli, okul öncesi ve okul eğitimi yoluyla atılmaktadır. Öğretim döneminde kazanılan beceriler çok önemlidir. Türkçe dersinin amaçları arasında öğrencilere, iletişim ve kendini ifade etme becerilerini kazandırmak yer almaktadır. Dilsel becerilerin kazandırılması bireyin yaşam boyu kullanacağı öğrenme yollarını ve sosyal bir varlık olarak iletişim kurma becerilerini kazandıracaktır.

Yazılı anlatım, Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturmaktadır. Yazılı anlatım, bilgidен çok beceri gerektirmektedir. Bu beceri gelişimi güzel biçimde değil; bir süreç içinde birey için anlamlı etkinliklerin sınıf ortamında kullanılmasıyla kazandırılabilir.

İlköğretim ile başlayıp ortaöğretim ve üniversitede devam eden gençlere dil becerilerinin kazandırılmasında, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir. Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimiyle ilgili yapılan

\* Yrd. Doç. Dr.; Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu.

bilimsel çalışmalar, öğretim boyutunda eksikliklerin olduğunu belirtmektedir (Baraz, vd Sever, 2001, 20). İlköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde işlenen yazım ve noktalama işaretleriyle ilgili bilgi ve beceri düzeylerine bakılan bir çalışmada da öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına ilişkin yetersizlikleri belirtilmektedir (Aşıcı ve Mataracı, 1999, 106). Yüksekokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında temel yazım kurallarını bilmedikleri ve bu sonucun, öğrencilerin orta öğretimde belli temel bilgileri almadıkları ve yeterince yazılı ve sözlü uygulama yapmadıkları ifade edilmektedir (Babacan, 2003, 33). İşitme engelli yüksekokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da yazılı anlatım becerilerinin çok düşük olduğu görülmüştür (Erdiken, 2003, 94).

Yüksekokul düzeyi işiten ya da işitme engelli bireyin yazılı anlatımında görülen yetersizlik, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimini daha etkin duruma getirme gereğini doğurmaktadır. Bu makalede: İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri ve gelişimi ile ilgili alan yazın, yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım olan; tüm dil ve dengeli okuma yazma yaklaşımları ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında hangi özelliklerin geliştirilmesini gösterebilecek olan değerlendirme aracı tanıtılmıştır.

### İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeyleri İle İlgili Alan Yazın

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen zorluklar:

- İçerik ve dilbilgisi özelliği bakımından, işiten öğrencilere göre anlamlı farklılıklar gösterme (Yoshinaga, vd., 1985, 87),
- İçeriği yeterince geliştiremememe (Gormley, vd.,1987,163),
- Konuyla ilgisiz yazma (Gormley, vd.,1987, 163, Isaacson, vd., 1988, 10),
- Düzenleme özelliği bakımından, yazının bütünlüğüne daha az dikkat etme (Gormley, vd.,1987, 163),
- Sözcük dağarcığı özelliği bakımından, sınırlı sayıdaki sözcüklerle, basit yapıli cümleler kullanma (Kretschmer, vd., 1978, 139; Yoshinaga, vd., 1985, 86),
- Özne ve yüklemelerde eksiltme ile sözcükler arasında anlam tutarsızlıklarıyla yazma (Russell, vd., 1976, 161),
- Sözcük ve kavramların anlamlarını bilmelerine rağmen; bağlaç, fiil, zamir ve soru biçimlerini kullanma ve olumsuz cümle yazma becerisi (Myklebust, 1973'den aktaran: Arnold, 1978, 198),
- Harf eksiltme, sözcüğü uygun yerde kullanmama, harf ekleme davranışında bulunma (Arnold, 1978, 198),
- Eklerin kullanımında hata yapma (Isaacson, vd., 1990, 230),
- Yazım özelliği bakımından; genellikle noktalama işaretleri, büyük harf kullanımında hata yapma (Isaacson, vd., 1990, 230).

### İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Görülen Zorlukların Aşılmasına İlişkin Araştırmalar ve Öneriler

Gormley, (1981,5): Ortaokul düzeyi kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli bir öğrenciyle bir yıl; yazı öncesi, yazma, düzeltme, tekrar yazma çalışmalarının bulunduğu yazma çalışma gurubu etkinliklerine katıldı. Bu katılımin sonucunda; bu işitme engelli öğrencinin mevcut yazma becerilerini geliştirdiğini, doğru ve etkili yazılı ürün ortaya koyduğunu belirtmiştir.

Yoshinaga, vd., (1985, 87): 10-15 Yaş grubu 49 işitme engelli ve işiten öğrencinin yazılı anlatımlarında, içerik ve dilbilgisi özelliklerinin incelediği araştırmada; içerik ve dilbilgisi özellikleri bakımından işiten öğrencilere göre anlamlı farklılıklar olduğu ve işitme engelli öğrenciler için dilbilgisel analizlerde yaşla birlikte bir gelişme gösterdiklerini belirtmiştir.

Truax, (1985,155): Cincinnati Üniversitesi öğretmenleri ile birlikte, işitme engelli öğrencilerin katıldığı yazma çalışma grupları için yazma stüdyoları adını verdiği ortamlar hazırladı. Bu ortamlarda, ortaokul düzeyi işitme engelli öğrencilerle sekiz haftalık sürelerle iki yıl çalıştı. Bu ortamları, ortalama haftada üç kez izledi. Yazma çalışma gruplarındaki işitme engelli öğrenciler; yazma amaçlarına inanarak ve sorumluluklarını alarak, her biri etkin görev alarak yazma etkinliklerinde bulunmuşlar ve bağımsız olarak yazma becerisi geliştirmişlerdir.

Gormley, vd., (1987,157): İşitme kaybı ortalamaları 85 dB- 92dB arasında 20 işitme engelli lise öğrencisi (10'u yazma düzeyi iyi, 10'u yazma düzeyi zayıf) ile yazılı anlatım düzeylerini değerlendirme ve geliştirme amaçlı bir araştırma yaptı. Öğrencilerden, "Trafik kazalarını önleme konusunda kompozisyon yazmalarını istedi. Kazaları önlemeye yönelik önerilerini destekleyen iki nedenle açıklamanın da kompozisyonlarında yer almasını belirtti. Kompozisyonları topladı ve iki gün sonra kompozisyonlara; ekleme, detay, açıklama yapmadan, öğrencilere en iyi yazıları gösterdi. Kompozisyonlarını bir daha gözden geçirmelerini ve düzeltme yapmalarını isteyerek geri verdi. Öğrenciler düzeltmeler yaparak tekrar yazılı anlatımda bulundu. Kompozisyonları, Cooper, C.R. (1977)'ın geliştirdiği analitik özellikte değerlendirme rehberi ile içerik, dilbilgisi ve noktalama özellikleri bakımından inceledi. Yazma düzeyi iyi olan öğrencilerin içerik bakımından yazının bütünlüğüne ve anlaşılabilirliğine önem verdiklerini ve içeriği iyi geliştirdiklerini belirledi. Yazma düzeyi zayıf öğrencilerin yazılı anlatımda bulunurken düzenlemeye daha çok dikkat ettiklerini, içeriği yeterince geliştiremediklerini, konuyla ilgisiz ve içeriği uygun olmayan türde yazılı anlatımda bulduklarını, yazının bütünlüğüne daha az dikkat ettiklerini belirledi (Gormley, vd.,1987, 163). Yazılı anlatım öğretiminde düzeltme stratejisi kullanıldığında; işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında ilk olarak içerikte, sonra dilbilgisi ve son olarak noktalama-yazım özelliklerinde ilerleme görülebileceğini belirtmiştir (Gormley, vd.,1987, 164).

Isaacson, vd., (1988, 10,12): İşitme engelli öğrencilerin, yazma girişiminde bulunurken arkadaşları ile karşılıklı etkileşime girmeleri ile yazma becerilerini geliştirebileceklerini önermektedir. Ek olarak, başarılı bir yazılı öğretim gerçekleştirilmesinde: öğrenci motivasyonunun sağlanması, yazma süreci modelinin izlenmesi, rehberli uygulama yapılması ve geri bildirim önemli faktörler olduğu bildirmiştir.

Isaacson, vd., (1990, 230): İşitme engelli öğrencilerin, noktalama ve yazım hataları, bireysel ve grup içi düzeltme çalışmalarda, yazılarını düzeltmeleri istenildiğinde yazılı anlatımlarını geliştirebilecekleri bildirmiştir. Geri bildirimde; öğrenciye verilen bilgede, olumlu yönlerin vurgulanmasını sadece 1 ya da 2 kez düzeltme istenmesini önermiştir.

Brown P.M. ve Long G. (1992,411): İşitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatımlarını geliştirmeyi amaçlayan araştırmada; düşünme, planlama ve değerlendirme etkinliklerini denemek için işbirliği içinde öğrenme ve etkileşimleri incelemiştir. İşitme kaybı ortalamaları 90dB - 94dB arasında 19 işitme engelli öğrenciden 9'u kontrol grubunu oluşturdu. Deney ve kontrol grubu eşleştirilmeleri için 'California Okuma Testi' kullanıldı. İngilizce yeterlilik düzeylerini eşleştirmek için 'Michigan Testi' kullanıldı. İşbirliği yöntemi ile yazılı anlatım çalışması yapan öğrencilerin birbirlerine konu ile ilgili sorular yönelttiler. Yazılı anlatım özelliklerinden; düzenleme, sözcük dağarcığı, dilbilgisi düzeylerinde gelişme görüldüğünü bildirmiştir (Brown, vd., 1992, 419). Yazılı anlatım öğretiminde, işbirliği stratejisi ile cümle birleştirme çalışmaları yaparak işitme engelli öğrencilerin dilbilgisi düzeyleri geliştirilebilir öne-risinde bulunmuştur (Brown, vd., 1992, 414).

Cambra, (1994, 237): 11-14 yaş grubu, işitme engelli öğrencilerle 12 hafta süreyle yazma çalışma grubu çalışma basamaklarının yer aldığı, 15 farklı etkinliğe katıldı. İşitme engelli öğrenciler, bu etkinlikler sonunda kendi özgün öykülerini başa-rılı bir biçimde ürettikler. Ürettikleri öyküler hakkında birbiriyle tartıştular böylece yeni yazma planları ve yazacakları yeni konular ortaya çıktı.

Schrimer, (2000, 151): Yazma çalışma gruplarına yönelik olarak Mr.Schaefer ve Kurt'un işitme engelli öğrencilerle yaptığı çalışmalara katıldı. Mr.Schaefer okul önce-si, Kurt 14 yaş işitme engelli öğrencilerle iki yıl 'Dil Deneyimi Yaklaşımı' içinde çalış-tılar. Yazma çalışma gruplarındaki işitme engelli öğrencilere; öğretmenlerin yazma çalışma grubu basamaklarını izlediklerini, yazmaları için zaman verdiklerini, yazıla-rı hakkında geri bildirim yaptıklarını ve yazmalarını destekleme olanakları verdikle-rini belirtmiştir. Böylece işitme engelli öğrencilerin, yazma için gerçek amaçları belir-ledikleri ve yazma sorumluluklarını aldıklarını, bağımsız olarak başarılı yazılı anla-tım ürettiklerini ifade etmektedir.

Yazılı anlatım öğretiminde izlenen öğretim yöntem ve stratejilerle yazılı anla-tımın tüm özelliklerinde gelişmeler sağlanabildiği araştırmalarda görülmektedir.

Türkiye'de işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik yapı-lan araştırmaların Tuncay'ın 1980, Erdiken'in 1989, 1996 ve 2003'te yaptığı araştıрма-larla sınırlı olduğu belirtilmiştir (Karasu ve Girgin, 2007,468).

İşitme engelinin yazılı anlatım becerisine etkisini araştıran Tuncay, 1980 yılın-da Ankara Sağırlar Okulunda ve normal ilkokullarda bu kuruma bağlı Sağırlar Özel Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini saptamıştır. Bu saptamada bakılan yazılı anlatım özellikleri " Suyun Yaşamımızdaki Yeri" adlı ser-best anlatım konusu ölçü aracı olarak kullanılmış ve araştırmacı tarafından belirlenen 10 özellik bakımından değerlendirilmiştir. Tuncay bu özellikleri: "Okunaklılık, bütünlük, akıcılık, büyük harflere dikkat etme, noktalama işaretlerine dikkat etme, imla kurallarına uyma, dilbilgisi kurallarına uyma, paragraf yapma, cümle yapma, anlamlı sözcük kullanma" olarak belirlemiştir. Araştırma konusu 78 öğrenciden % 57.66'sının yazılı anlatım düzeyi bakımından ileri derecede yetersiz, % 25.61'inin ise



orta düzeyde olduğunu saptamıştır. İşitme engelli öğrencilerin yatılı-gündüzlü olmaları açısından yazılı anlatım düzeylerinde; gündüzlü öğrencilerin daha iyi bir dağılım gösterdikleri, cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Araştırması sonucu, mevcut öğretmenlerin hizmet-içi eğitim kursları yoluyla yetiştirilmelerini önermiştir (Tuncay, 1980, s.6, 22).

Sözel iletişim yaklaşımı ile öğretim yapılan Eskişehir İşitme Engelliler Okulu ve doğal/işitsel sözel iletişim yaklaşımı ile öğretim yapılan Anadolu Üniversitesi İÇEM ortaokul öğrencilerine yazma öncesi konu hakkında konuşmanın, yazılı anlatım becerilerine etkisi araştırılmıştır. İşitme Engelliler Okulundaki öğrenciler yazma öncesi konuşmadan etkilenmeyerek yazılı anlatım becerilerinde bir gelişme görülmemiştir. İÇEM öğrencileri ise yazma öncesi konuşmadan etkilenerek yazılı anlatım; sözcük dağarcığı, dilbilgisi-yazım özelliklerinde gelişme göstermişlerdir (Erdiken, 1989, 87). Erdiken (1989, 88) bu durumu, işitme engelli öğrencilerin: yazılı anlatım becerisinde düşük performans düzeylerini ve yazılı anlatım gelişimindeki sorunları en aza indirilebilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla dil deneyimlerinin sunulması ve dil gelişiminde yaşanan gecikmenin olabildiğince çok dil girdisi sağlanarak telafi edilebileceği şeklinde açıklamıştır.

Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyi işitme engelli öğrencilerden oluşan bir gruba geleneksel öğretim tekniği ve diğer gruba ise işbirliği-gezi-gözlem tekniği uygulanarak yazılı anlatım öğretimi alan öğrencilerin, yazılı anlatım; düzenleme, dilbilgisi, sözcük dağarcığı, içerik, yazım özellikleri bakımından araştırılmıştır. İşbirliği-gezi-gözlem tekniği ile yazılı anlatım çalışması yapan lise düzeyi işitme engelli öğrenciler özellikle sözcük dağarcığı, düzenleme özelliklerinde ve toplam puanlar bakımından olumlu yönde ve önemli derecede farklı bir düzeyde yazılı anlatımlarını geliştirebilmişlerdir. (Erdiken, 1996, 94).

Erdiken'in, (1996, 94): İşitme engelli öğrencilerin: yazılı anlatım becerisinde düşük performans düzeylerini ve yazılı anlatım gelişimindeki sorunları en aza indirilebilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla dil deneyimlerinin sunulması ve dil gelişiminde yaşanan gecikmenin olabildiğince çok dil girdisi sağlanarak desteklenebileceğini aşağıdaki araştırma bulgularıyla açıklamıştır.

- İşitme engelli öğrencilerin ana düşüncenin açıklanması, desteklenmesi, olayların mantıksal bir tutarlılıkla yazılması ve açık bir şekilde sunulması davranışlarındaki güçlükleri; yeni bilgi ve deneyimler ile edinebilecekleri Gormley ve Sarahan-Deily,'nin (1987, 164) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.
- Isaacson S. and Luckner J.L. 1988, yazılı anlatım süreci içinde, "öğretmenin en önemli işlevi olarak yazma becerisinin kazanılması ve ortaya konulması için yeterli eğitim süresine yer vermesi gerektiği" önerisi dikkate alınarak işbirliği-gözlem yöntemi ile yazılı anlatım öğretimi yapıldığında, yazılı anlatım becerisinde daha iyi bir gelişme sağlanabileceği önerisi,
- Isaacson S., Luckner J.L. 1990, işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi için arkadaşları ile karşılıklı etkileşime girmeleri önerisi,
- Brown, P.M., and Long, G., 1992'de işbirliği yöntemi ile yazılı anlatım öğretimi gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme sağlanabileceği görüşü,

Erdiken'in, (1996, 94) bulgularını desteklemektedir.

Erdiken, (2003): Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokuluna devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini durum saptamaya yönelik tarama modeliyle araştırmıştır. Araştırmaya 95 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin çeşitli yazılı örnekleri aralarından seçim yaptıkları resimler yoluyla toplanmıştır. Bu seçimin amacı: her öğrenci her konu hakkında yazmak istemeyebilir dolayısıyla yazma düzeyini göstermeyebilir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile işitme eşik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı türlerinde anlatım bakımından farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde güçlü anlatım özellikleri görülmemiştir. Normal liseden mezun olan öğrenciler ile İÇEM (İşitme Engelliler Eğitim ve Araştırma Merkezi) lisesinden mezun olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri farklılık göstermemiştir. Ancak meslek liselerinden mezun olanlar ile farklılık İÇEM Lisesi ve normal liselerin lehine farklılık göstermiştir. Araştırmacı: *İşitme engellilere hazırlanacak öğretim programları hangi yaklaşımlarla hazırlanırsa daha yararlı olabilir?* Sorusu ile çalışmasını sonlandırmıştır.

Karasu ve Girgin, (2007): İşiten yaşlıları ile birlikte 4.- 8. sınıflara devam eden 10-15 yaş grubu 25 işitme engelli öğrenci ile "Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi Ve Değerlendirme" konulu araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada tek resim belirle-nerek bu resimdeki olaylar hakkında yazılı anlatım verileri toplanmıştır. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin, yazılı anlatım beceri düzeylerinde belirlenen özelliklerin tamamında zayıf yönleri olduğu belirtilmiştir (Karasu ve Girgin, 2007, 472).

İşitme engelli öğrenci yazılı anlatımları: başlık, giriş, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk bakımından değerlendirilmiştir.

- '**Başlık**' özelliğini yerine getiren (%24), bu özelliği yerine getirmeyen %76'dır.
- Yazılı anlatımların '**Giriş**' özelliği düzeyinde kaldığı, "düşüncelerini bütünlük içinde paragraflar içerisinde ele almadıkları" sonucuna varılmıştır.
- '**Anlatım Düzeni**' özelliğine ilişkin davranışlarda öğrencilerin düşük başarı göstermelerini edinilen bilgi ve deneyimlerin eksik olduğunu düşündürdüğü ile açıklanmıştır.
- '**Anlatım Zenginliği**' ile ilişkili bulguda: Sözcükleri doğru yazma ve yerinde kullanma ve cümlelerin doğruluğuna ilişkin en düşük ortalamanın alınması, öğrencilerin anlamlı cümlelere ulaşmada zorlandıkları biçiminde açıklanmıştır.
- '**Yazım Kurallarına Uygunluğu**' ile ilişkin davranışları gerçekleştirmede yavaş gelişim gösterdikleri ifade edilmektedir.

Karasu ve Girgin, (2007); belirtilen bulgulardan yola çıkarak: işitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerisinde düşük düzey gösterdikleri ve yazılı anlatım becerisi gelişiminde sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sorunların en aza indirilebilmesi için Erdiken'in (1989, s.88), öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla dil deneyimlerinin sunulması ve dil gelişiminde yaşanan gecikmenin olabildiğince çok dil girdisi sağlanarak telafi edilmesi önerisi ile açıklamıştır.

Türkiye'de Erdiken'in: *İşitme engellilere hazırlanacak öğretim programları hangi yaklaşımlarla hazırlanırsa daha yararlı olabilir?* Sorusuna yanıt için bir çalış-

ma yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca: yazılı anlatım konulu araştırmaların genellikle işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerin belirlenmesine ve bazılarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim tekniklerini ortaya çıkarmaya ilişkin olduğu söylenebilir. İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretimini etkili kılacak öğretim yaklaşımı ve öğretimi planlamak için öncelikle yetersizlikleri ortaya çıkarabilecek değerlendirme aracı da önemlidir.

### **İşitme Engelli Öğrencilere Yazılı Anlatım Öğretiminde Tüm Dil Ve Beceri Temelli Yaklaşımlar**

**Tüm dil yaklaşımı:** Tüm dil yaklaşımı, Vygotsky'nin "bilişsel gelişimde sosyal etkileşimin önemli bir rol oynadığını" savunduğu sosyo-kültürel kuramıyla ve yapılandırmacılıkla desteklenen bir öğrenme yaklaşımıdır (www.tamacc.edu). Tüm dil yaklaşımı, öğrencilerin, yazmayı, okumayı, dinlemeyi ve konuşmayı doğal bağlamında bütünlendirdikleri ve anlama dayalı bir yaklaşımdır. Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında yazılı anlatım çalışmalarının düzenlenmesi, öğretim programının içeriğinin oluşturulması ve öğrencilerin çalışmalara katılımının sağlanması bakımından öğretmenler önemli görevler üstlenir (Goodman, 1986, 5). Tüm dil yaklaşımı uygulayan öğretmenler, çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli yazma çalışmalarına etkin katılımına önem verirler.

Tüm dil yaklaşımı, yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında, sınıf ortamı, bu ortamda kullanılan metin yapısı ve uygulamadaki yazma süreci, yazma stratejileri ile öğretim stratejilerine önem vermektedir. Tüm dil yaklaşımının uygulandığı bir sınıfta basılı materyaller ve öğrenme merkezleri bulunmalıdır (Goodman, 1986, 6). Sınıfta şiir, öykü, masal, deneme, roman gibi çeşitli türleri içeren kitap, gazete, dergi, sözlük gibi basılı materyaller bulunur. Sınıfta öğrenme merkezleri adı altında öğrenme grupları oluşturulur (Dahl, Scharer, 2000, 585).

Tüm dil yaklaşımına göre yazma öğretimi aşamalı ve gelişimsel bir süreçtir. Yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başladığı andan ürün ortaya çıkıncaya kadar, süreçte ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarından oluşur. Yazma sürecinin beş aşaması vardır. Bunlar, yazmayı planlama, taslak, içeriği gözden geçirme, dilbilgisel yönden gözden geçirme ve yayımlamadır (Calkins, 1983, 8).

Metin yapısı bilgisi, öğrencilere metin hakkında düşünmeyi ve yazmayı öğretmek için kullanılan bir araçtır. Yazılı anlatım çalışmasında sınıf ortamındaki etkileşimler metnin içeriği hakkında olabilir. Etkileşimlerin metin içeriği ve yapısı üzerine kurulması, öğrencilerin metni anlama ve yorumlamalarına, metin hakkında sohbet edebilmelerine, kendi yazıları için bir yapı oluşturmalarına olanak sağlar. İlköğretim çağındaki öğrencilerle çalışmak için birçok yazı türü, dolayısıyla da birçok farklı metin yapısı vardır. Belli başlı metin yapıları; günlük, mektup, biyografi yazma, bilgi verici metinler ve öyküler olarak sıralanabilir (Tompkins, 1997, 406).

Öğrencilerin yazarken karşılaştıkları problemleri çözmek için kullandıkları düşünme yöntemleri, "yazma stratejileri" olarak adlandırılmaktadır. "Yazma stratejileri", ön bilgilerin harekete geçirilmesi, düşüncelerin düzenlenmesi, görselleştirme, özetleme, ilişkilendirme, anlamın gözden geçirilmesi, izleme, dil oyunlarını kullanma, genelleme ve değerlendirmedir (Tompkins, 1997, 129).

Yazılı anlatım öğretimi sırasında öğretmenlerin kullandığı başlıca beş öğretim stratejisi vardır (Tompkins, 1997,149). Bunlar; model olmak, yüksek sesle düşünmek, ipucu vermek, etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemek, öğrenci hataları üzerinde geri bildirim yapmaktır.

Tüm dil yaklaşımında, yazılı anlatımın okullarda doğal sosyal ortamlarda daha etkili öğrenileceği savunulmaktadır. Bu yaklaşımı savunanların inandığı temel varsayım; öğrencilerin etkin olduğu etkileşimli bir ortamda, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik yazılı anlatım çalışmalarına daha fazla zaman ayırmaktır (Graves, 1983, 250, Calkins, 1994, 41)

**Dengeli okuma-yazma yaklaşımı:** Son zamanlarda yaygın olarak kullanılan ve bilimsel araştırmalarla desteklenen, etkili yaklaşımlardan biri de Dengeli Okuma-Yazma Yaklaşımıdır. Dengeli okuma-yazma yaklaşımı, beceriye dayalı yaklaşım ile anlama dayalı yaklaşımın birlikte kullanılmasını savunan bir yaklaşımdır.

Dengeli Okuma-Yazma Yaklaşımı ilkelerine göre, tüm alıcı-ifade edici dil formları birlikte işler, hedef gerçek bağlamdaki yazılı dilin anlamı üzerinedir, sınıflar okumanın ve yazmanın birlikte kullanıldığı yerdir, öğrencilere seçim ve sahip olma olanağı sağlandığında motive olurlar, süreç üzerinden etkilidir, okuma yazma gelişimi bütünleştirilmiş öğretim programının bir parçasıdır.

Okuma ve Yazma Öğretim Modelleri olan “Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği, Yönlendirilmiş Okuma, Düşünme Etkinliği, Dil Deneyimi Yaklaşımı, Bire Bir Öğretim Modelleri, Karşılıklı Öğretim Modeli, Okuma Çalışma Grubu, Yazma Çalışma Grubu Modeli” gibi çeşitli model ve etkinliklerin işitme engelli öğrenciler için uygun olduğu bildirilmektedir (Schirmer, 2000, 133).

**Yazma Çalışma Grubu Modeli Basamakları:** Yazılı anlatım sürecindeki öğretim modeli geliştirme çalışmaları 1970’li yıllarda başladı. Yazılı anlatım çalışmalarında yazı öncesi, yazma, yazma sonrası beceriler gözlemlenerek planlama-yazma ve düzeltme basamaklarından oluşan öğretim modelinden söz edilmektedir. Bu basamaklar doğrusal ya da ayrı sıra izlememektedir. Yazılı anlatım süreçlerini konu alan araştırmalar bu basamakların ileri ve geri hareket edebildiğini göstermektedir. Basamakların her birinde öğretmenin sunduğu ortam ve öğrencinin meşgul olduğu etkinliklerin çeşitliliği Yazma Çalışma Grubu kavramını oluşturur. Zenginleştirilmiş ortamda her öğrenciye seçme hakkı, yeterli süre ve yazılı ürünü okuyacak okuyucular sağlanmalıdır. Öğrenciler kendi başına yazdıklarında öğretmenin temel görevi, güdülemede olduğu gibi izleyen yazma basamaklarında da rehberlik yapması önemlidir. Etkili yazılı anlatım programının amaçları arasında, yazılı anlatımda bulunanlara destek vermek, yardımcı olmak, sınıf çalışmalarından gurur duymak, kitaplar yayımlamak, programın tamamlayıcı parçası olmak yer alır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için; Planlama, Yazma, Düzeltme, Yayımlama, Görüşme, Kısa Dersler basamakları izlenebilir.

**1. Planlama:** Yazma öncesinde yazılacak konu hakkında tartışma ve yazılacak konunun içeriği hakkında düşüncelerin oluşturulması, düzenlenmesidir (Isaacson, vd., 1990, 141). Planlama, yazılı anlatım türünü belirlemeyi, okuyucuyu dikkate almayı, amaçları belirlemeyi, konuyu seçmeyi içerir. Bu basamakta öğrencinin yazma amacını, kim için yazacağını ve hangi metin yapısını kullanacağını belirlemesi beklenir. Konularını belirleyen öğrenciler bununla ilgili bilgi toplama, sınıf arkadaşlarıyla

görüşme, gerekli kitapları okuma gibi etkinlikleri de bu aşamada yapar. Konularını belirlemede zorlanan öğrencilere, öğretmen çeşitli stratejileri kullanarak yardımcı olabilir.

**1.1. Konu Seçimi:** Yazmanın en önemli bölümüdür. Bazı insanlar gözlerini kapatır ve düşünür, bazıları duvarlara bakar. Kendilerini iyi hissettikleri bir konuda iyi yazabilirler (Graves, 1983, 13). Konu, üzerinde durulan, hakkında yazı yazma ya da söz söyleme gereğini duyduğumuz olay, sorun, durum, duygu, düşünce, sezgi olabilir. Ancak bunlar arasında kesin bir sınır yoktur; kimi durumlarda bunlar birbirini içeren özelliktedir. Konu, düşüncenin aktarılmasında araç görevindedir (Özdemir, vd.,1969, 33).

Öğrencilere yazılı anlatım konusu genelde öğretmen tarafından verilir. Öğrenci, verilen konu hakkında düşüncelerini yazarak anlatır. Bu anlamda konuyu seçmekte özgür olunmadığı söylenebilir. İlgi duyulmayan bir konuda yazmak ve başarılı olmak güç olabilir. Öğrencilerin yazmaya istekli olmalarını sağlamak için öğrencilere konu seçimi yapma olanağının verilmesini savunan yazarlar bulunmaktadır (Özdemir, vd.,1969, 25). Bunun için öğrencilere üç ya da dört konu verilebilir. Bunlardan ilgi ve yaşantılarına uygun birini seçmeleri ve yazmaları istenebilir. Bu konular resimli kartlar, gazete haberleri, fotoğraflar, öykü başlangıçları olabilir. Resimleri çeşitli dergi ve gazetelerden edinebileceğimiz gibi çizebilir ya da çizdirebiliriz (Keçik, vd.,1993, 90). Bunlar hakkında öğretim boyutunda tartışmalar yapılabilir; böylece dil girdisi sağlanabilir. Eğer öğrenciler yazmaya başlayamıyorsa, öğretmen yazmaya başlayabilir, öğrencileri yazmaya özendirilebilir (Graves,1983, 31).

Bazen konuyu içinde bulunduğumuz durum seçtirir. Dilekçe yazma, iş iste-me yazısı, rapor hazırlama gibi. Genelde konuyu seçmek zorunda kalırız. Bize verilen ve seçmek zorunda kaldığımız konularda da konunun sınırları içinde kalmak koşuluyla, bazı değiştirmeler seçmeler yapabiliriz (Özdemir, 1969,28). Bu da konuyu sınırlandırma yetkimizin var olduğunun bir göstergesidir. Bazen öğrenciler verilen konu hakkında bilgileri olmadığını, bu konuda yazmak istemediklerini söyleyebilirler. Böyle bir durumda öğrencinin ilgilendiği konular için yönlendirme yapılabilir (Graves, 1983, 264). Bazı çocuklar için konu seçimi bir parça zor olabilmektedir. Öğrencilere üç ya da dört yıl düzgün ve dengeli, öykü başlangıçları, cümle başları, düz, açık paragraflarla ve çeşitli konular verilirse, yazma için konular öğrencilerden gelir (Graves, 1983, 22). Her çocuğun ya da öğretmenin dosyasında yazma önerileri bulunur. Konu listesi sunarak, çocukları cesaretlendirilebiliriz. Konu listeleri geliştirilebilmeli, değiştirilebilmelidir.

**1.2. Yazma Öncesi Etkinliklerde Bulunma:** Çocuklara yazma öncesi etkinlikler sunarak kişisel deneyimleri ortaya çıkarılabilir ya da kişisel deneyimde bulundurulabiliriz. Kişisel ilgileri ve seçtiği konu ile ilgili okuyabilir. Seçtiği konuyla ilgili arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunabilir. Yaşamla ilişkili tartışabilir. Yazmaya yeni başlayan öğrencilerin daha çok bilgi alma, danışma, deneme yapma ya da okuma ihtiyaçları olabilir. Öğrencinin seçtiği konuyla ilgili konuşma oturumu önerilmektedir. Graves'in bu konudaki görüşleri şöyledir: Öğrenciler konuştukları zaman konu hakkında neler bildiklerini görürler. Konu hakkında konuşmakla öğretmen, öğrenciden kimi bilgiler almakta ve öğrenciye konuyla ilgili sorular yöneltebilmekte, böylece öğrenci yazacakları hakkında açık bir anlayış ve güven içine girebilmektedir (Graves, 1983, 98). Graves'in bu önerisi, yazılı anlatım öncesi öğrenciyle

konu hakkında konuşmayla; yazılı anlatımın güçlenip, geliştiği ve öğrenciyi yazma için cesaretlendirdiği biçiminde açıklanabilir. Buna kısaca ön bilgileri harekete geçirme diyebiliriz.

**2. Yazma:** Düşüncelerin bilgisayara ya da kâğıda aktarılması basamağıdır. Calkins yazma için, yazan kişinin ilk çabalarının, denemelerinin açık göstergesi olduğundan taslak terimini tercih etmektedir (Calkins, 1994, 39). Bu basamakta öğrenci düşündüklerini geliş güzel kâğıda aktarır. Yazılan metnin yazım kurallarına bakılmaz. Öğrenci burada içeriği oluşturmaya çalışır. Yazdığı kâğıdın üzerine “taslak metin” diye yazar. Bu etiketleme arkadaşları için, öğretmeni için, ailesi için bir işarettir; çünkü bu şekilde öğrenci yazdıkları üzerinde henüz çalıştığını belirtmektedir. Öğrenci bu aşamada birçok taslak oluşturabilir. Yazılı anlatım çalışma ortamında öğretmen öğrenciden 1–1,5 metre uzakta oturuyorsa, öğrenciye iletilen sözel olmayan bildiri “Ben senin yanında olmak istemiyorum” olabilir. Öğrencinin yanında fakat kule gibi ayakta duruyorsa otoriter bir izlenim yaratabilir (Graves, 1983, 97). Öğrencilerin dosyalarında yazılı anlatım süresince ürettikleri çalışmalar bulunur. Bunları geliştirmek için değiştirebilirler ya da başka türlü anlatabilirler.

**3. Düzeltme:** Bazı araştırmacılar düzeltmeyi yeniden gözden geçirme olarak tanımlamışlardır (Calkins, 1994, 44; Tompkins, 1997, 388). Calkins, öğrencilerin bazı temel soruları tekrar tekrar kendilerine sormaları gerektiğine inanmaktadır. Bu sorulara örnek olarak: Söylemek istediğime ne kadar yaklaştım, ne söylemek istiyorum? Neyi beğendim? Burada iyi olan ne? Neyi neyin üstüne ekleyebilirim? İyi olmayan ne? Bunu neyle birleştirebilirim? Bu nasıl söylenir? Bu nasıl anlaşılır? Bunu nasıl yapabiliriz? Nereye dikkat etmeliyim? Neyi düşünmeliyim? Daha sonra ne yapmalıyım? (Calkins, 1994, 44). Yazdıktan sonra en son gözden geçirme ile anlam karmaşasına neden olan noktalama hatalarını, imlayı, dilbilgisel yapıyı, anlatım bozukluklarını, karmaşıklığı, yazım biçimini düzeltebiliriz. Öğrenciler yazılı anlatımlarının düzeltilmesinden hoşlanmazlar. Yazılı anlatımda bulunan öğrencinin kâğıdını / defterini alıp düzeltme girişiminde bulunmak kolay bir iştir. Ancak bu eylem sunu söylemektedir, “Sen bilmiyorsun, ben biliyorum!”. Öğretmen yazının içeriğine önem verir, yazılanları düzeltme girişiminde bulunduğu anda, kırmızı kalemle düzeltme yapacağı yerin altını çizip yeniden yazmasını isterse, öğrenci yazmak için isteklerini kaybedebilir (Graves, 1983, 86).

Fitzgerald, yazılı anlatımda bulunanlara destek olmuyormuş gibi görünmenin, yazmaya yeni başlayanlara genel düzeltme yapmanın yararlı olduğunu belirtmektedir. Yazılı anlatım düzeltmesi yapılan tashihlere, örnek yazılara bakmanın yararlarını ve düzeltme ile yazılı anlatımda bulunanların düşünme süreçlerinde olumlu bir etki bırakıldığını ifade etmektedir. Böylece yazılı anlatım kalitesinin ve düzeyinin geliştiğini, öğrencinin başarılı yazılı anlatımda bulunması için desteklendiğini belirtmektedir (Fitzgerald, 1987’den aktaran, Schirmer, 2000, 149). Fitzgerald 1988’de çocukların yazılı anlatımlarını düzeltmede üç çeşit öğretici stratejiyi literatürün desteklediğini belirtmiştir. Bunlardan birincisi doğal sınıf desteğidir. Bu stratejide doğal fırsatlar, yaşantılar ile düzeltme işlemi sağlanır. Doğal sınıf desteğinde: çocuklara yazma ve yazdıkları hakkında birbirleriyle konuşma olanakları verilir. İkinci strateji düzeltme için problem çözme içinde doğrudan öğretimdir. Bu stratejide düzeltme sürecini öğretmen üstlenir ve gösterir, rehberlik eder ve düzeltmeler için önerilerde bulunur. Üçüncü strateji ilerleyişi kolaylaştırarak düzeltmedir. Bu stratejide, öğretmen düzeltmelerdeki rehberlik ve onların yazılı anlatımlarındaki belirlene-

bilen düzeydeki ilerlemeyi, gelişmeyi bildirir. Örneğin “ Bu niçin önemli? Bunu anlamak istemeyebilir bazıları. Bunlar iyi. Ben ana düşüncüyü vermeye çalışıyorum. Bir örnek vermek istiyorum. En iyisi sözcüğü değiştirelim” diyebilir. Öğretmen çocukların bireysel özelliklerine uygun bildirimlerle gelişmeyi destekleyebilir. Öğrencilerin dosyalarında: düzeltme listeleri, konular, taslaklar, tamamlanacak metinler, bireysel değerlendirmeler, öğretmen değerlendirmeleri ve yazılı anlatım önerileri bulunur (Fitzgerald, 1988’den aktaran, Schirmer, 2000, 149).

**4. Yayımlama:** Her çocuğun yazısını yayımlamak mümkün olmayabilir fakat yazılı anlatımda bulunan işitme engelli bireylerin, duygularını okuyuculara iletmek mümkün olabilir. Yazılı anlatımı yayımlamanın, yazılı anlatım süreci içinde önemli olduğu ifade edilmektedir. (Graves,1983, 39). Öğrencilerin isteği ve ailelerinin desteğini alarak kendi yayınevlerini kurmak, yayınevleri için gerekli kitap ciltleme araçlarını satın almak, sınıf ya da okul kütüphanesinin iyi kullanımı için kataloglama yapmak, oradaki çalışma ortamına hoş bir görünüm vermek, yayımlamayı basite almadan, özen göstererek çalışmak, pek çok okulun, okul çapındaki yayın projelerinde yer almaktadır. Tüm dil yaklaşımına göre “Yayımlama” yazma sürecinin son aşamasıdır. Yazma çalışma grubu modeline göre yeni bir yazılı anlatım sürecinin başlangıcı olabilir. Bu basamakta öğrenci yazdığı metni, planlamada belirlediği okuyucusu ile paylaşır. Gerçek okuyucusu, sınıf arkadaşları, ailesi, bir dergi, okul gazetesi, tanınmış bir yazar olabilir. Burada önemli olan, öğretmenin, yazmayı öğrenci için anlamlı hale getirmesidir.

**5. Görüşme:** İçerik, düzenleme, süreç, değerlendirme ve editörlük olmak üzere beş kategoride görüşme: olduğunu belirtilmektedir (Tompkins, 1997, 231). Görüşmeler için bu kategoriler dışında farklı kategoriler yoktur fakat görüşmeler için daha iyi farklı biçimler olabilir. Öğretmenle bire bir görüşmeler olabilir. Görüşmede öğrenciyle göz ilişkisi kurulmazsa, öğrencinin yazma girişimi olumsuz etkilenebilir. Görüşme öğrenciyle yan yana, aynı yükseklikte ve göz ilişkisinin rahatlıkla kurulabileceği bir masada olabilir. Bu masada yapılacak olan çalışmadan öğrencinin haberi olması ve buraya istekle gelmesi önemlidir. Görüşme süresince öğrenciyi iyi dinlemek ve düşüncelerini ilgili sorularla genişletmek en önemli öğelerdir. Öğrenciye soru yöneltildiğinde yanıt vermeden önce bir süre düşünmesi için beklenti ve onun bakış açısına göre uygun sorularla görüşmeye yön verilir. Bu yönlendirme yapılırken de öğrencinin anlattıklarındaki içerik bilgisine ilişkin gözlem yapılabilir. Akranlar arası görüşmeler olabilir. Grup görüşmeleri öneri beklentili ve paylaşma bağlantılıdır.

**5.1. İçerik Görüşmeleri:** Yazılı anlatımın konusuna odaklıdır. Görüşmedeki öğretmen ya da akranlar birbirlerine sorular yöneltir, yanıtlanır. İçerik görüşmelerinde, konu hakkında ihtiyaçları öğrenme önemlidir. Bu oturumlarda, yazarın (işitme engelli öğrenci) düşüncelerini tasarlaması, okuyucuya ne ileteceklerini bilmesi için yönlendirme ve öğretim yapılabilir. Bu basamak, öğrencinin yazılı anlatımını yeniden okumasını, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazılı anlatımını paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğin yeniden düzenlemesini içerir. Bu aşamada öğrenci, metni yeni fikirlerle genişletebilir ya da gereksiz gördüğü yerleri çıkarabilir. Yazma grubu, öğrencinin sınıf arkadaşlarından oluşan küçük bir gruptur. Öğrenci bu gruba yazdıklarını sesli olarak okur, diğer öğrenciler bu arada notlar alırlar ve okuma bittikten sonra üzerinde tartışılır. Dinleyenler önerilerini sunarlar. Yazan öğrenci bütün bunların sonucunda metni yeniden oluşturur (Tompkins, 1997, 232).

**5.2. Düzenleme Görüşmeleri:** Yazılı anlatımın biçimine odaklıdır. Görüşmedeki akranların soruları yanıtlamaları ile yazının: biçimi, türü, ele alınan konuya bakış açısı, ayrıntı ve dengesi, hakkında kararlar verilir (Tompkins, 1997, 238).

**5.3. Süreç Görüşmeleri:** Yazma süreci odaklıdır. Görüşmedeki akranların soruları yanıtlamaları ile yazılı anlatımda bulunacak kişiler, planlama stratejilerine yardım ederler. Kendi kendilerine soru sorma ile düzeltme yaparlar ve kontrol listelerini hazırlarlar. Çalışmanın iyi giden ya da gitmeyen yanlarını birbirlerine bildirirler (Tompkins, 1997, 237).

**5.4. Değerlendirme Görüşmeleri:** Yazılı anlatımı değerlendirme odaklıdır. Akranların soruları yanıtlamaları ile yazılı anlatımlarını değerlendiren okuyucuların, "Nasıl değerlendirecekleri?" hakkında görüşmeler yapılır (Tompkins, 1997, 245).

**5.5. Editörlük Görüşmeleri:** Yazılı anlatımın mekanik yönüne odaklıdır. Yazım ve imla kurallarına uyma, cümle yapıları hakkında akranların birbirleriyle görüşmelerini içerir (Tompkins, 1997, 302).

**6. Kısa Dersler:** Yazılı anlatım çalışmalarında belirli zaman aralıkları ile onar dakikalık kısa dersler uygulanır. Kısa derslerde öğretmen tüm gruba yönelik olarak yazılı anlatım becerisini kazanmaları için doğrudan öğretim yapar. Atwell kısa dersleri üç başlık altında sınıflandırmıştır (Atwell, 1998, 17'den aktaran, Schirmer, 2000, 151). İzlenen yola ilişkin kısa dersler, izlenen yola ilişkin kurallar ve her zaman yapılan yazılı anlatım çalışmalarıdır. Edebi ustalığa ilişkin kısa dersler, teknikler, biçimler, geçmişteki yazarlar ve literatürdeki çalışmaları incelemidir. Kurallara ilişkin kısa dersler, dilbilgisi, yazım ve imla kuralları üzerine kısa derslerdir. Uzun süreli derslerin yanı sıra onar dakikalık kısa derslerde yazılı anlatım hakkında etkileşimli tartışmalar yaratılır (Atwell, 1998, 17'den aktaran, Schirmer, 2000, 151). İşitme engelli öğrencilerin uzun süreli dersleri içinde kısa süreli yazma çalışmaları yapılabilir. Ayrı yazılı anlatım projelerinde içerik alanlarına göre fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi çalışmalarda kısa süreli yazma çalışmaları yapılabilir. Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında farklı öğretmenler ile çalışmanın olumlu yanları olduğunu belirtmektedirler.

### Yazılı Anlatımı Değerlendirme

Yazılı anlatım konulu araştırmalarda; dolaylı ve doğrudan yazılı anlatım değerlendirme yöntemleri görülmektedir. Dolaylı değerlendirme yönteminde (formal / biçimsel değerlendirme) başarı testleri kullanılır (Isaacson, vd., 1990, 220). Bu başarı testleri geniş bir öğrenci grubu kullanılarak standartlaştırılır. Genellikle bireysel yetenek, yaş ya da sınıf düzeyi gibi karşılaştırmalarda kullanılır. Standart başarı testleri; en iyi cümleyi seçme, doğru cümleyi tanıma, noktalama ve büyük harf kullanımı gibi becerileri değerlendirir. Dolaylı değerlendirme yöntemi ile yazılı anlatımın; içerik, sözcük dağarcığı, düzenleme gibi özellikleri değerlendirilemez (Bochner, vd., 1992, 229).

Doğrudan değerlendirme yöntemi ile yapılan değerlendirmede (informal / biçimsel olmayan değerlendirme) yazı örnekleri bir sınıflama ölçeği ile değerlendirilir. Örn. 1-6 puan arası ölçek, 0-100 puan ölçeği gibi (Bochner, vd.,1992, 300). Doğrudan değerlendirme yöntemi ile yazılı anlatımın; sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve noktalama-yazım, düzenleme, içerik özellikleri değerlendirilir (Huot, 990, 237).



Doğrudan değerlendirmede genel izlenim ya da analitik yöntemle değerlendirme yapılır. Genel izlenim yönteminde değerlendirmeci kağıdı bir kez okur not verir (Gormley, vd., 1987, 158). Genel izlenim yönteminde değerlendirmede, değerlendirci yazılı bir parçanın niteliği üzerine genel izlenimini yansıtır. Genel izlenim değerlendirmesinde; öğrencinin yazılı anlatımı aynı grup içindeki diğer yazılı anlatımlara göre puan alır. Genel izlenim yönteminde değerlendirci kağıdı 1-2 dakikada okuyabilmekte ancak öğrencinin yazılı anlatımında hangi özelliklerin geliştirilmesi konusunda bilgi vermediği belirtilmektedir (Huot, 1990, 245).

Yazılı anlatımın analitik değerlendirmesinde; sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve noktalama-yazım, düzenleme, içerik gibi özelliklere bakılır (Hughes, vd., 1983, 139; Minner, vd., 1989, 76). Bu özellikleri temsil eden nitelikler ile yazılı anlatım örneğinde bulunan niteliklere bakılarak, öğrencinin yazılı anlatım düzeyi belirlenir ve hangi özelliklerin geliştirilmesi gerektiği konusunda öğrenciyeye bilgi verilir (Isaacson, vd., 1990, 219).

### 1. Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracının Oluşturulması:

**1.1. Çeviri Çalışması:** İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerindeki gelişmeyi belirlemek için bir ölçüye gerek duyulmuştur. Bu ihtiyacı giderebilmek amacıyla ilgili literatür incelemesi yapılmıştır Ulusal İşitme Engelliler Teknik Enstitüsü (NTID)'de işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin belirlenmesi için temel alınan ve ikinci bir dil öğrenen öğrenciler için kullanılan "ESL Composition Profile" Türk diline çevrilmiştir. "ESL Composition Profile"ın Türkçeye çeviri çalışmalarında ilk olarak İngilizce metin her iki dili de çok iyi derecede bilen iki uzman tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Bu iki çeviri birbirleriyle karşılaştırılmış ve ortak bir Türkçe çeviri elde edilmiştir. Daha sonra bu çeviri yine iki dili çok iyi derecede bilen iki uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve İngilizce metin ile farklı olup olmadığına bakılmış ve farklılık görülmemiştir. Çeviri çalışmalarından sonra Türk Dili konusunda bir uzmandan, "Yazılı anlatım değerlendirmesinde kullanılabilir" görüşü alınarak, "Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracı"na "YABDA" adı verilmiştir

**1.2. Geçerlilik Çalışması:** Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (YABDA) geçerliği için yirmi dört işitme engelli öğrencinin yazılı anlatımlarının okuyucu jürisi tarafından 10'ar gün ara ile "Genel İzlenim", "Kompozisyon Puanlama Anahtarı" (Turgut, 1977, 66) ve "YABDA" ile puanlamaları istenmiştir. Elde edilen puanlar arası korelasyon hesaplaması için farklı üç ölçme yöntemi izlenerek verilen puanlar, ikişer ikişer birbirleriyle test edilmişlerdir. Test sonucunda; "Genel İzlenim" ve "Kompozisyon Anahtarı" ile. 913, "Genel İzlenim" ve "YABDA" ile. 908, "Kompozisyon Anahtarı" ve "YABDA" ile. 907 ilişim katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen puanlar arası korelasyon katsayısı pozitif yöndedir. Bu bakımdan "YABDA" ile verilen puanların geçerlik düzeyi yüksektir.

**1.3. Güvenirlilik Çalışması:** YABDA'nın güvenirliliğini belirlemek üzere test-tekrar test tekniği kullanılmıştır. Yirmi dört işitme engelli öğrenci farklı bir konuda bir hafta ara ile yazılı anlatımda bulunmuşlardır. Her iki yazılı anlatım örnekleri okuyucu jürisi tarafından "YABDA" ile değerlendirilmiştir. "YABDA" ile elde edilen ilk puanlar ile ikinci puanlar arasında yapılan korelasyon hesaplamaları sonucunda birinci okuyucunun .848, ikinci okuyucunun .781 korelasyon katsayısı elde

edilmiştir. Elde edilen korelasyon katsayısı pozitif yöndedir. Bir'den çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda bağımsız gözlemciler arası uyum ile güvenilirlik ölçütü belirlenebilmektedir (Karasar, 1994, 149). İki okuyucunun ölçümlerinin ortalaması alınarak, bağımsız gözlemciler arası uyum için bulunan ilişileşim katsayısı. 865 'dir. Elde edilen korelasyon katsayılarının pozitif yönde görülmesinden YABDA ile elde edilen puanların güvenilirlik düzeyi yüksektir. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin elde edilen değerlerden, "YABDA" nın kullanılmasına elverişli bir araç olduğu kanısına varılmıştır.

## 2. Yazılı Anlatım Özellikleri Ve Değerlendirme

**2.1. İçerik Özelliği Ve Değerlendirme:** İçerik, konunun anlaşılıp, konu ile ilgili detaylı bilgi ile tartışılıp geliştirilmesi, bunu yaparken de tanımlama, örnekleme ve karşılaştırmaların yapılmasıdır. Yazılı anlatım içerik özelliğinde; konuyu anlama, bilgi verme, verilen bilgilerde tutarlı olma, bakış açısını geliştirme ve konuya uygun olma bulunmaktadır.

Bilgi verme ve konuyu anlama, konu ile ilgili gerekli bilgileri kullanma, değişik bakış açısı getirme ve verilen konuda öğrencinin gördükleri ile kendi yorumu arasında ilişki kurarak yazılı anlatımda bulunmasıdır. Bilgilerde tutarlı olmada; konuyu açıklayan, bakış açısını geliştiren, tanımlayan, örnekleme, karşılaştıran, gerekli somut detaylar yer alır. Öğrencinin verdiği bilgi konu için gerekli ya da gereksiz olabilir. Bu özelliğe de verilen konuya uygunluk denilmektedir.

Verilen konu açıklanırken, konuya bakış ve onu yorumlayış açıları değişik olabilir. Bu açıklama yapılırken tanımlama, örnekleme, karşılaştırma yapılır. Tanımlama, bir kavramı, bir varlık ya da nesneyi nitelik ve özelliklerine; bu özellikleri hazırlayan neden-sonuç ilişkisine göre belirtmektir. Okuyucunun anlatılana bakışı, düşüncü ve anlatılanı kavrayışı tanıma göre gerçekleşir. Örnekleme, soyut bir düşünceye somutluk ve görünürlük katar, söylemek istenileni okuyucunun zihninde canlandırır. Örnekler, gerçek yaşantılardan, bir yerde görülenlerden ya da okunanlardan verilebileceği gibi tasarlanan yaşantılardan da verilebilir. Karşılaştırma, iki varlık ya da kavram arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yararlanmadır. Karşılaştırma yolu ile öne sürülen yargı, bilinen bir gerçeğin verilerinden yararlanılarak görünür hale gelir ve açıklanmış olur.

İçerik niteliğinin yazılı anlatım öncesi; planlama ve sonrası; düzeltme aşamasında artırılabilirliği belirtilmektedir (Isaacson, vd., 1990, 141). İçerik niteliğini değerlendirmek, okuyucudan okuyucuya farklılaşır. Birinin ilginç, konuyla ilişkili bulduğunu bir diğeri sıkıcı, konuyla bağlantısız bulabilir. Bu nedenle içerik özellikleri tanımlanmalıdır. Böylece daha objektif ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Yazılı anlatım içerik özelliği 0-30 puan aralığında ölçülebilir (Hughes, vd., 1983, 139, EK: 1).

**2.2. Düzenleme Özelliği Ve Değerlendirme:** Düzenleme; fikirlerin düzenlenip akıcı bir anlatımla paragraflar halinde her birinin konu çerçevesinde iyi düzenlenmiş cümlelerle desteklenmesi, bu mantıksal sıralama sunulurken de uygun bağlaçların kullanılmasıdır. Düzenleme özelliği içinde; akıcılık, açıklık, yalınlık, düzenlilik ve bütünlük bulunmaktadır.

Akıcılık, düşüncelerin düzenli anlatımıdır (Uluğ, 1993, 99). Cümlelerin hem kendi hem de metnin bütünlüğü içinde uyumlu ve anlamca açık olması yazılı anlatı-

ma akıcılık kazandırabilir. Akıcılık yazma olgunluğunun göstergesi durumundadır. Öğrenci yaşı ilerledikçe kullandığı sözcük sayısı artmaktadır (Deno, vd., 1982, 370). Küçük işiten çocuklar ilk çizimlerinde insan ve nesnelere sınıflandırılırlar. Büyüdükçe, basit bildirme cümleleri ile uzunluğu giderek artan yazılı anlatımda bulunurlar. Örneğin normal işiten sekiz yaşındaki öğrenci için ortalama cümle uzunluğunun sekiz sözcük olduğu bildirilmektedir (Minner, vd.,1989, 75).

Açıklık, açıkça belirlenmiş bir ana düşünce ile paragraflardaki düşünce cümlesinin ana düşünceyi desteklemesi, sınırlaması ve yönlendirmesidir (Hughey, vd.,1983, 142). Yazılı anlatımdaki cümleler, herhangi bir yorum ve zorlama gerektirmeden ve başka anlamlara yol açmadan anlatılmak istenen olduğu gibi anlatıyorsa, o cümle açıktır (Uluğ, 1993, 99). Cümlelerin belirtmek istediği yargı, tam anlaşılıyor, çeşitli yorumlara yol açıyorsa, bu cümle açık değildir (Oluklulu, 1987, 30). Cümle ya da cümlelerin açık olmaması, yazılı metnin okunurluğunu ve anlaşılabilirliğini güçleştirir.

Yalınlık, yazılı metnin gereksiz sözcük ve tekrarlar içermemesi, açık, anlaşılır olmasıdır (Özdemir, vd., 1969, 148). Böyle bir yazılı metin; süslü ve özentili sözcükler kullanılmadan, anlamı doğrudan doğruya ve herhangi bir yanlış anlamaya yol açmadan, uzatmadan, "olduğu gibi" veren sözcüklerle sağlanır (Uluğ, 1993, 98). İletilmek istenen gereksiz sözcükler ve tekrarlar yaparak iletmek yazıyı uzatmak anlamına gelmektedir. Cümlede kullanılan sözcük sayısının az ya da çok olması onun uzunluğunu belirtir (Özdemir, vd., 1969, 148). Cümlelerin gereğinden çok uzun olması anlaşılabilirliği zorlaştırabilir.

Düzenlilik, yazılı metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bulunmasıdır (Uluğ, 1993, 98). Bu bölümlerde düşünceler mantıklı bir sıralama içinde; zaman, yer ve önem sırasına göre gerekli bağlaçlar (sonra, böylece, bu nedenle v.b.) kullanılarak anlatılabilir.

Bütünlük, her paragrafın bir tek düşünceyi anlatması ve yansıtması ile paragrafların kendi aralarında uyumudur (Özdemir, vd., 1969, 148). Paragraf içinde ve bir paragraftan diğer paragrafa geçişte mantıklı bir anlatım sıralaması, bütünlüğü sağlayabilir. Yazılı anlatım düzenleme özelliği 0-20 puan aralığında ölçülebilir (Hughey, vd., 1983, 139 EK:1).

**2.3. Sözcük Dağarcığı Özelliği Ve Değerlendirme:** Yazılı anlatımda sözcüklerin önemli yeri vardır. Yazılı anlatımda bulunanın sözcük dağarcığı sınırlı ise, sözcüklerin anlamları bilinmiyor ve sözcükler yerinde kullanılmıyorsa yazılı anlatımda başarıya ulaşmak mümkün olmaz.

Sözcüğü kullanmak, genelleme ve soyutlama eylemidir. "masa" gibi çok somut bir sözcüğü kullanmak bile çocuğun masayı bir nesnelere sınıfına dâhil bir nesne olarak görmesini gerektirmektedir ki bu nesnelere sınıfında da farklı şekiller, renkler bulunmaktadır (Arnold, 1978, 175). Sözcüğü yerinde kullanabilmek için de ayrıca çocuğun sezgisel olarak bu sözcüğün hangi sözcük sınıfına dâhil olduğunu bilmesi gerekir. Örneğin sözcük fiil mi yoksa isim mi? Aynı zamanda öğretmen, örneğin "mavi" sözcüğünü bir renk olarak öğrettikten sonra çocuk "mavi masa" sözcüğü ile karşı karşıya kaldığında isim olan sözcüğün sığa dönüştüğünü görür (Arnold, 1978, 176). Nesnelere sınıfına dâhil olan bir sözcüğe "ad" onu niteleyen sığa sığa olduğunu bilmeksizin doğru olarak kullanabilmektedir. Bunu kullanmaya baş-

ladığı yaşlarda dilbilgisi dersi almamaktadır. Çocuk çevreden anadiline ilişkin bilgileri her an alır. Bu yolla sözcük dağarcığı ve ana dilinin yapısı çocukta yerleşir. Çevreden aldığı kimi bilgilerin azlığı-çokluğu bu dağarcığın zenginliğini ya da yoksunluğunu gösterir. İşitme engellilerin bu yoksunluğu çevrenin ana diline ilişkin kimi bilgileri kullanmayışından değildir. Çünkü çevre aynı çevredir. Bu yoksunluk kimi bilgilerin ulaştırılmamasından olabilir. İşitme kaybının varlığı ya da diğer çevresel faktörler gibi. Normal işiten bir çocuk sözcüklere ilişkin kimi bilgileri çevreyle iç içe bir durumda alabilmekte ve kullanabilmektedir. Bunların kullanım miktarlarını ve ölçümünü yapmak isteyen araştırmacılar sınıflama yapma gereği duymaktadır.

Sözcükler görevlerine göre; ad, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat, ünlem ve bağlaç olarak gruplanır. Anlatımdaki işlevlerine göre; bunlar adlandırma sözcükleri, eylem karşılayan sözcükler, ilgi ve bağlama sözcükleri olmak üzere üç grupta toplanır. Anlamlarına göre ise genel ve özel anlamlı, somut ve soyut anlamlı, gerçek ve mecaz anlamlı sözcükler vardır (Oluklulu, 1987, 32).

Yazılı anlatımın sözcük dağarcığı özelliği; amaçlanan anlatımı ileten uygun sözcük, sözcük grubu, deyim ve benzetmelerin seçimi ile sözcük yapısının doğru kullanımıdır

Seçilen sözcüklerin konuya, okuyucuya, yazılı anlatımın türüne ve konunun gelişme yöntemine uygun oluşu ile amaçlanan izlenimi yaratması uygun sözcük seçimidir (Hughey, vd., 1983, 143). Sözcükler, sözcük grupları, tamlamalar, deyimler ve benzetmelerin konuya göre doğru, etkili ve uygun seçilmesi ile fiil ve fiilimsilerin, sıfat, belirteç ve edatların seçimi, kullanımı ile eşanlamlı, zıt anlamlı, eşsesli, anahtar sözcük ve ikilemelerin amaçlanan anlamı iletmekte kolaylık sağlaması da sözcük dağarcığı kullanımınıdır (Göğüş, 1978, 255). Sözcük kökü, yapım ve çekim ekleri, bileşik sözcüklerin kullanılması, kullanılan sözcüklerin (ad, sıfat, fiil v.b) işlevlerine göre kullanımında ve anlatımında zaman birliğine uyma sözcük yapısını doğru kullanmadır (Hughey, vd., 1983, 144). Öğrencinin sözcük dizimi yani kurallı ya da devrik cümle ve isim cümlesi ya da fiil cümlesi kullanmasında öğelerin tam ve uygun seçilmesi sözcük yapısını doğru kullanma kapsamındadır. Yazılı anlatım sözcük dağarcığı özelliği 0-20 puan aralığında ölçülebilir. (Hughey, vd., 1983, 143, EK:1).

**2.4. Dilbilgisi Özelliği Ve Değerlendirme:** Yazılı anlatımın dilbilgisi kurallarına uygun, doğru yapılar göstermesi; sözcük düzeni, özne ile yüklem tekil ve çoğulluk yönünden uygunluğu, eylem zamanı, sıfatlar, zamirler, edatların yerinde ve doğru kullanımı yazılı anlatımın dilbilgisi özelliğidir (Hughey, vd., 1983, 144).

Dilbilgisi kurallarına uygun doğru yapılar gösterme içinde, cümlelerin iyi kurulması, sözcükler, sözcükleri tanımlayıcı ekler, tamlamalar ve yan cümleciklerin işlevlerine uygun kullanılması, ismin hal eklerini doğru kullanma vardır. Ayrıca ana düşünce ve yardımcı düşüncenin belirlenip birbirlerine doğru şekilde bağlanması, cümle çeşidi ve uzunluklarının değişmesi, sözcüklerin tekrarlanması, atılması ve sözcüklerin yerine aynı sözcüğü tutabilecek başka sözcüklerin kullanılması dilbilgisi kuralları kapsamındadır.

Bir cümlenin dilbilgisi kurallarına uygun olması için, öğelerin tamlığı ve uygunluğu gerekir. Bir cümlede; özne, yüklem, tümleç gibi öğeler bulunur. Öğelerle ilgili yanlışlık, cümlede bulunması gereken öğenin eksikliğinden ya da cümle içinde bulunması gereken yerde bulunmamasından kaynaklanır. Öğelerin cümle içinde bulunması gereken yerde bulunmaması, cümlenin anlatım gücünü etkileyebilir.

Özne ve yüklem, cümlelerin temel öğeleridir. Temel öğeler sayı ve kişi yönünden uyum içinde bulunmalıdır. Yani öznenin; tekillik, çoğulluk ve kişisine uygun kişi eki alması gerekir (Binbaşıoğlu, 1987, 152). Birbiri ile anlamca yakından ilgili cümleler edat ve bağlaçlarla birbirlerine bağlanır. Cümledeki sözcüklerin diziminde gereği olmadan kullanılan edat ve bağlaçlar, anlatımı bozar. Aynı anlama gelen sözcüklerin yinelenmesi, eşanlamlı sözcüklerin yan yana kullanılması anlatımı olumsuz etkiler (Uluğ, 1993, 101). Dilbilgisi değerlendirmesi 100 üzerinden 0–25 puan sınırları içinde ölçülebilmektedir (Hughey, vd., 1983, 144, EK:1).

**2.5. Noktalama ve Yazım Özelliği Ve Değerlendirme:** Noktalama işaretleri cümlelerin yapısını, sözün bağlantı yerlerini açık olarak göstermeye ve yazıda harflerle belirtilemeyen birtakım özellikleri (vurgu, durak) bildirmeye yarar. Yazım ise bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimidir (T.D.K.Türkçe Sözlüğü, 1988, 1613).

Noktalama ve yazım özelliği; sözcük yazımı, büyük/küçük harf kullanımı, noktalama işaretleri ile nokta, virgöl, noktalı virgöl, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, hece bölme çizgisi, paragrafların düzeni ve yazının görünümüdür. Noktalama ve yazım kuralları yerinde kullanılması gerekir, yazım kuralları ve noktalama işaretleri yerli yerinde kullanılırsa yazılı anlatımın açıklığı ve anlaşılabilirliği artar (Uluğ, 1993, 100).

Noktalama-yazım özelliklerinin 0–5 puan aralığında ölçülebileceğini belirtilmektedir (Hughey, vd., 1983, 145, EK:1).

### Sonuç

Tüm dil ve dengeli okuma yazma yaklaşımlarında görüldüğü gibi her iki yaklaşım ve diğer modellerde ortak olarak uygulanan yazma süreci basamakları benimsenmektedir.

Etkili yazılı anlatım öğretimi planlamak için öğrencilerin yazılı anlatımı değerlendirilir ve öğrencinin yazılı anlatımının hangi yönü geliştirileceğine karar verilir. Etkili yazılı anlatım öğretiminde yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması için öğretmen uygun sınıf ortamlarında, yazma çalışma grubu modeli ile öğrencilere yazma sürecini yaşatma yoluyla sağlayabilir. Yazılı anlatım öğretimi sırasında öğretmen, etkileşimli ortamlarda öğrenciye kendini ifade etmesi için olanaklar sağlamalı ve öğrencilerin bağımsız yazarlar olmasında onlara yol gösterici olmalıdır.

### Kaynakça

- ARNOLD, Paul (1978). "The Deaf Child's Written English - Can We Measure Its Quality?." *J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf*, 2 (6), ss. 196–200.
- AŞICI, Murat ve MATARACI, Elvan (1999). "İlköğretim Birinci Kademedeki Öğrencilerin İmla Ve Noktalama İle İlgili Bilgi Ve Beceri Düzeyi", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı: IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri, 6, ss. 106–115.
- ATWELL, Nancie, (1998). *In the Middle: New understandings about writing, reading, and learning*. (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- BABACAN, Mahmut (2003). "Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım I Dersi Sınav Cevap Kağıtları ve Dönem Ödevi Metinlerinde Görülen İfade ve Yazım Yanlışları", *Yaşadıkça Eğitim*, Temmuz-Eylül, S-79; ss.33–36.

- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1987). **Özel Öğretim Yöntemleri**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- BOCHNER, Joseph. H., ALBERTINI, John, A., SAMAR, Vincent J, ve METZ, Evan. Dale, (1992). " *External and Diagnostic Validity of the NTID Writing Test: An Investigation Using Direct Magnitude Estimation and Principal Components Analysis*", **Research in the Teaching of English**, Vol.26, No:3, ss.299–314.
- BROWN, Paula, M. ve LONG, Gary (1992). " *The Use of Scripted Interaction in a Cooperative Learning Context to Probe Planning and Evaluating During Writing*", **The Volta Review**, V.95, ss.411–424.
- CALKINS, Lucy. McCormick., (1994). **The Art of Teaching Writing**, (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann, Canada.
- CAMBRA, Cristina.,(1994). " *An instructional program approach to improve hearing-impaired adolescent's narratives: A pilot study*", **Volta Review**, V.96, 237–245.
- COOPER, C.R., ve ODELL, L. (Eds.) (1977). **Evaluating writing**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- DAHL, Karin L. ve SCHARER, Patricia.L.( 2000). " *Phonics Teaching and Learning in Whole Language Classrooms: New Evidence from Research*", **Reading Teacher**. V.53, ss.584–594.
- DENO, Stanley, L., MARSTON, Douglas ve MİRKİN, Phyllis,(1982). " *Valid Measurement Procedures for Continuous Evaluation of Written Expression*", **Exceptional Children**, V.48, ss.368-370.
- ERDİKEN, Behram (1989). **Eskişehir Sağır Okulu ve Anadolu Üniversitesi İçem'de Ortaokul Sınıflarına Devam Eden 13–14 Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Betimlenmesi**, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- \_\_\_\_\_ (1996). **Anadolu Üniversitesi İÇEM Lise Düzeyindeki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde İşbirliği-Gözlem Yöntemi İle Anlatım Yönteminin Karşılaştırılması**, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- \_\_\_\_\_ (2003). **İşitme Engelli Yükseköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri**. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1493, Eskişehir.
- FITZGERALD, Jill.(1987). " *Research on Revision in Writing*", **Review of Educational Research**, V.57, ss.481–506.
- \_\_\_\_\_ (1988). **Helping Young Writers to Revise: A Brief Review for Teachers**. **The Reading Teacher**, 43, 42–48.
- GOODMAN, Kenneth, S.(1986). **What's Whole in Whole Language**. Heinemann, Portsmouth, NH: New Hampshire.
- GORMLEY, Kathleen (1981). " *A Functional Strategy for Writing: A Case Study of Tom*", **The Volta Review**, Jan. V.83, ss.5–13.
- GORMLEY, Kathleen. ve SARACHAN-Deily, A.B.(1987) " *Evaluating Hearing-Impaired Students' Writing: A Practical Approach*", **The Volta Review**, April, V.89, ss.157–170.
- GÖĞÜŞ, Beşir, (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara. [http://falcon.tamucc.edu/~mgrac/m\\_grace/WL.html](http://falcon.tamucc.edu/~mgrac/m_grace/WL.html), " *What is Whole Language?*", Marsha GRACE, 30 Aralık 2005.
- GRAVES, Donald, H. (1983). **Writing: Teachers and Children at Work**. Heineman Educational Boks, London.
- HUOT, Brian. (1990). " *The Literature of Direct Writing Assesment: Major Concernes and Prevailing Trends.*", **Review of Educational Research**, Summer., Vol 60, No :2, s.237-263.
- HUGHEY, J. B., WORMOUNT, D. R., HARTFIEL, V. F. ve JACOBS, H.L., (1983). **Teaching ESL Composition: Principles and Techniques**. U.S.A: Newbury House Publishers, Inc.

◆ Behram Erdiken

- ISAACSON, Stephen. ve LUCKNER, John,L. (1988). "A Model for Teaching Written Language to Hearing Impaired Student", **Teach.English Deaf Second Lang. Students**, V. 6, No.1, ss.8-14.
- \_\_\_\_\_ (1990). "Teaching Expressive Writing to Hearing Impaired Students" **Journal Of Childhood Communication Disorders**, V.13, No.2, ss.135-152.
- \_\_\_\_\_ (1990). "A Method of Assessing the Written Language of Hearing-Impaired Students", **J. Commun. Disord.** V.23,ss.219-233.
- KARASAR, Niyazi. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi; "Kavramlar, İlkeler, Teknikler"**, Ankara.
- KARASU, H. Pelin ve GİRGİN, Ümit (2007). "Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi" **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.7, N.1. ss.467-488
- KEÇİK, İlknur, LAYCOCK, John. Ed: Şeyda. ÜLSEVER, (1993). **Yazılı Anlatım Ve Öğretimi**, Anadolu Üniversitesi, Yayın No.62, A.Ö.F. Yayın No: 317, Eskişehir.
- KRETSCHMER, Richard, R. ve KRETSCHMER, Laura W. (1978). **Language Development and Intervention with The Hearing Impaired**, Baltimore: University Park Pres, Baltimore.
- MINNER, Sam, PRATER, Greg, SULLAVAN, Carol, ve GWALTNEY, Wayne. (1989). "Informal Assessment of Written Expression.", **Teaching Exceptional Children**, Winter, ss.76-79.
- MYKLEBUST, H.R. 1973, **Development and disorders of written language**. Vol.2 Studies of normal and exceptional children. Grune and Stratton.
- OLUKLULU, Fahri. (1987). **Türk Dili**, Ed: Turhan Baraz, Anadolu Üniversitesi AÖF. Yayınları No: 112, Eskişehir.
- ÖZDEMİR, Emin ve BİNYAZAR, Adnan, (1969). **Yazmak Sanatı**, Varlık Yayınları, İstanbul.
- RUSSELL, W.K. , QUIGLEY, Stephan. ve POWER, Des. (1976). **Linguistics and Deaf Children**, DC: A.G. Bell Association for the Deaf, Washington.
- SCHIRMER Barbara. R.(2000). **Language Literacy Development in Children Who Are Deaf**, Second Ed. Allyn & Bacon.
- SEVER, Sedat. (2001). "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, S-34;1-2, ss. 11-22.
- T.D.K.**Türkçe Sözlük**, (1988). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TOMPKINS, Gail. E. (1997). **Literacy for the 21st Century a Balanced Approach**, Prentice-Hall, Inc. Simon&Schuster / A Viacom Company, New Jersey.
- TRUAX, Roberta., (1985). "Linking Research to Teaching to Facilitate Reading-Writing-Communications Connections", **Volta Review**, V.87, 21, 155-169.
- TUNCAY, Hadi (1980). **İşitme Özürlü Çocukların Yazılı Anlatım Yeterlikleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- TURGUT, M. Fuat (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları**, Ankara.
- ULUĞ, Feyzi (1993). **Okulda Başarı**. Remzi Kitapevi. İstanbul
- YOSHINAGA, Christine, Itano ve SNYDER, Lynn (1985). "Form and Meaning", **The Volta Review**. Vol.87, ss.75-90.

Ek: 1

Yazılı Anlatım Becerilerini Değerlendirme Aracı (YABDA)

**İçerik:**

- 30-27 ÇOK İYİ: Verilen konuyla ilgili yeterli bilgisi var. Öne sürdüğü düşünceler birbirini tamamlıyor kopuk değil. Yazının yazılış amacı örneklerle iyi geliştirilmiş.  
26-22 İYİ: Konu hakkında genel bilgisi var. Verdiği örnekler yeterli derecede yazının yazılış amacı sınırlı geliştirilmiş. Konuyla ilgili fakat ayrıntıdan yoksun.  
21-17 ORTA: Konu bilgisi sınırlı. Verdiği bilgilerde tutarsızlıklar var. Yazının yazılış amacı yeterli şekilde geliştirilmemiş.  
16-13 ZAYIF: Konu hakkında bilgisi yok. Verdiği bilgilerde tutarlı değil. Konuyla ilgisiz.  
0 Değerlendirmek için yeterli değil.

**Düzenleme:**

- 20-18 ÇOK İYİ: Anlatım akıcı. Düşünceler açık, yerli yerinde, yalın, mantıklı sıralama var ve tutarlı. Başlık, giriş, gelişme ve sonuç iyi düzenlenmiş, anlamsal bütünlüğü var.  
17-14 İYİ: Anlatım biraz kopuk. Düzenleme yetersiz ancak ana düşünce belirtilmiş. Düşünceler yeterli ölçüde geliştirilmemiş. Mantıklı olmasına rağmen plan yok.  
13-10 ORTA: Akıcı değil, düşünceler karmaşık ya da birbirleriyle bağlantısız. Konunun mantıklı bir sıralaması yok ve konu geliştirilmemiş ve gelişme yetersiz.  
9-6 ZAYIF: Okuyucu yazılanlardan bir şey anlayamıyor. Düzenleme yok.  
0 Değerlendirmek için yeterli değil.

**Sözcük Dağarcığı:**

- 20-18 ÇOK İYİ: Sözcük dağarcığı zengin. Sözcük ve deyimleri yerinde ve etkili kullanıyor.  
17-14 İYİ: Sözcük dağarcığı yeterli. Sözcük ve deyim seçiminde, kullanımında ara sıra hatalar var ancak bu hatalar düşüncelerini aktarmasını engellemiyor.  
13-10 ORTA: Sözcük dağarcığı sınırlı. Sözcük ve deyim seçiminde, kullanımında sık hata var. Anlam karışık ve belirli değil.  
9-6 ZAYIF: Öğrenci kendine özgü kodlama yapmış, yazı anlaşılıyor. Türkçe sözcük bilgisi az.  
0 Değerlendirmek için yeterli değil.

**Dilbilgisi:**

- 25-22 ÇOK İYİ: Etkileyici ve karmaşık yapılar görülmekte. Özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu (Bileşik, giriş cümleler gibi dil kurallarını uygulamada) çok az hata yapıyor.  
21-18 İYİ: Etkileyici fakat basit yapılar kullanılmış. Karmaşık yapılarda basit hatalar var. (Eylem zamanı, özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu gibi dil kurallarını uygulamada) birkaç hata var ancak anlam kaybı olmuyor.  
17-11 ORTA: Basit ve karmaşık yapılarda önemli hatalar var. Eylem zamanı, özne-yüklem uyumu, durum eklerinin doğru kullanımı, sözcüklerin cümlede öge olarak düzeni, büyük ses uyumu gibi dil kurallarını uygulamada sık hatalar var. Anlam kaybolmuş ve karışmış.  
10-5 ZAYIF: Dilimizin kuralları ve kullanımıyla ilgili hiç bilgisi yok. Hatalar oldukça fazla ve yerleşmiş. Okuyucu, yazılanlardan bir şey anlayamıyor.  
0 Değerlendirmek için yeterli değil.

**Noktalama-Yazım:**

- 5 ÇOK İYİ: Yazım kurallarını tam olarak kullanıyor. Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde az hata var.  
4 İYİ: Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde birkaç hata var, fakat anlam kaybı yok.  
3 ORTA: Sözcük yazımı, noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzeninde sık hata var. El yazısı çok kötü görünüyor. Anlam kaybolmuş ve karışmış.  
2 ZAYIF: Yazım kurallarının hiçbirini bilmiyor. Noktalama, büyük, küçük harf kullanımı ve paragraf düzenlemesinde yerleşmiş hatalar var. Yazısı okunamıyor.  
0 Değerlendirmek için yeterli değil.



## TWO APPROACHES OF TEACHING WRITTEN EXPRESSION FOR HEARING IMPAIRED STUDENTS AND THEIR ASSESSMENT

---

**Behram ERDİKEN\***

### **Abstract**

Developing language skills is the responsibility of language instruction to hearing-impaired individuals throughout all education levels. The research data on language instruction to hearing-impaired students have pointed out language that there is an insufficiency in language instruction. There are several approaches in Turkish instruction for Turkish in Turkey. While one of them is called whole language, the other is skill based. Based on the whole language approach the learners integrate reading, writing, listening and talking skills and construct the meaning in natural contexts. The skill based approach stresses focusing on specific skills identified as developmentally important in reading and writing. The balanced literacy approach is the combination of the whole language and skill based approaches. The author has described the literature in writing, the approaches of writing instruction. In addition, he has introduced a tool developed for assessing written expressions.

**Key Words:** Writing, hearing impaired, assessment

---

\* Asst. Prof. Dr.; Anadolu University School for the Handicapped.

# İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE DERSİNDE ZARF (BELİRTEÇ) KONUSUNUN DRAMA YÖNTEMİ KULLANILARAK ÖĞRETİMİ

**Tacettin ŞİMŞEK\***

**Yakup TOPAL\*\***

**Sedat MADEN\*\*\***

**Abdullah ŞAHİN\*\*\*\***

## Özet

Öğretim yöntemleri arasında önemli bir yere sahip olan drama yönteminin öğretim sürecini nasıl etkilediği konusunda sürekli araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada, ilköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi konuları arasında yer alan zarfın öğretilmesinde, bu yöntemin, öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma yöntemi olarak yarı deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem seçimine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grubu alınmış ve bu grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Hazırlanan ve geliştirilen başarı testi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere önce ön test, ardından son test, daha sonra ise kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak, drama yöntemine dayalı olarak, öğretim yapılan deney grubunun başarı ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, düz anlatım yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubunun başarı ortalaması ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Drama yöntemi, Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi, zarf öğretimi

## Giriş

Her dilin kendine özgü bir yapısı ve bu yapının işleyişine dair kuralları vardır. Bu kurallar, dil bilgisi kurallarıdır. Dili doğru konuşup doğru yazabilmek için bu kuralları çocuğun öğrenmesi gerekir. Çocuk ana dilinin giriş davranışlarını herhangi bir eğitim almaksızın ailesinden ve yakın çevresinden öğrenebilir. Konuşabilir, anlaşılabilir; kısaca iletişim kurabilir. Ancak ana dilini ya da bir yabancı dili doğru konuşup yazabilmek için o dilin işleyiş kurallarını bir beceri ve yerleşik alışkanlık hâlinde dil öğretiminde kavramalıdır. Bu kazanım için dil öğretiminde beceri ve alışkanlık seviyesinde kazanım sağlayan uygulamalara yer verilmelidir.

\* Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Ü., Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

\*\* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Ü., Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

\*\*\* Arş. Gör.; Cumhuriyet Ü., Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Ü., Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

Ana dili olarak Türkçe ile ilgili en temel bilgiler, ilköğretim birinci kademedede öğretilmektedir. Bu dönemde çocuğun dili doğru kullanmayı öğrenmesi ileriki yaşlarda dil gelişiminin kolaylaşmasını sağlayacaktır. Ana dilinin temel işleyiş ve yapısını iyi öğrenemeyen bir öğrencinin diğer derslerde de istenilen başarıya ulaşamayacağı önemli bir gerçektir. Ana dili gelişimi bütün dersler için olduğu gibi, ömür boyu başarının da anahtarı durumundadır. Sağlıklı düşünebilmekten yorum yapabilmeye; anlama, anlatma ve mukayese etmekten insanları etkileme gücüne kadar bütün zihinsel etkinlikler, dili doğru kullanabilme yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir (Şimşek, 2004, 34). İlköğretim Türkçe derslerinde dil bilgisi konularını, ses-harf, sözcük, cümlelerin kullanımına dair teoriden ziyade kullanımlarını öğrencilere kalıcı bir şekilde öğretebilecek yöntem ve uygulamalar öğretimde kullanılmalıdır. Dil bilgisi kurallarını kavratacak ve kullanımını öğretecek uygulamalar çocuğun ruhuna hitap etmelidir. Bu tür uygulamaların çoğu, oyun temelli uygulamalar olacaktır. Oyunlar bir öğretim aracı olarak kullanıldığında öğrenmede kalıcılık sağlanabilir. Şüphesiz oyun her yaşta öğrenme, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracıdır.

Oyunlar, çocukların her ortamda rahatlıkla katılabileceği sosyal durumlardır. Ancak oyun belirli hedefler doğrultusunda katı kurallardan arınmış şekilde sınırlarını katılanların belirlediği öğretici bir süreçte yenilendikçe oyun, yerini dramaya bırakmış olur. Drama, oyun üzerine kuruludur. Ancak özdeki bağıllık eylem aşamasında farklılıklarla sonlanır. Drama, bir düşünce, durum, hayal, çözüm, tema, haber, tasarı vb. soyut olguların çeşitli eylemlerle somutlaştırılmasıdır. Bu somutlaştırmada hedeflere ulaşmak için oyunlar oynanabilir, görsel öğelerle düşünce-hayal ifade edilebilir, roller canlandırılabilir ve değiştirilebilir. Dramanın özünde oyunun, uygulama aşamasında da tiyatronun izleri kendini hissettirir. Tiyatro teknikleri ile eğitim ilkelerinin birleştiği drama etkinliği, katılanlara gerekli davranış ve düşünme becerilerini kazandırabilecektir.

Drama çağımızda kabul gören önemli bir öğretim yöntemidir. Drama yönteminin temel özellikleri arasında yaratıcılık ve estetik gelişimi destekleme, eleştirel düşünme ve işbirliği içinde çalışma yeteneği kazandırma, iletişim becerilerini geliştirme, moral değerlerin farkına varma ve grup içinde öğrenmeyi sağlama sayılabilir (McCaslin, 1980, 6). Yaratıcı drama aktiviteleri, öğrencilerin güçlü bir düşünce yapısı kazanmalarına ve dili daha iyi kullanmalarına yardımcı olur (Saccardi 1996, Biegler 1998, 20).

Avrupa'da drama ve yaratıcı drama konusunda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bunlardan Henderson ve Shander, 1978 yılında yaptıkları bir çalışmada drama etkinlikleriyle hikâye okuyan öğrencilerin, sadece kitaptan hikâyeyi okuyan öğrencilere göre konuyu anlamada daha başarılı olduklarını gözlemlemişlerdir. Yine drama yöntemiyle ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda Miccinati ve Phelps (1980), öğrencilerin kavrama düzeylerini arttırmalarında drama etkinlikleri kullanmayı öğretmenlere tavsiye ederler. Rich ve Blake (1990) ise drama uygulamalarının, öğrencilere öğretilmek istenen konularla ilgili yaptırılan resim çizdirme uygulamalarından bile daha etkili bir öğretim sağladığını iddia etmektedir. Danielson ve Daurer de 1990 yılında yaptıkları çalışmada drama etkilerinin çeşitli olumlu sonuçlarından örnekler sunmaktadırlar. Miller ve Mason (1983) ise dil öğretiminin çeşitli alanlarında drama yöntemi etkinliklerinden faydalanmışlar ve bu yöntemin; öğrenciler arasındaki iletişimi artırdığı, sözcük ediniminde etkili bir yol olduğu, öğrencilerin anlamalarını geliştirdiği gibi bulgulara ulaşmışlardır.

Dil gelişiminin, hızlı bir bilişsel süreci ve üst seviyede iletişim ihtiyacını beraberinde getirmesi drama yönteminin kullanımına olanak sağlamaktadır. Bu açıdan drama etkinliklerinin doğal ortamda daha etkili, daha aktif bir katılımı hayatın prosesini sağlaması, dil öğretiminde yaratıcı ve nitelikli drama etkinliklerinin önemini kanıtlamaktadır (Maden, 2008, 6). Bu yöntemin öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış ve olumlu etkileri görülerek örgün öğretim programlarında da yöntem olarak yerini almaya başlamıştır.<sup>1</sup> Drama yönteminin, dil öğretiminde ulaşılması gereken bazı kazanımları bulunmaktadır:

- Sözcük dağarcığında gelişme
- Düşüncelerin sözlü ve yazılı olarak anlatımında gelişme
- Konuşmada (Kendini ifade etmede) güven
- Konuşma ve dinleme becerisinde gelişme
- Okuma becerisini geliştirme
- Farklı sosyal statü ve role ilişkin değişik dil biçimlerini kullanabilme (anne, öğretmen, sosyal hizmet uzmanı, satıcı vb.)
- Eleştirel bakabilme ve çözüm üretme<sup>2</sup>

Dil öğretiminde katılıma dayalı, uygulamalı, yaşayarak öğrenme sağlayan drama, dil bilgisi kurallarının öğretiminde de oyunlaştırılmış metinlerle, küçük oyunlarla, canlandırmalarla çocukların istekle katılacağı ders süreçleri oluşturacaktır. Drama çalışmalarında daha çok sözlü dil kullanılır. Ancak sözlü dilin kurallarının doğru kavranması, karşılıklı iletişimin sağlanması için de yazılı çalışmalara ihtiyaç duyulması drama faaliyetleri içinde sözlü ve yazılı dil kurallarının kavranmasını sağlar. Drama yöntemi, yazı yazma becerilerinin gelişimine yardım ettiği gibi, sözlü dil yeteneklerinin gelişiminde de kolaylıklar sağlar (McMaster, 1998, s. 574). Dil işleyişini öğretmek için planlanmış ya da doğaçlama yapılacak drama etkinliklerinde önce olumsuz-başarısız örnekler sergilense de drama sürecinin amacı etkinliğin sonunda bu olumsuz davranış ya da kullanımların olumlu şekle dönmesini sağlamaktır.

Drama, dil becerisi ve okuma-yazmanın çok yönlü öğretiminde güçlü ve etkili bir yöntemdir. Drama, yazma, dinleme ve konuşma için hayal gücünün gelişmesini, bir metnin daha kolay çözümlenmesini ve birleştirilmesini sağlar.(Harrison;1999; 13).

Dil öğretimi için yapılacak drama çalışmalarında çocuk, bazen birey bazen bir sözcük bazen bir kural bazen de bir yanlış davranış olabilir. Bu durumların hepsinde çocuk hayal gücünün ekseninde sorumluluk ve görev sahibidir. Yapılan yanlış, grubun geçmiş deneyimleri kullanarak süreçte sergilediği hâl ve tavırlarla doğru hali alır. Sürecin içinde lider, gruba yaptırdığı değerlendirme ile sürece doğru ve olumlu yön verilebilir. Bu şekilde dilin işleyiş kuralları doğru bir şekilde öğrenilmiş olur.

Drama yönteminin dil öğretimi için uygun birçok tekniği bulunmaktadır. En çok kullanılan teknikler **rol oynama, doğaçlama, donuk imge, liderin role girmesi, hikâye canlandırma**dır.

1 İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim programında ve Seçmeli Sanat Etkinlikleri derslerinde yöntem ve teknik olarak drama kabul edilmektedir.

2 Bk. Bayram ve diğerleri; 1999; 24; Gönen ve Dalkılıç; 2003, 37.

Drama yönteminin kullanıldığı Türkçe derslerinde gerek metnin içeriğine dayalı gerekse dil bilgisi kurallarına dayalı çalışmalarda süreç içinde öğrencinin yaptığı davranışlar, karakter özellikleri, doğruya ulaşmak için etkileşimi gözlemlenir. Öğrenciler yaşayarak, örnek alarak ve yapılanlardan ders çıkartarak öğrenmiş olurlar. Tüm sınıf ya da grup kısa bir uygulama ile doğruyu davranışı uygulamış ya da örnek almış olur.

Türkçe derslerinde anlama ve anlatma becerilerini işleyiş kuralları ile birlikte verme amacı birden fazla duyuya hitap eden öğretimi zorunlu kılar. Türkçe dersinin temel amacının anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu dikkate alındığında bu becerilerin geliştirilmesi için en uygun yöntemlerden birisi de dramadır (Karadağ-Çalışkan, 2005, 94)

Bu araştırmanın problem cümlesi: “Drama yönteminin etkili bir şekilde kullanımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zarf konusunu anlamalarına etkisi var mıdır?” şeklindedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Drama kullanılarak öğretim yapılan deney grubuyla düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubunun başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının ilk ve son başarı durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun toplam kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **Yöntem**

Bu çalışmada “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem seçimine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grubu alınmış ve bu grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Araştırma grubunu, Erzurum ili Merkez ilçesinde bir ilköğretim Okulu’ndan 7. sınıflar arasında; biri deney (32 öğrenci), diğeri kontrol grubu (31 öğrenci) olarak belirlenmiş 7-A ve 7-B şubelerindeki toplam 63 öğrenci oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi**

Hazırlanan günlük planda zarf konusunun öğretilmesine yönelik araştırmacı tarafından orijinal bir metin yazılmış ve bu metin zarf konusunun öğretilmesi için ana materyali oluşturmuştur. Kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemine göre hazırlanan ders planına bağlı kalınarak zarf konusunu anlatılmıştır. Zarf konusuna ilgili olarak 6 konuda hedef davranış tespit edilmiştir. Bunlar, 1. Temel zarf bilgisi, 2. Durum zarfı bilgisi, 3. Yer-yön zarfı bilgisi, 4. Azlık-çokluk zarfı bilgisi, 5. Zaman zarfı bilgisi ve 6. Soru zarfı bilgisi konularıdır. Araştırmada, söz konusu konularda hedef davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğine cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri her davranışla ilgili çeşitli sorulardan oluşan toplam 20 soruluk bir teste tâbi tutulmuşlardır. Kapsam geçerliliği ile ilgili olarak hazırlanan test ile ilgili olarak 3 uzman öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve onların görüşleri doğrultusunda 1 soru testten çıkarılmış ve yerine uzman öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda aynı hedef davranışlara yönelik sorular eklenmiştir. Bu testin güvenilirliği aynı oku-

İun 7-D sınıfına uygulanarak ölçülmüş; elde edilen veriler, SPSS 10.0 programı vasıtasıyla istatistik işleme tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda Cronbach-Alpha Güvenirlik Katsayınının 0,91 gibi yüksek bir değerde olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubunda uyguladığımız günlük ders planı örneği aşağıda verilmiştir:

<b>Sınıf</b>	: 7. Sınıf
<b>Yaklaşık Süre</b>	: 200' (5 ders saati)
<b>Konu</b>	: Zarf (Belirteç), Zarf çeşitleri
<b>Öğrenme Alanı</b>	: Dil bilgisi
<b>Temel Beceriler</b>	: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
<b>Kullanılan Öğretim Yöntemleri</b>	: Drama, Anlatım, Soru Cevap
<b>Kullanılan Öğretim Teknikleri</b>	: Rol oynama, doğaçlama, öykü/olay canlandırma
<b>Amaç</b>	: Kelime türleriyle (zarflarla) ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
<b>Kazanımlar</b>	: 1. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır. 2. Cümlede zaman kavramını belirleyen/ destekleyen zarfları fark eder.
<b>Materyaller</b>	: <i>Saklambaç Oynayalım</i> adlı öykü, Müzik Çalar
<b>Kaynaklar</b>	: İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Öğretim Programı, 7. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı ve SBS Soru Bankası

## SÜREÇ

### 1. Isınma

Öğrenciler, Sezen Aksu'nun *Kardelen* şarkısı eşliğinde salınarak saklanan bir şeyleri ararlar. (Müzik çalar kullanılır.)

### 2. Güdüleme/dikkat çekme

Öğrencilere hangi oyunları oynadıkları sorulur. Saklambaç oyunu hakkında konuşurular.

### 3. Metin Okuma

3.1. Öğretmen, elinde bu konu ile ilgili bir öykü bulunduğunu söyledikten sonra metni okur:

#### SAKLAMBAÇ OYNAYALIM

*Bütün sayışmacalarda ebe ben olurum. İster "Portakalı soydum" diye başlasın tekerleme, ister "Oo piti piti" diye. Son hece hep benim üzerimde biter. Olsun. Şikâyetçi değilim. Değilim ama oyun oynarken arkadaşların kayıplara karışması yok mu? Canımı sıkıyor.*

*Yine öyle oldu. Akşam üstü parkta arkadaşlarla saklambaç oynuyorduk. Gözlerimi kapatıp saydım. "Kırk dokuz, elli, her taraf belli, sağım solum sobe, saklanmayan ebe!" dedim, gözlerimi açtım. Sağa baktım, sola baktım, kimse yok. İleri gittim, geri geldim, yukarı çıktım*

aşağı indim. Kimse yok! Gerçekten iyi saklanmış arkadaşlar. Sesleniyorum, cevap gelmiyor. "Neredesiniz arkadaşlar? Abarttınız" diyorum, ses yok. Ebe yerinden uzaklaşıyorum, kimse sobelemek için gelmiyor. Allah Allah! Nereye kaybolurlar? Üstelik beşi birden nasıl kaybolur? Telâşlandım. Allah'ım, ne yapсам? Ailelerine haber mi versem? Yok! Onları da telâşlandırmamalı. Peki ama ne yapmalı? Hemen yakında bir polis karakolu var. Oraya koştum. Kapıda bir polis amca.

-Rahatsız ediyorum, özür dilerim, dedim. Yardıma ihtiyacım var.

-Buyur bakalım, delikanlı! dedi polis amca. Nasıl yardımcı olabilirim?

-Arkadaşlarım kayıp, dedim. Saklambaç oynuyorduk. Kaybolmuşlar. Her tarafa baktım, kimse yok. Nefes nefese kaldım. Ara, ara, bulamıyorum. Yer yarıldı da içine girdiler sanki. Polis amca beni sakinleştirdi.

-Bir dakika, dedi, nefeslen bakalım. Önce kimsin, necisin, tanıyalım, sonra çaresine bakarız.

-Vakit yok, dedim. Sonra kendimi tanıttım:

-Benim adım Yüklem, dedim.

Polis amca, kaşlarını kaldırdı:

-Yüklem mi? Ne garip isim öyle? Hiç böyle bir isim duymamıştım. Her neyse. Baştan anlat bakalım şimdi. Ne oldu? Nasıl oldu? Niçin oldu?

-Arkadaşlar, dedim. Saklambaç oynarken kayboldular. Bulamıyorum.

Polis amca elini çenesine götürüp

-Hımm! dedi. Demek kayboldular. Peki, sence nereye gitmişlerdir?

-Bilmem, dedim.

-Yani nerelere baktın? dedi.

-Parkın her tarafına baktım, dedim. Aşağı indim, yukarı çıktım, ileri gittim, geri döndüm, içeri girdim, dışarı çıktım. Kimse yok.

-Merak etme, dedi polis amca. Nasıl olsa buluruz onları. Belki de şaka yapmak istemişlerdir.

Polis amcayla birlikte oyun oynadığımız parka geldik.

-Ne zaman kayboldu arkadaşların? diye sordu.

-İkinci vakti, akşam üstü, yani biraz önce kayboldular, dedim.

Tam o sırada ceviz ağacının arkasından bir arkadaş çıktı:

-Beni mi arıyordunuz? dedi. Buradayım. Merak ettiniz değil mi?

-Oo, diye seslendi polis amca. Gel bakalım. Nasıl oldu da ortaya çıkıverdin?

**3.2. Öğretmen metni okumayı keser ve dikkat çekmek amacıyla öğrencilere oyuncunun niçin ortaya çıkmış olabileceğini sorar. Cevapları aldıktan sonra metni okumaya devam eder.**

-Şey, dedi, arkadaşım. Hani siz ebeve "Ne zaman kayboldular?" diye sordunuz ya! Anladım ki beni arıyorsunuz. Çıktım.

-Peki peki, dedi polis amca. Kimsin sen bakayım?

-Ben zaman zarfıyım, dedi arkadaş.

-Ha anladım dedi, polis amca. Zaman belirteci yani.

Sonra bana döndü.

-Söyle bakalım, nasıl kayboldu arkadaşların?

-Bilmem ki, dedim. Sayı saymayı bitirdikten sonra gözlerimi açtım. Baktım ki, kimse yok. Galiba, koşarak uzaklaştılar.

Polis amca, tekrar sordu:

-Nasıl uzaklaştılar?

Arkadaşlardan biri köşe başından çıktı:

-Buradayım! diye el salladı.

**3.3. Öğretmen öykü okumaya ara verir ve dikkat çekmek için oyun arkadaşının niçin ortaya çıktığını sorar. Aldığı cevaplardan sonra okumayı sürdürür:**

Polis amca, onu da omzundan yakaladı:

-Gel bakalım, dedi. Sen kimsin?

-Ben, durum zarfıymı, dedi arkadaş. Saklandığım yerde canım sıkılmıştı. Siz, ebeye "Nasıl kayboldular?" diye sorunca, anladım ki beni arıyorsunuz. Geldim işte. Özür dilerim.

Polis amca bana döndü:

-Bir soru daha, dedi, ne kadar oynamıştınız?

Tam ağzımı açıp "Çok az oynadık, hatta oynayamadık bile" diyecektim ki, dönme dolabın dolabından bir arkadaş başını çıkardı:

-Beni mi çağırdınız? dedi. Buradayım. Biliyorum, çok abarttım. Ama aranan kişi olmak hoşuma gidiyor.

**3.4. Öğretmen öyküyü yarıda keser ve konuya vurgu yapmak amacıyla, oyuncunun ortaya çıkış nedenini sorar. Aldığı cevaplardan sonra öykünün devamını okur.**

Polis amca, gülümsedi:

-Polis tarafından aranmak da hoşuna gider mi? dedi.

-Hayır, hayır! dedi arkadaşım. Şaka yapmak istemiştin. Gerçekten...

-Neyse, dedi polis amca. Ben de şaka yapıyorum. Yalnız kimsin sen? Tanıyalım.

-Ben, dedi, arkadaş, azlık-çokluk zarfıym. Siz, ebeye, "Ne kadar?" diye sordunuz ya, çıkıp geldim.

-Geç bakalım şöyle, dedi polis amca.

Bana döndü:

-Sence arkadaşların nereye saklanmış olabilirler?

Tam o sırada, söğüt ağacının tepesinden bir ses duyduk:

-Buradayım. Şimdi aşağı iniyorum. Kimse bulamasın diye, yukarı çıkmıştım. Ağacın tepesine.

**3.5. Öğretmen, öykünün bu bölümünde öğrencilere kayıp arkadaşın niçin ortaya çıktığını sorar. Aldığı cevaplardan sonra öyküye devam eder:**

-Aşağı in bakalım dedi, polis amca. Uyanık, seni. Kimsin bakalım?

Bir yandan aşağı süzülürken, bir yandan da cevap verdi:

-Ben yer zarfıym. Siz, ebeye "Nereye?" diye sorunca, saklanmaya gerek kalmadı diye düşündüm. Geldim işte.



-Kayıp kimse kaldı mı? diye sordu polis amca.

-Evet, dedim, bir arkadaş daha var. Çok meraklıdır. Şimdi burada olsaydı, bir sürü soru sorardı: Ne arıyorsunuz, nasıl bulacaksınız, niçin bulamıyorsunuz, hani oynayacaktık, ne kadar aradınız?

Beşinci arkadaş, parkın kenarındaki çalılıktan çıkıverdi:

**3.6. Öğretmen, dikkat çekmek için öğrencilere “Bu son arkadaş niçin ortaya çıkmış olabilir?” diye sorar. Daha sonra öyküyü sürdürür:**

-Ben ortaya çıkmasam dünyada bulamazdınız, diye kahkaha attı. Nasılmış? Belki de bir daha ebe olmazsın.

-Hay Allah iyiliğini versin, dedi, polis amca. Hepiniz bir âlemsiniz. Beni de meşgul ettiniz. Hadi iyi akşamlar.

Karakola doğru yürürken,

-Hoşça kalın çocuklar, dedi. Bir daha kaybolmayın, olur mu?

-Peki, dedik bir ağızdan.

-Yardımanız için teşekkür ederim, polis amca, dedim. Çok iyisiniz.

Evelerimize dağıldık. (Tacettin Şimşek)

**4. Canlandırma:** Rol dağılımından sonra öykü/olay canlandırılır.

**5. Tartışma:** Öğrencilerin canlandırma sırasında neler hissettikleri konusu tartışılır.

**6. Sözcük Bulma:** Öğrencilerden öyküde geçen zarfları bulmaları ve altını çizmeleri istenir.

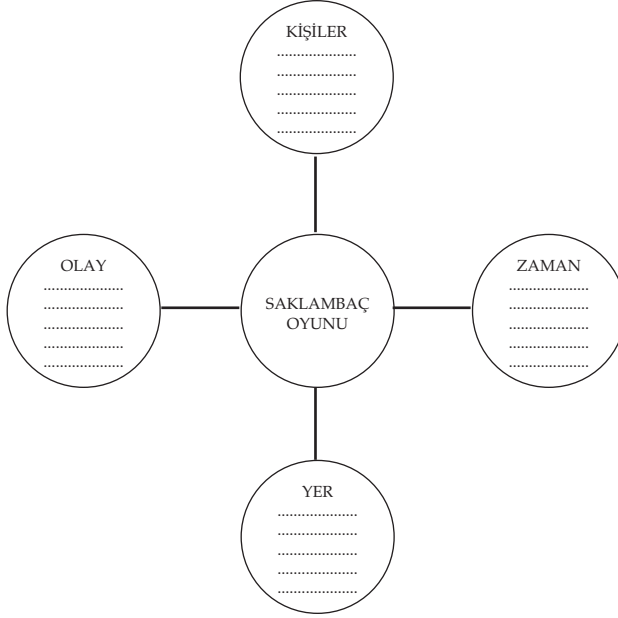
**7. Ölçme Çalışmaları:**

Ölçme çalışmaları için hazırlanan çalışma yaprakları öğrencilere renkli fotokopi ile çoğaltılarak dağıtılır.

**7.1. Boşluk doldurma:** Aşağıda verilen cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun birer zarf yazınız.

1. Babam ..... eve çok ..... dönüyor.
2. Okulda ..... durmuyor ama derslerine ..... çalışıyor.
3. Çam ağaçları yaz kış ..... kalır.
4. Dost ..... söyler.
5. El elin eşeğini ..... arar.

7.2. Hikâye haritası: Saklambaç Oyunu adlı hikayenin haritasını aşağıya çıkarınız.



7.3. Çalışma kâğıdı: Zarflarla ilgili soruları çalışma kâğıdı üzerinde cevaplayınız.

1. Aşağıda verilen cümlelerdeki zarfları başka örneklerle değiştirin.
  1. Davulun sesi uzaktan hoş gelir.
  2. Çok gezen çok bilir.
  3. Eğri oturup doğru konuşalım.
  4. Sabah kuşları erken öter.
  5. Dost acı söyler.
2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde koyu yazılmış sözcüğün türü diğerlerinden farklıdır?
  - a) **Uzun ince** bir yolda ilerliyordum.
  - b) **Güzel** bir çocuktuk ama yaramazdı.
  - c) **Aniden** sağanak bir yağmur başladı.
  - d) Uzayan **yeşil** otlar her tarafı kapladı.
3. Aşağıdaki zarfların cümlelere kattığı anlamları noktalı yerlere yazınız.

..... Ağabeyim **aşağı yukarı** yarım saat sonra gelir.

..... Annem **en** fazla seni seviyor.

..... O günden sonra **pek** konuşmadı.

..... Döndüğün zaman **yine** oynayacağız.
4. Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına **D** yanlış olanlara ise **Y** yazınız.

(...) Zarflar fiilleri yer-yön, ölçü, durum ve soru yoluyla etkileyen sözcüklerdir.

(...) "Birazdan tüm düşündüklerimi anlatacağım." cümlesindeki zarf cümleye zaman anlamı kazandırmıştır.

(...) "Onu çok özlediğimi hissedince geri dönmüş." cümlesinde bir tane zarf vardır.

(...) "**Kıscak** boyuyla insanlara kök söktürüyor." cümlesindeki altı çizili sözcük zarftır.

8. Değerlendirme: Öğrencilerin cevapları kontrol edilir. Yanlışları sınıf ortamında düzeltilir.

### Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çalışmada ölçme araçları ve toplanan veriler, SPSS 10.0 programı kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablolar ve grafiklerle açıklanmıştır. Tablo I’de kontrol ve deney gruplarına uyguladığımız ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarıyla ilgili ortalama ve standart sapma puanlarına yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grupları üzerinde zarf konusu öğretimi uygulaması yapılmadan önce, başarı açısından aralarında bir fark olup olmadığı, yapılan zarf bilgisi testiyle ölçülmeye çalışılmış ve veriler t testi ile incelenmiştir. Tablo I’de görüldüğü gibi ( $p>0.05$ ), deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgular araştırma uygulamasına başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

**Tablo I.** *Türkçe Dil Bilgisi Dersi Zarf Konusu Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Bulguları*

Konu	Grup	N	$\bar{X}$	S.S.	t	Önem Düzeyi
Zarf Bilgisi Testi	Düz Anlatım Yöntemi	31	9,4839	1,9811	0.816	$p>0.05$
	Drama Yöntemi	32	9,5938	1,7387		Anlamsız

Araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerine yer veren deney ve kontrol grupları (2 X 2) deseni kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Türkçe dersine başlamadan önce öğretilcek konulara ilişkin bilgilerini ölçmek amacıyla ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test uygulamasından 3 hafta sonra deney grubuna ve kontrol grubuna 2 ders saati içinde Türkçe dil bilgisi konularından zarf bilgisi konusu kavratılmaya çalışılmıştır. Kontrol grubunda öğretmen tarafından düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Deney grubuna ise aynı öğretmen tarafından yine 4 ders saati (160’) boyunca, zarf konusuyla ilgili çalışmamızda yer alan, drama yönteminin özgün metinlerle kullanımını içeren günlük ders planı uygulanmıştır.

Tablo II’de öğrencilerin zarf konusu testi ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir:

**Tablo II.** *Öğrencilerin Zarf Konusu Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	YÖNTEM	N	$\bar{X}$	S. S.
ÖN TEST	Düz Anlatım Yöntemi	31	9,4839	1,9811
	Drama Yöntemi	32	9,5938	1,7387
SON TEST	Düz Anlatım Yöntemi	31	13,9032	1,9210
	Drama Yöntemi	32	15,2188	1,9957
KALICILIK TESTİ	Düz Anlatım Yöntemi	31	11,6774	2,3998
	Drama Yöntemi	32	14,6563	1,7890

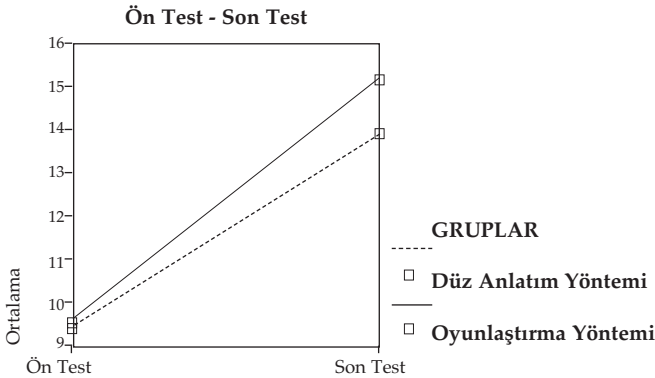
Deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan Zarf Bilgisi Testi, ders işleme süreleri bitince bir kez daha son test olarak uygulanmıştır. Uygulanan desen Tablo III.’te verilmiştir. Bu uygulamadan 5 hafta sonra ise aynı test bu sefer de kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Buna ait desen Tablo IV’te verilmiştir.

**Tablo III.** Öğrencilerin Zarf Konusunu Kavramalarına İlişkin Ön test - Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi
Deneklerarası (Grup) Düz Anlatım Yöntemi Kullanımı/ Drama Yöntemi Kullanımı	231,111 15,996	62 1		4,536	p>0.05
Hata	215,115	61	5,628		
Denekler içi (Ölçüm) Ön test-Son test	1036,269 794,301	63 1	794,301	210,183	p>0.05
<b>Grup* Ölçüm</b>	<b>11,444</b>	<b>1</b>	<b>11,444</b>	<b>3,028</b>	<b>p&lt;0.05</b>
Hata	230,524	61	3,779		
Toplam	2534,76	250			

Zarf öğretimi ile ilgili ön test ve son test verilerinin ANOVA analizi sonuçlarına göre, iki ayrı yöntemde Türkçe dil bilgisi konularından *zarf öğretimine* katılan öğrencilerin zarf bilgisi düzeylerinin deney öncesinden sonrasına farklılığın anlamsız olduğu, yani farklı öğretim yönteminin uygulandığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin zarf öğretimi üzerinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $F_{(1,61)} = 3,028, p < 0.05$ ). Bu bulgu, zarf bilgisini öğrencilere kavratmak için dramatizasyon yöntemi ve düz anlatım yöntemi kullanımının farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Türkçe dil bilgisi dersi zarf konusu öğretiminde drama yöntemi kullanmanın öğrencilerin konuyu kavrama düzeylerini artırmada daha fazla etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Zarf bilgisi testi puanlarının deney öncesi ve deney sonrası, düz anlatım yöntemi ve drama yöntemi kullanılmasının karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin veriler *Profile Plot Grafik 1'*de verilmiştir.

Grafik 1: Belirteç Konusu Öğretimi

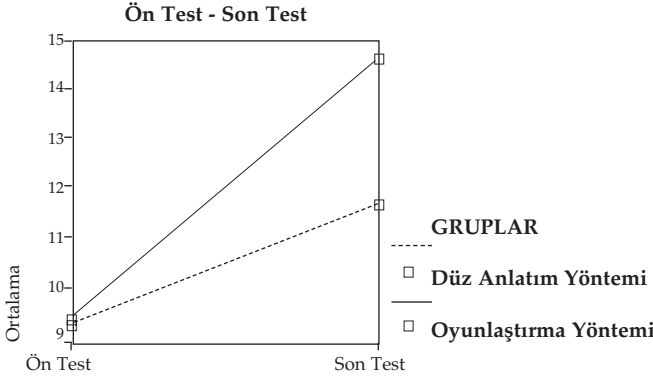


**Tablo IV.** Öğrencilerin Zarf Konusunu Kavramalarına İlişkin Ön test – Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi
Deneklerarası (Grup) Düz Anlatım Yöntemi Kullanımı/ Drama Yöntemi Kullanımı	342,207	62			
Hata	75,110	1	75,110	17,154	P>0.05
Denekler içi (Ölçüm) Ön test – Son test	267,097	61	4,379		
Hata	695,675	63			
<b>Grup * Ölçüm</b>	414,516	1	414,516	116,869	P<0.05
Hata	64,802	1	64,802	18,270	P<0.05
Toplam	216,357	61	3,547		
	2075,764	250			

Zarf öğretimi ile ilgili ön test ve kalıcılık testi verilerinin ANOVA analizi sonuçlarına göre, iki ayrı yöntemde Türkçe dil bilgisi konularından *zarf öğretimine* katılan öğrencilerin zarf bilgisi düzeylerinin deney öncesinden sonrasında farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F_{(1,61)} = 18,270$ ,  $p < 0.05$ ). Bu bulgu, drama yöntemi ile düz anlatım yöntemini kullanmanın, öğrencilerin zarf bilgilerinin kalıcı hâle getirmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Aşağıda yer alan *Profile Plot Grafik 2'*de Zarf Bilgisi ile ilgili ön test – kalıcılık test puanları; düz anlatım yöntemi ve drama yöntemi kullanılmasına göre karşılaştırılmaktadır.

Grafik 2: Belirteç Konusu Öğretimi



### Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın deneysel bölümünde deney ve kontrol gruplarına ders veren öğretmen, drama yönteminin kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin derse katılım oranının kontrol grubuna göre çok yüksek olduğunu ve deney grubu öğrencilerinin dersi daha heyecanlı bir şekilde dinlediklerini ifade etmiştir. Bu durum; drama yönteminin öğrencilerin dikkatlerini artırdığını ve onları derse karşı daha istekli hâle getirdiğini göstermektedir. Ayrıca son test ve kalıcılık testi verilerine bakıldığında; deney grubu lehine olan başarı farkının kalıcılık testinde daha da arttığı görülmektedir. Bu sonuç; drama yönteminin özellikle bilginin kalıcılığını artırmada çok etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümü için toplanan verilerin analizleri değerlendirildiğinde, Türkçe dil bilgisi içerisinde yer alan “Zarf” konusu drama yöntemi uygulamalarıyla öğretim yapılan deney grubunun başarı ortalaması, düz anlatım yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubuyla karşılaştırıldığında;

a. Zarf konusu işlenmeden yaklaşık bir ay önce alınan ön test sonuçlarıyla, zarf konusu işlendikten hemen sonra yapılan son test sonuçlarına bakıldığında, her iki grubun da başarısının arttığı görülmektedir. Deney grubu başarı puanları ile kontrol grubunun başarı puanları karşılaştırıldığında ise aralarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

b. Zarf konusu işlendikten 35 gün sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında ise yine deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar; son test sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı olan farkın, kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında çok anlamlı hâle geldiğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda ileri sürülebilecek öneriler şunlardır:

1. Drama yönteminin Türkçe dil bilgisi konularından “zarf” konusunun öğretiminde, özellikle bilgi kalıcılığında olumlu etkisi olduğu görülmektedir.
2. Türkçenin diğer dil bilgisi konularının öğretiminde de kullanıldığı takdirde, drama yönteminin öğrenci başarısını ve öğrencilerde bilginin kalıcılığını artıracığı düşünülmektedir.
3. Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilere çeşitli drama etkinlikleri uygulayarak hem onları derse karşı daha ilgili hâle getirecek, hem de öğrencilerinin konuyu daha iyi ve kalıcı olarak öğrenmelerini sağlamış olacaklardır.
4. Öğretmenlerin, drama yöntemiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı kitaplardan azami ölçüde yararlanmalarının ve öğrendiklerini derslere yansıtmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.
5. Türkçe derslerinde kimi konuların drama yöntemiyle işlenmesinin mümkün olduğu, bu amaçla öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenciler tarafından canlandırılacak özgül öykü ya da olaylar kurgulayabilecekleri düşünülmektedir.

**Kaynakça**

- Bayram, Emine ve diğerleri. (1999), İlköğretimde Drama 1, Ankara: MEB Yay.
- Biegler, Lucy. (1998), "Implementing Dramatization as an Effective Storytelling Method to Increase Comprehension", M.A. Research Project, Kean University.
- Danielson, Kathy and Dauer, Susan. ((1990), "Celebrate Poetry Through Creative Drama" Reading Horizons, vol. 31, no. 2 (December 1990), 138-147.
- Gönen, Mübeccel ve Dalkılıç, Nursel (2002). Çocuk Eğitiminde Drama. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Henderson, Linda and Shanker, James. (1978), "The Use of Interpretive Dramatics Versus Basal Reader Workbooks for Developing Comprehension Skills", Reading World, 239-243.
- Harrison Larraine, "Drama Curriculum Bank Key Stage One Scottish Levels C-E" U.K. Scoalistic LTD 1999
- Karadağ, Engin. Çalışkan Nihat. (2005) İlköğretimde Drama, Anı Yayıncılık, Ankara
- Karakuş, İdris. (2002), *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Genişletilmiş 2. Baskı Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Kavcar, Cahit-Oğuzkan, Ferhan-Sever, Sedat. (1995), *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Maden, Sedat. (2008), *Türkçe Öğretiminde Drama*, (Yayımlanmamış Bildiri Metni)I. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Ankara: Başkent Üniversitesi.
- McCaslin, Nellie. (1980). *Creative Drama in the Classrom*, NY: Longman.
- McMaster, Jennifer Catney. (1998), "Doing' Literature: Using Drama To Build Literacy (drama as a teaching tool)". *The Reading Teacher*, 51(7).
- MEB İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi 1, 2, 3 Öğretim Programı. (2000). İlköğretim Okulu Ders Programları, Seçmeli Derslerin Programı 6-7-8, İstanbul: MEB Yayınları.
- MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6.7.8. Sınıflar). (2006), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miccinati, Jeannnette and Phelps, Stephen. (1980), "Classroom drama from children's reading: From the page to the stage", *The Reading Teacher*, vol. 34, (December 1980) 269-272.
- Miller, Michael and Mason, George. (1983), "Dramatic Improvisation: Risk-free Role Playing for Improving Reading Performance" *The Reading Teacher*, vol. 37, no. 2 (November 1983) 128-131.
- Rich, Rebecca and Blake, Sylvia. (1994), "Using Pictures to Assist in Comprehension and Recall", *Intervention in School Clinic*, vol. 29, no. 5 (May 1994) 271-275.
- Saccardi, Marianne. (1996), "Predictable books: Gateways to a Lifetime of Reading", *The Reading Teacher*, vol. 49, no. 7.
- Şimşek, Tacettin. (2004), *İlköğretimde Drama-Kuramsal Bilgiler ve Uygulama Örnekleri*, Konya: Suna Yayınları.
- Şimşek, Tacettin. (2007), *Türkçe Eğitiminde Drama*, İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, Tacettin-Yakup Topal (2006), *Türkçe Eğitiminde Drama ve Özgün Uygulama Örnekleri*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 1.
- Yalçın, Alemdar. (2002), *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Akçağ Yayıncılık.

## TEACHING OF THE TOPIC ‘DETERMINANT’ USING DRAMATISATION METHOD IN TURKISH LESSON OF PRIMARY SECOND STAGE

**Tacettin ŞİMŞEK\***

**Yakup TOPAL\*\***

**Sedat MADEN\*\*\***

**Abdullah ŞAHİN\*\*\*\***

### Abstract

In this study, the issue of ‘adverb’ has been performed bounding to an original daily plan prepared in accordance with drama method. “Does the use of drama method have any influence upon primary school students in understanding the issue of adverb?” is the problem clause of this research. In this study “half-experimental pattern with pre-test and post-test control group” has been used. Since half-experimental pattern has been exercised in this study, universe and sample selecting have not been followed, instead, the study group has been considered and the equality of these groups has been taken into consideration. A notable difference between average performance and permanence scores of test group using dramatization method and control group using plain expression method has been found out in favour of test group.

**Key Words:** Drama technic, Teaching Turkish, Grammar teaching, Adverb teaching

\* Ass. Prof.; Atatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education.

\*\* Ass. Prof.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education.

\*\*\* Ass.; Cumhuriyet University, Faculty of Education.

\*\*\*\* Ass. Prof.; Atatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education.



# ÖZEL ÖĞRETİM KURUM ADLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Muna YÜCEOL ÖZEZEN\*

## Özet

Bu makale, Adana'daki özel öğretim kurum adlarının belirlenmesi ve böylelikle bu "eğitim" kurumlarının Türkçe sözcük kullanmayla ilgili seçimlerinin ortaya konulması amacıyla hazırlanmıştır. Türkiye'de yapılan ad bilimi (onomastik) çalışmalarının daha çok tarihsel adlara yönelik olarak yapıldığı bilinmektedir. Ancak bu çalışmayla görülmüştür ki, günümüzdeki bazı özel yer adları da yakın geleceğe yön verecek günümüz insanının kültürel özelliklerinin, toplum bilimsel görünümünün ve Türkçeye ilgili tutumlarının ortaya konması bakımından önemlidir ve bu bakımlardan incelemeye değerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Ad bilimi (onomastik), yer adları, toplum dil bilimi

## Giriş

Genel söz varlığı incelemelerinin özel bir kolunu oluşturan ad bilimi (onomastik) çalışmalarının bulguları, genel tarihten kültür tarihine, halk biliminden toplum bilimine, psikolojiden edebiyat tarihine birçok alana veri oluşturmaktadır. Öyle ki, ad bilimi alanındaki çalışmalarda, başlangıçta dil bilimi dışında kalan bu alanlara katkının amaçlandığı bilinmektedir (Aksan, 2007, 94). Başka bir deyişle, ilk ad bilimi incelemelerinde genel tarihe; örneğin Türklerin ana vatanının belirlenmesi, göç yollarının ortaya konulması, farklı boy ve kavimlerle siyasal ve kültürel ilişkilerinin ortaya konulması gibi konulara katkı sağlanması amaçlanmış ve böylelikle özel adlar hep tarihsel bağlamda ele alınmıştır. Oysa günümüzdeki özel ad tercihleri (kişi adları, site, toplu konut, tatil köyü ve otel adları, yakın dönemde konulan mahalle, köy, semt ve cadde adları vb.) de günümüz insanının, beğenilerini, moda eğilimlerini, toplumun kültürel, toplumsal, psikolojik ve hatta siyasal görünümünün dile yansımalarını göstermesi bakımından ilgiye değerdir.

Daha önce Türkiye'de otel, tatil köyü ve toplu konut adları üzerine hazırlanan bir çalışmayla, günümüzün bu alandaki tercihlerinin şu an içinde bulunulan kültürel açmazları ortaya koyduğu gibi, yakın gelecek konusunda da fikir verici olduğu vurgulanmıştı (Özezen, 2006, 563). Bu çalışmada ise konu başka bir düzlemde araştırılacak ve dil kullanımı bakımından azami düzeyde dikkatli ve bilinçli olması beklenen özel eğitim kurumlarının kendileriyle ilgili olarak tercih ettikleri adlar incelenecektir. İncelemenin verileri, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Web Sitesi'nden ([www.ookgm.meb.gov.tr/Okulliste.aspx](http://www.ookgm.meb.gov.tr/Okulliste.aspx)), 19 Mart 2008 tarihinde, Adana'yla ilgili olarak verilen bilgilerden elde edilmiştir. Dolayısıyla inceleme, yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve yalnızca Adana'daki özel öğretim

\* Yrd. Doç. Dr.; Çukurova Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fak., Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

kurumlarını içermektedir. Ulaşılan bulgular, özel öğretim kurumlarının adlandırılmalarıyla ilgili olarak Türkiye’deki genel görünüm hakkında fikir verebileceği gibi, Adana’daki genel eğilimlerin ve seçimlerin sonucu da olabilir. İnceleme, sözü geçen resmî sitedeki adlandırmalar esas alınarak yapılmıştır. Ancak bu kurumların tür olarak belirlenimleri ve özel adlarıyla ilgili olarak, resmî adlandırmalarla günlük kullanımlar arasında az çok değişiklikler olduğu (Örneğin belirgin levha ismi *English Home* olan ve genel olarak da bu isimle bilinen dershanenin resmî ismi, *A. D. K. Avrupa Dil Kursları*dır. Öte yandan *Özel Adana Başak Dershanesi*, basit bir eksiltiyle günlük kullanımda *Başak Dershanesi* ismiyle tanınmaktadır.) gözden uzak tutulmamalıdır. Çalışmada özel öğretim kurumlarının –varsa şubeleri- ayrı veriler olarak değerlendirilmiştir.

Adana’da 317’si Seyhan, 32’si Yüreğir, 21’i Ceyhan, 20’si Kozan, 8’i İmamoğlu, 3’ü Karataş, 2’si Pozantı, 2’si Tufanbeyli, 1’i Yumurtalık, 1’i Aladağ ve 1’i Karaisalı’da olmak üzere toplam 408 özel öğretim kurumu bulunmaktadır. Bu özel öğretim kurumlarının türlerine göre dağılımları ise *Tablo1*’de olduğu gibidir:

özel öğretim kurum türleri	ilçeler										
	Seyhan	Yüreğir	Ceyhan	Kozan	İmamoğlu	Karataş	Pozantı	Tufanbeyli	Yumurtalık	Aladağ	Karaisalı
dershane	129	4	11	10	3	2	1	0	1	1	1
muhtelif kurs	94	7	4	6	3	1	0	0	0	0	0
motorlu taşıt sürücü kursu	34	12	5	2	2	0	1	1	0	0	0
etüt eğitim merkezi	16	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
ilköğretim kurumu	10	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
ortaöğretim kurumu	21	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
okul öncesi eğitim kurumu	10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
eğitim merkezi	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
eğitim okulu	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	317	32	21	20	8	3	2	2	1	1	1

*Tablo 1: Adana’da özel öğretim kurumlarının ilçelere göre dağılımı*

*Tablo1*’e göre en fazla özel öğretim kurumu, en büyük ve merkez ilçe olan Seyhan’dadır, bunu Yüreğir ilçesi izlemektedir. Yumurtalık, Aladağ ve Karaisalı ise özel eğitim olanaklarının en az olduğu ilçelerdir. En fazla özel öğretim kurumunu bulundurmaları bakımından, çalışmada Seyhan ve Yüreğir’de bulunan kurum adları incelenmiştir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

## ◆ Muna Yüceol Özezen

(SEYHAN)

A.D.K.Özel Avrupa Dil Kursları  
Adana Özel Bilge Fen Derphanesi  
Adana Özel Çelebi Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Adana Özel Ekol Derphanesi  
Adana Özel Yeni Sistem Derphanesi  
Adana Özel Yeni Sistem Derphanesi Doğal Park Şubesi  
Başkent Üniversitesi Özel Başkent Fen Lisesi  
Başkent Üniversitesi Özel Başkent İlköğretim Okulu  
Başkent Üniversitesi Özel Başkent Koleji  
Başkent Üniversitesi Özel Başkent Lisesi  
Özel 5 Ocak Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Abdullah Yanık Fen Derphanesi  
Özel Açılyana Anaokulu  
Özel Açılyana Özel Eğitim Kursu  
Özel Ada Bil Derphanesi  
Özel A'dan Z'ye Kadar Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Adana Adafen Derphanesi  
Özel Adana Aday Derphanesi  
Özel Adana Baraj Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Adana Başak Derphanesi  
Özel Adana Bilim Derphanesi  
Özel Adana Bulvar Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Adana Büyük Okyanus Derphanesi  
Özel Adana Cem Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Adana Ceylan Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Adana Deniz Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Adana Dergah Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Adana Dil Eğitim Kursu  
Özel Adana Ekol İngilizce Ve Bilgisayar Kursu (Derhane Bünyesinde)  
Özel Adana Elit Derphanesi  
Özel Adana Fen Lisesi  
Özel Adana Feyza Bilgisayar Kursu  
Özel Adana Final Dergisi Derphanesi  
Özel Adana Final Dergisi Derphanesi Kuzey Adana Şubesi  
Özel Adana Gündoğdu İlköğretim Okulu  
Özel Adana Gündoğdu Koleji  
Özel Adana Gündoğdu Lisesi  
Özel Adana Hamle Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Adana İlköğretim Okulu  
Özel Adana Koleji  
Özel Adana Lisesi  
Özel Adana Metod Dergisi Derphanesi  
Özel Adana Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Adana Murat Açıköğretim Ve Bilgisayar Kursları  
Özel Adana Müzik Kursu  
Özel Adana Onur Derphanesi  
Özel Adana Sentez Muhasebe Ve İktisat Kursu  
Özel Adana Star Akşam Lisesi  
Özel Adana Şimşek Derphanesi Baraj Yolu Şubesi  
Özel Adana Şimşek Derphanesi Merkez Şubesi  
Özel Adana Ufuk Derphanesi  
Özel Adana Uğur Derphanesi Güzelyalı Şubesi  
Özel Adana Uğur Derphanesi Merkez Şube  
Özel Adana Uğur Derphanesi Turgut Özal Bulvarı Şubesi  
Özel Adana Yeni Boyut Derphanesi  
Özel Adana Yeni Kavram Derphanesi  
Özel Adana Yeni Kavram Derphanesi Turgut Özal Bulvarı Şubesi

Özel Adana Zafer Derphanesi  
Özel Adana Zafer Derphanesi Barajyolu Şubesi  
Özel Adana Zafer Derphanesi Evren Bulvarı Şubesi  
Özel Adana Zirve Derphanesi  
Özel Adana Zirve Derphanesi Barış Manço Bulvarı Şubesi  
Özel Akçay Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Akdeniz İlköğretim Okulu  
Özel Akdeniz Koleji  
Özel Akdeniz Lisesi  
Özel Akgün Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
Özel Altmeller Bilgisayar Açıköğretim Ve İngilizce Kursu (Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu Bünyesinde)  
Özel Altmeller Bilgisayar- İngilizce Ve Açıköğretim Kursu Sular Şubesi  
Özel Altmeller Bilgisayar Kursu  
Özel Altmeller Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Altmeller Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu Kuzey Adana Şubesi  
Özel Altmeller Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu Sular Şubesi  
Özel Altmeller Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
Özel Asım Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Asya Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
Özel Aşama Dergisi Derphanesi  
Özel Avrupa Derphanesi  
Özel Aydın Fen Derphanesi  
Özel Barajyolu Fen Bilimleri Merkezi Derphanesi  
Özel Baran Meslek Kursları  
Özel Başarı Ayrıntı Derphanesi  
Özel Beşgen Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Bilgi Eğitim Derphanesi  
Özel Bilgi Test Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Bilimkent Fen Lisesi  
Özel Bilimkent İlköğretim Okulu  
Özel Bilimkent Lisesi  
Özel Bilimkent Lisesi  
Özel Birebir Haziran Derphanesi  
Özel Bireysel Eğitim Modeli Derphanesi  
Özel Biricik Can Anaokulu  
Özel Boğaziçi Pi Derphanesi  
Özel Büyük Akademi Dergisi Derphanesi  
Özel Büyük Atlas Açıköğretim Kursu (Derhane Bünyesinde)  
Özel Büyük Atlas Derphanesi  
Özel Büyük Doruk Anafen Derphanesi  
Özel Büyük Öncü Derphanesi  
Özel Büyük Sınav Dergisi Derphanesi  
Özel Büyük Sınav Dergisi Derphanesi Kuzey Adana Şubesi  
Özel Ceylan Bilgisayar Kursu  
Özel Ceylan Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu Turgut Özal Bulvarı Şubesi  
Özel Coşku Pi Analitik Derphanesi  
Özel Çağdaş Bilgi Derphanesi  
Özel Çağdaş Yeditepe Derphanesi  
Özel Çiğdem Can Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
Özel Çukurova Bilfen Anaokulu  
Özel Çukurova Bilfen Fen Lisesi  
Özel Çukurova Bilfen Koleji  
Özel Çukurova Bilfen Lisesi  
Özel Çukurova Bilfen Lisesi İlköğretim Okulu

- Özel Çukurova Burç İlköğretim Okulu  
 Özel Çukurova Gökkuşuğu Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Çukurova Kampüs Derşhanesi  
 Özel Çukurova Kampüs Derşhanesi Turgut Özal Bulvarı Şubesi  
 Özel Çukurova Pratik İngilizce Kursu  
 Özel Çukurova Yeni Delta Yabancı Dil Kursu  
 Özel Damla Su Estetik Ve Güzellik Kursu  
 Özel Değişik Eğitimlerin Uzmanlığında Cari Organizasyon Merkezi Kursu (Deulcom) Adana Şubesi  
 Özel Değişim Derşhanesi  
 Özel Destek Bilgi Özel Eğitim Kursu  
 Özel Destina Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Detay Derşhanesi  
 Özel Detay Derşhanesi Cemalpaşa Şubesi  
 Özel Dil-Fe Ferhan Ellialthoğlu Yabancı Dil Kursu  
 Özel Diva Grup Derşhanesi  
 Özel Doğru Tercih Derşhanesi  
 Özel Doruk Derşhanesi Doğal Park Şubesi  
 Özel Doruk Derşhanesi Turgut Özal Bulvarı Şubesi  
 Özel Dördüncü Boyut Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
 Özel Ebru Berköz Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Efecan Açıköğretim Ve Bilgisayar Kursu  
 Özel Efor Bilgisayar Ve İngilizce Kursu  
 Özel Egemen Bilgisayar Eğitim Kursu  
 Özel Ek-Bil Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
 Özel Ekin Fen Derşhanesi  
 Özel Ekol Derşhanesi Kenan Evren Bulvarı Şubesi  
 Özel Ekstrem Derşhanesi  
 Özel Elini Ver Özel Eğitim Kursu  
 Özel Elips Eğitim Kalite Sistem Tutarlılık Rekabet Etkinlik Merkezi Derşhanesi  
 Özel Elize Estetisyenlik Kursu  
 Özel Emine Yüksel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Ender Bilgisayar Kursu (Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu Bünyesinde)  
 Özel Ender Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
 Özel Enlem Derşhanesi  
 Özel Erişim Fen Derşhanesi  
 Özel Erkan Bilgisayar İngilizce Ve Açık Öğretim Kursu Baraj Şubesi (Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu Bünyesinde)  
 Özel Erkan Bilgisayar Kursu  
 Özel Erkan Bilgisayar -Yabancı Dil Kursu Sular Şubesi  
 Özel Erkan Derşhanesi Baraj Şubesi  
 Özel Erkan Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
 Özel Erkan Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu Baraj Şubesi  
 Özel Erkan Üniversite Hazırlık Derşhanesi  
 Özel Fırat Bilge Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
 Özel Geleceğe Umut Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Güler Yüzler Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Gülin Yurdaer Anaokulu  
 Özel Gündoğdu Fen Lisesi  
 Özel Güneş Işığı Özel Eğitim Kursu  
 Özel Güney Adana Başak Derşhanesi  
 Özel Güney Doruk Derşhanesi  
 Özel Güney Şampiyon Derşhanesi  
 Özel Güzeller Özel Eğitim Kursu  
 Özel Güzeller Tümay Derşhanesi  
 Özel Hamiyet Yüce Anaokulu  
 Özel Hazal Özel Eğitim Kursu  
 Özel Hep Gülen Gözler Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Işık Derşhanesi (Merkez)  
 Özel Işık Derşhanesi Barajyolu Şubesi  
 Özel Işık Derşhanesi Hayal Park Şubesi  
 Özel Işık Derşhanesi Küçüksaat Şubesi  
 Özel Işık Derşhanesi Seyhan Şubesi  
 Özel Işık Derşhanesi Toros Şubesi  
 Özel Işıltı Özel Eğitim Kursu  
 Özel Işın Bilgisayar Ve İngilizce Kursu  
 Özel Işın Derşhanesi  
 Özel İbrahim Doğru Özel Eğitim Kursu  
 Özel İlk Çizgi Anafen Derşhanesi  
 Özel İlk Çukurova Derşhanesi  
 Özel İlk Kariyer Etüt Eğitim Merkezi  
 Özel İlk Limit Derşhanesi  
 Özel İlk Nehir Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
 Özel İlk Özlem Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
 Özel İlk Turuncu Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel İlkadam Anaokulu  
 Özel İlke Girne Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi (Kurs Bünyesinde)  
 Özel İlke Girne Yabancı Dil Ve Bilgisayar Kursu  
 Özel İlkem Bireysel Eğitim Derşhanesi  
 Özel İlker Uçkardeş Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
 Özel İlnur Kara Bireysel Eğitim Derşhanesi  
 Özel İmce Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel İsalet Derşhanesi, Özel İşlem Derşhanesi  
 Özel İyigünoğdu Açıköğretim Kursu  
 Özel İyigünoğdu Derşhanesi  
 Özel Kapsam Derşhanesi  
 Özel Karaisalı Emre Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
 Özel Karaisalı Motorlu Taşıt Sürücülere Kursu  
 Özel Kariyer Kültür Derşhanesi Kenan Evren Şubesi  
 Özel Kariyer Kültür Derşhanesi Turgut Özal Şubesi  
 Özel Kartaneleri Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Katılım Derşhanesi  
 Özel Kelebekler Anaokulu  
 Özel Kobel Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
 Özel Koza Derşhanesi  
 Özel Kozan Bilim Derşhanesi Adana Şubesi  
 Özel Kök-Dil Yabancı Dil Kursu (Derşhane Bünyesinde)  
 Özel Kriter Derşhanesi  
 Özel Kurttepe Metod Dergisi Derşhanesi  
 Özel Kuruköprü Güney Derşhanesi  
 Özel Kuzey Adana Boğaziçi Pi Derşhanesi  
 Özel Kuzey Doruk Derşhanesi  
 Özel Leyla Hanım Özel Eğitim Kursu  
 Özel Lider Derşhanesi  
 Özel Lider Derşhanesi Güzelyalı Şubesi  
 Özel Matematik Dünyası Derşhanesi  
 Özel Mat-Fen Derşhanesi Adana Şubesi  
 Özel Mavi Yol Açıköğretim Kursu  
 Özel Megadil Bilgisayar Ve İngilizce Kursu  
 Özel Mehmet Aşlamacı Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi

## ◆ Muna Yüceol Özeen

Özel Mehmet Öge İlköğretim Okulu  
Özel Mem (Modern Eğitim Merkezi) Dershanesi Reşatbey  
Şubesi  
Özel Minecan Anaokulu  
Özel Minik Serçe Anaokulu  
Özel Modern Eğitim Merkezi Dershanesi Yeniceami  
Şubesi  
Özel Modern Fen Merkezi Dershanesi  
Özel Modern Üniversite Dershanesi  
Özel Momentum Dergisi Dershanesi  
Özel Nermin Abla Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Nevzat Korkmaz Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Nuriye Balçık Özel Eğitim Kursu  
Özel Nüket Önal Dil Kursu  
Özel Olguner Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Orkun Bilişim Bilgisayar Kursu  
Özel Otoban Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Ova Birey Dergisi Dershanesi  
Özel Ödevim Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Öncü Çukurova Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Öz Gelişim Dershanesi  
Özel Öz Özkan Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Özde Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Özkörol Dershanesi  
Özel Özkörol Yabancı Dil Kursu (Dershane Bünyesinde)  
Özel Özköbel Bilgisayar Eğitim Merkezi Kursu  
Özel Perihan Üçgül Fen Lisesi  
Özel Perihan Üçgül Lisesi  
Özel Piramit Dershanesi  
Özel Platon Bilişim Akademisi Bilgisayar Yabancı Dil Ve  
Avçılık Kursu  
Özel Reha İngilizce Dil Kursu  
Özel Ruhi Efe Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
Özel Seçkin Pusula Dershanesi  
Özel Sedef Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Sevgiyle Elele Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Sevinç Abla Araz Özel Eğitim Okulu  
Özel Sevinç Ökem Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Seviyem Dershanesi  
Özel Seyhan Bilge Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Sezgin Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Son Yankı Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
Özel Sosyal İktisat Eğitim Merkezi Fen (Siem-Fen)  
Dershanesi  
Özel Sühayla Tokyay Fen Dershanesi  
Özel Şahandar Eylül Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Şirin Minik Kalpler Anaokulu  
Özel Şişman Aday Dershanesi  
Özel Tarkim Havacılık Kursu  
Özel Tokyay Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Tolga Sarıyıldız Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Toros Eğitim Kurumu Dershanesi  
Özel Toros Eğitim Kurumu Dershanesi Güzelyalı Şubesi  
Özel Toros Eğitim Kurumu Dershanesi Turgut Özal  
Bulvarı Şubesi  
Özel Turuncu Anahtar Dershanesi

Özel Türk-Amerikan Derneği Dil Kursu  
Özel Uğurlu Eller Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Umuda Adım Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Umudum Özel Eğitim Okulu  
Özel Uslu Ayıldız Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Uzman Yabancı Dil Kursu  
Özel Ünal Işık İngilizce Ve Bilgisayar Kurs (Motorlu  
Taşıt Sürücülerini Kursu Bünyesinde)  
Özel Ünal Işık Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Üst Düzey Dershanesi  
Özel Üst Düzey Dershanesi 100. Yıl Şubesi  
Özel Volkan Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Yaman Net Dershanesi  
Özel Yarınlar Öz. Eğt. Ve Rehabilitasyon Kursu (Okul  
Bünyesinde)  
Özel Yarınlar Özel Eğitim Okulu  
Özel Yasemin Keskin Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Yasemin Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
Özel Yaşam Yolum Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Yazılım Bilge Çocuk Etüt Eğitim Merkezi  
Özel Yazılım Bilgisayar Kursu  
Özel Yeni Adana Meslek Kursu  
Özel Yeni Adana Ortadoğu İlköğretim Okulu  
Özel Yeni Adana Ortadoğu Lisesi  
Özel Yeni Alper Bilgisayar Kursu  
Özel Yeni Analiz Dershanesi (Kurs Bünyesinde)  
Özel Yeni Birikim Dershanesi  
Özel Yeni Bulvar Çözüm Dershanesi  
Özel Yeni Can Bilgisayar Ve İngilizce Kursu  
Özel Yeni Cihan İlköğretim Okulu  
Özel Yeni Çağlar Dershanesi  
Özel Yeni Çelebi Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Yeni Duyum Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Yeni Fatih Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Yeni İktisat Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
Özel Yeni İktisadi Analiz Kursu  
Özel Yeni Maraton Dershanesi  
Özel Yeni Mayıs Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
Özel Yeni Modem Dershanesi  
Özel Yeni Murat Bilgisayar Kursu  
Özel Yeni Murat Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Yeni Otoyol Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Yeni Özal Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
Özel Yeni Set Bilgisayar Ve Yabancı Dil Kursu  
Özel Yeni Sibirli Eller Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Yeni Umud Yol Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
Merkezi  
Özel Yeni Utku Dershanesi  
Özel Yeni Yaşam Özel Eğitim Kursu (Okul Bünyesinde)  
Özel Yeni Yaşam Özel Eğitim Okulu  
Özel Yeşilevler Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
Özel Yükleme - Denklem Dershanesi  
Özel Zafer Dershanesi Şubesi (Kurs Bünyesinde)  
Yeni Beşler Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi

(YÜREĞİR)

İstek Vakfı Özel Gönen Anaokulu  
 İstek Vakfı Özel Gönen Fen Lisesi  
 İstek Vakfı Özel Gönen İlköğretim Okulu  
 İstek Vakfı Özel Gönen Koleji  
 İstek Vakfı Özel Gönen Lisesi  
 Özel Adana Ayaz Bilgisayar Ve Yabancı Dil Kursu  
 Özel Adana Karşıyaka Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Adana Murat Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Adana Olgun Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Ali Ve Rukiye Özgören Fen Lisesi  
 Özel Ali Ve Rukiye Özgören Lisesi  
 Özel Ayaz Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Beşçınar Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Canev Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Erfidan Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Hacer Özdemir Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon  
 Merkezi

Özel Işık Derşhanesi Yüreğir Şubesi  
 Özel İlk Evrim Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel İlk Ögem Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Kırççekleri Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Öz Mert Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Özgüneş Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Perihan Taştan Fen Derşhanesi  
 Özel Selçuk Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Tuba Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Yeni Aşıyan Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi  
 Özel Yeni Bahar Özel Eğitim Okulu  
 Özel Yeni Birken Derşhanesi  
 Özel Yeni Çağlayan Derşhanesi  
 Özel Yeni Nil Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi  
 Özel Yüreğir Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu  
 Özel Yüreğir Şahin Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu

Öncelikle belirtmek gerekir ki kurumların tür belirlenimleri konusunda farklı seçimler söz konusudur. Çünkü amaçları, işleyişleri ve öğretim konuları çoğu kez aynı olan veya çok benzeyen bu kurumların *dershane*, *kurs*, *etüt eğitim merkezi*, *eğitim merkezi* vb. seçimlerle belirlendikleri görülmektedir. Ancak Tablo 1’den de anlaşıldığı gibi, okul dışındaki özel öğretim kurumlarının türsel belirlenimlerinde *dershane* adı önceliklidir. Zaten 2008 itibarıyla toplumun ağırlıklı hedefleri olan OKS ve ÖSS gibi sınavlara yönelik sistemli eğitim veren kurumlarda *dershane* adı öne çıkarken, daha az kitlesel olan konularda eğitim veren kurumlarda *kurs* adı genel seçim olarak dikkate çekmektedir. Motorlu taşıtlar için sürücü eğitimi veren özel öğretim kurumları ise yalnızca *kurs* adıyla hizmet vermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nun belirlenmiş müfredatına göre genel eğitim- öğretim veren okullar ise *okul* (*anaokulu*, *ilköğretim okulu*, *ortaöğretim okulu* vb.) adı yanında *lise* ve *kolej* adlarını öne çıkarmaktadır. Özel öğretim kurumlarının bir bölümünde tür belirlemeleri *fen lisesi*, *aşam lisesi*, *fen derşhanesi*, *müzik kursu*, *dil eğitim kursu*, *öğrenci etüt merkezi* gibi daha alt açıklamalarla da yapılabilmektedir.

Eldeki verilere göre, bütün özel öğretim kurumlarının adlarında *özel* sıfatı yer almaktadır. Günlük yaşamda ve sözlü iletişim ortamlarında daha çok eksiltelen bu sıfat, kurumların özerk yapısını belirtiyor olmakla birlikte, bir “ayrıcılık” ögesi olarak da kullanılıyor gibidir. Ayrıca özel öğretim kurumlarının bir bölümü, yer aldıkları il ve ilçe adını öne çıkarmaktadırlar: *Özel Adana Ceylan Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu*, *Özel Adana Adafen Derşhanesi* gibi. *Özel*, genellikle adların en başındaki sıfat olarak kullanılırken, bazı kurumlarda il / ilçe adlarının *özel* sıfatından önce yer aldığı görülmektedir: *Adana Özel Bilge Fen Derşhanesi*, *Adana Özel Çelebi Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu* gibi. Yine özel öğretim kurumlarının büyük bir bölümü, adlarında *yeni* sıfatını kullanmaktadır. Bu sıfat, kurumsal bir yapılanmaya işaret edebileceği gibi (dağılan bir kurumun yeniden toparlanması gibi), kurumun öğrencilerin ve velilerin gözündeki çekiciliğini artırmaya, başka bir deyişle reklâm ve pazarlamaya dönük bir strateji de olabilir.

*Özel* sıfatı, il / ilçe adları, tür belirleyici adlar ve özel adlar (*Akdeniz*, *Avrupa*, *Asya*, *Çukurova* veya *Abdullah Yarıncı*, *Gülin Yurdaer* gibi) bir yana bırakıldığında, özel öğretim kurum adlarının bir bölümünün bütünüyle Türkçe olduğu, bir bölümünün herhangi bir yabancı dilden sözcükle oluşturulduğu, kimilerinin ise karma (Türkçe

◆ Muna Yüceol Özezen

bir sözcük + başka herhangi bir dilden sözcük) bir görünümde olduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili sayısal bulgular aşağıda Tablo 2’de verilmiştir:

kaynak dil	sıklık / oran	
	Seyhan	Yüreğir
Türkçe	123 / %46,26	9 / %37,50
Arapça	24 / %8,95	1 / %4,16
Farsça	8 / %2,98	0 / %0
İngilizce	15 / %5,59	0 / %0
Fransızca	9 / %3,35	0 / %0
Almanca	1 / %0,37	0 / %0
Yunanca	3 / %1,119	0 / %0
Moğolca	3 / %1,119	0 / %0
Karma	82 / %30,59	13 / %54,16
TOPLAM	268 / %100	24 / %100

Tablo 2: özel öğretim kurumlarında kaynak dil

Tablo 2’ye göre özel öğretim kurumlarına ad vermede en önemli kaynak dil Türkçedir. Gerek Seyhan gerekse Yüreğir ilçesinde Türkçeyi, Arapça izlemektedir. Ancak sayısal değer bakımından karma görünümdeki adlar da büyük bir sıklığa sahiptir. Bunlarda ya adı oluşturan herhangi bir sözcük öbeğinin kurucu birimlerinin farklı dillerden gelen sözcükler olması (*Birebir Haziran (Dershanesi) = “Türkçe “birebir” + Arapça “haziran”* gibi) veya tek sözcükten oluşan adlarda farklı dillerin dil bilgisi özelliklerinin kullanılması (*asrın = Arapça “asr” + Türkçe iyelik eki gibi*<sup>1</sup>) söz konusudur. Bu adlar şöyle sıralanabilir:

**Türkçe:** (SEYHAN) 5 Ocak, Ada Bil, Aday, Akçay, Ağün, Altıneller (4 kez), Aşama Dergisi, Aydın, Başak (2 kez), Başarı Ayrıntı, Beşgen, Bilge, Bilgi, Bilim (2 kez), Boğaziçi, Büyük Doruk, Büyük Öncü, Büyük Sınav Dergisi (2 kez), Çağdaş Bilgi, Çağdaş Yeditepe, Damla Su, Değişim, Deniz, Destek Bilgi, Doruk (2 kez), Dördüncü Boyut, Egemen, Ek- Bil, Elini Ver, Emre, Enlem, Erişim, Geleceğe Umut, Gökkuşağı, Gündoğdu (3 kez), İyi Gündoğdu, Güneş Işığı, Güney Doruk, Güney, Güzeller Tümay, Güzeller, Hep Gülen Gözler, Işık (6 kez), Işıltı, Işın, İlk (Çukurova), İlk Adım, İlk Çizgi, İlk Özlem, İlke, İlkem, İncece, İşlem, İyi Gündoğdu, Kapsam, Kartaneleri, Katılım, Kelebekler, Kök- Dil, Kuzey Doruk,

1 Buradaki asrın sözüğü, Arapça “asr” + Türkçe tamlayan durum eki değildir. Bu sözcük “Asrın” özel kişi adından getirilmiştir. Ancak sözcüğün köken bilgisininin Arapça “asr” + Türkçe iyelik eki biçimindeki çözümlemesi de yalnızca bir tahmindir. Zira sözcük, her iki çözümleme biçimini de açıklamayan uydurma bir sözcük gibi görünmektedir.

Minik Serçe, Olgun, Olguner, Orkun Bilişim, Ova Birey Dergisi, Ödevim, Öncü, Öz Gelişim, Öz Özkan, Özde, Sevgiyle Elele, Sezgin, Son Yankı, Şimşek (2 kez), Tokyay, Uğur (2 kez), Uğurlu Eller, Umuda Adım, Umudum, Uzman, Üst Düzey (2 kez), Yaman, Yarınlar (2 kez), Yaşam Yolum, Yazılım Bilge, Yazılım, Yeni (Adana) Ortadoğu (2 kez), Yeni (Adana), Yeni Alper, Yeni Beşler, Yeni Birikim, Yeni Boyut, Yeni Çağlar, Yeni Duyum, Yeni Kavram (2 kez), Yeni Özağ, Yeni Umut Yolu, Yeni Utku, Yeni Yaşam, Yeşilevler, Yükleme- Denklem; (YÜREĞİR) Ayaz (2 kez), Beşçınar, İlk Evrim, İlk Ögem, Kırççekleri, Olgun, Özgüneş, Yeni Çağlayan.

**Arapça:** (SEYHAN) Burç, Cem, Ender (2 kez), Erkan (7 kez geçen bu sözcük Arapça “dayanaklar, direkler” anlamında ele alındı.), Fen, Feyza, Hamle, İsbet, Murat, Sedef, Ufuk, Zafer (4 kez), Zirve; (YÜREĞİR) Murat.

**Farsça:** (SEYHAN) Baran, Dergah, Hazal, Koza, Minecan, Reha, Şahin, Yasemin; (YÜREĞİR) yok.

**İngilizce:** (SEYHAN) Baraj, Destina (?), Detay (2 kez), Efor, Ekstrem, Elize<sup>2</sup>, Kampus, Kariyer, Kobel<sup>3</sup>, Kriter, Lider (2 kez), Modern Üniversite, Star; (YÜREĞİR) yok.

**Fransızca:** (SEYHAN) Bulvar, Ekol (3 kez), Elit, Onur, Piramit, Sentez, Volkan; (YÜREĞİR) yok.

**Almanca:** (SEYHAN) Otoban; (YÜREĞİR) yok.

**Yunanca:** (SEYHAN) Açelya (2 kez), Delta; (YÜREĞİR) yok.

**Moğolca** (SEYHAN) Ceylan (3 kez); (YÜREĞİR) yok.

**Karma Görünümde Olanlar** (SEYHAN) (Başkent Üniversitesi) Başkent (3 kez), A'dan Z'ye Kadar, Adafen, Asrın, Barajyolu Fen Bilimleri Merkezi, Bilfen (5 kez), Bilgi Test, Bilimkent (4 kez), Birebir Haziran, Bireysel Eğitim Modeli, Biricik Can, Boğaziçi Pi, Büyük Akademi Dergisi, Büyük Atlas (2 kez), Büyük Okyanus, Coşku Pi Analitik, Çelebi, Çiğdem Can, Diva Grup, Doğru Tercih, DEULCOM (Değişik Eğitimlerin Uzmanlığında Cari Organizasyon Merkezi)<sup>4</sup>, Efecan, Ekin Fen, Elips Eğitim Kalite Sistem Tutarlılık Rekabet Etkinlik Merkezi, Final Dergisi (2 kez), Güney Şampiyon, İlk Kariyer, İlk Limit, İlk Nehir, İlk Turuncu, Mat- Fen, Matematik Dünyası, Megadil, MEM (Modern Eğitim Merkezi) (2 kez), Metod Dergisi (2 kez), Modern Fen Merkezi, Momentum Dergisi, Özkarol (2 kez), Özkobel, Platon Bilişim, Seçkin Pusula, Seviyem, SİEM (Sosyal İktisat), Şirin Minik Kalpler, Şişman Aday, Tarkim<sup>5</sup>, Turuncu Anahtar, Yeni Analiz, Yeni Bulvar, Yeni Can, Yeni Cihan, Yeni Çelebi, Yeni Delta, Yeni Fatih, Yeni İkbal, Yeni İktisadi Analiz, Yeni Maraton, Yeni Mayıs, Yeni Modem, Yeni Murat (2 kez), Yeni Otoyol, Yeni Set, Yeni Sihirli Eller, Yeni Sistem (2 kez); (YÜREĞİR) Canev, Erfidan, Işık, İstek Vakfı Özel Gönen (5 kez), Öz Mert, Yeni Aşiyân, Yeni Bahar, Yeni Birkent, Yeni Nil.

2 Bu sözcüğün İngilizce “meydana çıkarmak, sorgu yoluyla anlamak” anlamındaki “elicit”ten mi, “temiz” anlamındaki “elision”dan mı geldiği belli değildir. Bu kullanımıyla sözcük uydurma gibi görünmektedir.

3 Sözcük Türkçede genel dilde yaygınlıkla kullanılmayan ve “yama, ekleme” anlamındaki “cobble” sözcüğünden gelmiş gibi görünmektedir.

4 Bu sözcük, Adana’da yanlış bir tercihle “DUELCOM” olarak telaffuz edilmektedir.

5 Kurs yetkilileriyle yapılan görüşme sonucunda sözcüğün “tarım” ve “kimya” sözcüklerinden kısalma olduğu belirlenmiştir.



### Sonuç ve Değerlendirme:

Ad bilimi çalışmalarıyla elde edilen bulgular, kültür tarihi, genel tarih, halk bilimi, edebiyat tarihi, dil psikoloji gibi birçok alana katkı sağlar. Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalarda genellikle tarihsel dönemlerle ilgili yer adları, kişi adları, coğrafi adlar gibi özel adlar incelenmektedir. Ancak günümüz ad vermelerinin de günümüzün düşünce yapısının dile yansımaları göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Bu çalışma Adana’daki özel öğretim kurum adlandırmalarıyla ilgili genel eğilimleri, Türkçe ve yabancı sözcük kullanımı konularındaki genel tutumu ortaya çıkarmak üzere hazırlanmıştır. Veriler, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Web Sitesi’nden ([www.ookgm.meb.gov.tr/OkulListe.aspx](http://www.ookgm.meb.gov.tr/OkulListe.aspx)), 19 Mart 2008 tarihinde elde edilmiştir. Özel öğretim kurumları, genel ve kitlesel veya sınırlı ve dar bir eğitim verip vermemelerine bakılmaksızın incelemeye tabi tutulmuştur. Böylece, büyük kitlesel sınavlara dönük eğitim veren dershanelerle, örneğin bir estetik ve güzellik kursu, eş değer veriler olarak ele alınmıştır.

Sözü edilen resmî internet sitesine göre Adana’da merkez ilçelerle diğer ilçelerde olmak üzere toplam 408 özel öğretim kurumu vardır. Bunların en büyük bölümü en büyük merkez ilçe olan Seyhan’dadır (toplam 317); bunu ikinci büyük merkez ilçe olan Yüreğir izlemektedir (toplam 32). Araştırma bu 349 özel öğretim kurumunun adları üzerinde sürdürülmüştür.

Adana’daki özel öğretim kurumlarına verilen adlar, bu bölgenin özel eğilim ve seçimlerini gösterebileceği gibi, Türkiye’deki genel durum konusunda da fikir verici olabilir. Bu konudaki en sağlıklı yargıya, Türkiye’deki en azından belli başlı yerleşim yerlerindeki özel adlandırmalar incelendikten ve elde edilen bulgular karşılaştırıldıktan sonra varılabilir.

Özel öğretim kurumlarının adları incelenirken, yukarıda sözü edilen resmî internet sitesindeki belirlemeler esas alınmıştır. Buna göre özel öğretim kurumlarının tür adlarında tam bir belirlilik yoktur. Birbirine benzer eğitim veren kurumların, *okul, lise, kolej veya kurs, dersane, eğitim merkezi* gibi farklı adları kullandıkları görülmektedir.

Özel öğretim kurumlarının tamamına yakın bir bölümü adlarında *özel* sıfatını, bir bölümü ise *yeni* sıfatını kullanmaktadır. Bu kullanımlar kurumsal yapılanmaları gösterebildiği gibi, reklâm ve pazarlamaya dönük stratejiler olarak da değerlendirilmelidir.

Kurum adlarının büyük bir bölümü yalnız Türkçe bir sözcüğü tercih ederken (Seyhan %46,26; Yüreğir %37,50), bir başka büyük bölümü iki veya daha çok dilden sözcüklerin oluşturduğu öbekleri (*Arapça+ Türkçe, Türkçe + İngilizce, Türkçe + Arapça* gibi) veya çeşitli dillerin dil bilgisel olanaklarından kurulmuş yapıları (*Arapça bir sözcük + Türkçe çekim eki, Türkçe bir sözcük + Arapça çekim eki* gibi) kullanmaktadır. Dersane adlarında yeni türetme Türkçe sözcüklerin, özellikle bilimsel terimlerin belirgin bir üstünlüğü vardır (*Enlem, Yükleme- Denklem, Kavram, Beşgen, Erişim, Yazılım, Kriter, Platon Bilişim, Sentez* gibi.). Bunun yanında genel dilin genel sözcükleri de sıklıkla kullanılmaktadır (*Katılım, Işık, Başak, Uğur, Aday* gibi.).

Çalışmada kullandığı adla eğitimdeki “iddia” sını ve vizyonunu öne çıkaran özel öğretim kurumları bulunduğu da tespit edilmiştir (Zafer, Doruk, Burç, Zirve, Yeni Sistem, Ekol, Lider gibi). Ancak her bir adın temelde benzer “iddia”larla özel olarak seçildiği tahmin edilebilir. Bu konudaki kesin yargılar, ancak özel öğretim kurumlarına uygulanacak anket (sormaca) çalışmalarıyla ortaya konabilir.

Sözü edilen anket çalışmaları, özel öğretim kurum adlarında Türkçe sözcüklerin ağırlıklı olarak kullanımının “bir eğitim kurumu olarak Türkçe konusundaki duyarlılığın” mı, genel eğilimlerin ve “moda”nın mı sonucu olduğu, yoksa rastlantı-sallıkla mı açıklanabileceği konularının belirlenmesi açısından da gereklidir.

Özellikle anaokulu ve rehabilitasyon merkezlerinde daha çok kurumların amaçlarını gösteren sevgi ve şefkat içerikli sözcükler veya sözcük öbekleri kullanılmaktadır (İlk Adım, Yaşam Yolum, Umut Yolu, Geleceğe Umut, Gökkuşak, Elini Ver, Şirin Minik Kalpler, Sevgiyle Elele gibi). Benzer kullanım motorlu taşıt sürücülerini kursları için de geçerlidir (Otoban, Otoyol gibi.).

Özel öğretim kurum adları, dil bilimsel bir açımla değerlendirilebileceği gibi, içinde bulunulan dönemin toplum bilimsel durumunun sorgulanıp değerlendirilmesine olanak tanıyan veriler olarak da ele alınmalıdır.

#### Kaynakça

- Aksan, Doğan (2007), *Her Yönüyle Dil- Ana Çizgileriyle Dilbilim*, cilt III, 4. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları: 439.
- Devellioğlu, Ferit (1997), *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, yeniden düzenlenmiş ve gözden geçirilmiş 14. Baskı, Aydın Kitabevi Yayınları, Sözlük Dizisi: 1, Ankara.
- Özezen, Muna Yüceol (2006), 2005- 2006 Yıllarında Türkiye’de Bazı Yer Adları ve Bu Bağlamdaki Dilsel Sorunlar, *Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, Bilkent Üniversitesi Yayınları, Ankara, ss. 555- 565.
- Türkçe Sözlük* (2005), 10. Baskı Türk Dil Kurumu Yayınları: 549, Ankara.

## AN INVESTIGATION ON THE PRIVATE EDUCATION INSTITUTION NAMES

Muna YÜCEOL ÖZEZEN\*

### Abstract

This paper has been prepared for the purpose of describing the names of private schools, courses and classrooms in Adana and thereby showing how preference of these “education” institutions using Turkish words is. It is already known that the onomastic studies in Turkey have been performed mostly concerning with historical names. But, through this paper it is understood that the onomastics material in modern times is also important to shed light on the cultural structure of modern Turkish people, their sociological views and preference of using Turkish words and therefore these material is worthy to examine.

**Key Words:** Onomastic, toponymy, sociolinguistics

---

\* Asst. Prof. Dr; Çukurova University, Arts and Sciences Faculty, Department of Turkish Language and Literature

# YENİDEN YAPILANDIRMACILIK FELSEFESİNE GÖRE “MARTI” ÖYKÜSÜNÜN İNCELENMESİ

Şükran YALÇIN ÖZDİLEK\*

Emel OKUR\*\*

## Özet

Bu çalışmanın amacı, Richard Bach'ın “Martı, Jonathan Livingston” adlı eserinin, yeniden yapılandırmacı yaklaşıma göre incelenmesidir. Kitapta hem realist felsefeye hem de yeniden yapılandırmacılık felsefesine dair ifadeler bulunmuştur. Kitabın ayrıntılı incelemesi sonucu 21 farklı ifadeden 18 tanesinin yeniden yapılandırmacı yaklaşımın, 3 tanesinin de Realist felsefenin özelliklerini taşıdığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Martı Jonathan Livingston, yeniden yapılandırmacılık, realizm, felsefe, yeni ilköğretim programı

## Giriş

İnsanoğlu, daima çevresinde olup biten tüm olayların nedenlerini bulmaya ve bu olayları anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu öğrenme düşüncesi, insanlık tarihi kadar eskidir. Bilimsel etkinlikler uygarlığın tarihi ile başlamış Yontma Taş Çağı, Cilalı Taş Çağı, Maden Çağı'nda insanların hayatlarını kolaylaştırmaya yönelik çabaları olmuştur. Medeniyetler daha çok nehir kenarlarında kurulmuştur. Toprağı işleme, hayvanları evcilleştirme, sulama kanalları açma, tekerlekli araba, çeşitli madenlerden mutfak ve süs eşyaları yapma gibi işlemler, bu çağda bilimden önce teknolojinin de var olduğunu göstermektedir (Gregory, 2005, 10- 13; Tekeli vd, 1999, 1-2). Bütün bu çağlarda insanlar çoğunlukla yaşamlarının devamını sağlayacak, yaşamlarını kolaylaştıracak olaylar üzerinde düşünmüşler, kendilerini ürküten doğa olaylarını mitler ve söylencelerle açıklamaya çalışmışlardır. Doğa olaylarının çeşitli söylenceler ile açıklanmaya çalışılması, Antik Yunan medeniyetine kadar devam etmiştir (Gregory, 2005; 15).

Antik Yunan medeniyetinde ise Miletliler (Thales, Anaksimenes, Anaksi-mandros) adlı grup, evreni doğaüstü unsurlardan ziyade, ilk olarak tamamen doğaya dayanarak açıklama girişiminde bulunmuşlardır. Onlar tek bir olaya özgü teorilerdence, olayların nedenlerine ilişkin genel teoriler üretmişlerdir. Böylelikle doğa olayları söylencelerle değil, bir sebep- sonuç ilişkisi içinde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle Miletliler, tarihte ilk bilim adamları ve filozoflar olarak bilinirler (Gregory, 2005, 19-29; Tekeli vd, 1999, 24-25). Eski Yunan'da hikmet yolunu arayanlara filozof denmiştir. Hikmet yolu, gerçeği bulma yolu olarak tanımlanmıştır (Sönmez, 1994, 7).

\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı.

Felsefe'nin kelime anlamı, Eski Yunancada "bilgelik sevgisi" demektir. Bu nedenle felsefe, gerçeği bir bütün olarak her yönüyle araştırmaktadır ve insan tecrübeleri üzerine kuruludur. Felsefenin temelinde ise merak ve şüphe vardır. Merak ve şüphe de insanı düşünmeye ve araştırmaya sevk eder. Bundan dolayı felsefe "ilk bilim"dir ve daha sonra gelen her bilim kendi konusu ve metodunu sınırlayarak felsefeden ayrılmıştır (Ergün, 1996, 10). Ayrılan bilimlerden biri de "eğitim"dir.

Montaigne'nin dediği gibi "gideceği limanı bilmeyen bir gemiye, hiçbir rüzgâr fayda getirmez". Felsefe de eğitimin hedefleri doğrultusunda, eğitimde program geliştirmeye yön vermektedir. Bu nedenle eğitimin felsefi temelleri çok önemlidir. Hangi felsefe seçilirse ona göre bir eğitim programı uygulanacak demektir.

2005 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimin felsefi temellerinde değişiklik yoluna gitmiştir. Eski programda ağırlıklı olarak realist ve idealist felsefe yer alırken, yeni programda temele "Yeniden Yapılandırmacı" yaklaşım yerleştirilmiştir.

Realizme göre eğitim, bütün insanlık tarihi boyunca doğruluğu tartışılmaz kabul edilen değerleri öğretmelidir (Ergün, 1996, 77). Buna göre okulun görevi başat, kültürel değerleri öğrenciye kazandırmak, bu yolla onun topluma uyumunu sağlamaktır. "Gerçek" olan değişmemelidir, değişim gerçekleşirse kuşak çatışması olur (Demirel, 2005, 22).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar "Hayat Bilgisi" dersi öğretim programı ve kılavuzunda, yeni programın temel felsefi yaklaşımının yeniden yapılandırmacılık olduğu belirtilmiştir. Bu yaklaşıma göre öğrenci bilgileri doldurulacak boş bir kap değildir. Her öğrencinin geçmişten getirdiği kendine göre bir bilgi birikimi vardır. Öğrenci kendine sunulan yeni bilgileri, sahip olduğu önceki bilgileri ile ilişkilendirerek bilgiyi kendisi yapılandırmaktadır (MEB, 2005, 10).

Millî Eğitim Bakanlığı, yeni programın açılışını anlatmak için öğretmenler için "Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu" (MEB, 2007, 6) ve "Öğrenci Merkezli Eğitim ve Eğitim Programları" ([erzurum.meb.gov.tr/proje/MLO/OMEveEgitimProgramlari.doc](http://erzurum.meb.gov.tr/proje/MLO/OMEveEgitimProgramlari.doc))(s 5, 6) adlı kitaplar yayınlamıştır. Bu kitaplarda öğretmenlere yeni programın temelleri, öğretim yöntem ve teknikleri, konularına göre yapılabilecek etkinlikler ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Eğitim- öğretim dönem sonlarında illerden gelen zümre raporlarında, yeni programın uygulanması konusunda birtakım sıkıntılarının devam ettiği belirlenmiştir. Sınıf mevcudu, teknik alt yapı eksikliği, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, yeni programın öğrenci ve veliler tarafından yeterince algılanmadığı vb. gibi sorunlar belirtilmiştir ([elazig.meb.gov.tr/dosyalar/2007-2008ilzumre.doc](http://elazig.meb.gov.tr/dosyalar/2007-2008ilzumre.doc), [meh.gov.tr/duyuru/ilraporu.doc](http://meh.gov.tr/duyuru/ilraporu.doc), [gumushane.meb.gov.tr/dosyalar/2007-2008ilzumre.doc](http://gumushane.meb.gov.tr/dosyalar/2007-2008ilzumre.doc)).

Yeni Eğitim Programıyla ilgili olarak, öncelikle yeniden yapılandırmacı yaklaşımın öneminin kavratılması gerekir. Bu bilince varılırsa, etkisini davranışlarda görmek mümkün olur. Bilindiği gibi tarih boyunca önceki neslin sonraki kuşaklara bir şeyler öğretmelerinde en etkili araç anlatılar olmuştur. Öyküleme yöntemiyle hayata dair pek çok şey etkili bir biçimde yeni nesle aktarılmıştır. Buradan hareketle bir öykü

kullanarak, yapılandırmacı yaklaşımın daha iyi nasıl aktarılabilceği ve anlatılabileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, Richard Bach’ın “Martı, Jonathan Livingston” adlı eserinin, yeniden yapılandırmacı yaklaşıma göre incelenmesidir “Martı” kitabı, yeniden yapılandırmacılık felsefesi doğrultusunda, özellikle de “eğitim- öğretim” için yazılmış bir kitap değildir. Kitabın arka kapağında yazarının, bir pilot olduğundan ve kitabın “özgürlük, farklı olmak ve varılmak istenen hedefe ulaşmak” ile ilgili yazıldığı belirtilmektedir.

Kitapta Martı Jonathan Livingston’un, grubundaki diğer martılardan daha farklı bir uçuş stili geliştirmesi, bu stili kendi kendine nasıl öğrendiği ve stilini başka martılara –özellikle de Martı Fletcher’a- nasıl öğrettiği anlatılmaktadır. Martı Jonathan, realist bakış açısını benimsememiş, eski öğrendikleri üzerine yeni uçuş stilleri geliştirmiş ve bunun da faydasını görmüştür. Diğer martılardan daha yükseklere uçmayı, daha derin sulara dalıp lezzetli balıkları avlamayı öğrenmiştir. Hatta öğrendiklerini başka martılara da öğretmiştir. Oysaki martıların çoğu uçma eylemini, kendinden önceki kuşakların öğrettiği gibi, sadece karınlarını doyurmak, atılan ekmekleri kapmak için gerçekleştiriyorlardı.

Yeniden yapılandırmacılık yaklaşımının altında, bazı konular öykülendirme yöntemi ile anlatılabilmektedir. Yapılmış olan alan-yazın taramasında farklı bir amaçla yazılmış olan bir öykünün, felsefe ile ilişkilendirilmesine dair bir kaynak bulunamamıştır. Bu çalışmada ise yazılmış olan bir metin- “Martı” öyküsü- kullanılarak yeniden yapılandırmacılık felsefesinin daha kolay anlaşılabilmesi hedeflenmiştir.

### Yöntem

Bu çalışma için MEB tarafından belirlenen, yeniden yapılandırmacılığın özelliklerini belirten 18 madde temel alınmıştır. Bu maddeler şunlardır (MEB 2005, 11):

- 1) Öğretmeye değil, öğrenmeye önem verir.
- 2) Öğrenen, özekliğini ve inisiyatifi destekler ve kabul eder.
- 3) Öğrenenleri, irade ve amaç sahibi varlıklar olarak görür.
- 4) Öğrenmeyi süreç olarak düşünür.
- 5) Öğrenenin araştırmasını destekler.
- 6) Öğrenmede deneyimin kritik rolünü onaylar.
- 7) Öğrenenlerin doğal merakını destekler.
- 8) Öğrenenlerin zihinsel modelini hesaba katar.
- 9) Performansı ve öğreneni değerlendirirken anlayışı vurgular.
- 10) Kendini bilişsel teorinin ilkeleri içinde görür.
- 11) *Öngör, yarat ve analiz et* gibi bilişsel terminolojiden yararlanır.
- 12) Öğrenenin “nasıl” öğrendiğini dikkate alır.
- 13) Öğrenenin, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim içerisinde olmasını destekler.
- 14) Birlikte öğrenmeyi destekler.
- 15) Öğrenenleri gerçek dünya durumlarına katar.

- 16) Öğrenmenin gerçekleştiği bağlama önem verir.  
 17) Öğrenenin inançları ve tutumlarını göz önünde bulundurur.  
 18) Öğrenenlere yeni bilgi oluşturma ve gerçek deneyimlerden anlam çıkarma fırsatını sağlar.

“Martı” kitabının ayrıntılı okunması sonucunda, felsefe ile ilgili ifadeler bulunmuştur. Her ifadenin sonunda, ifadenin kitaptan alındığı sayfa numarası belirtilmiştir. Bu ifadelerden, içeriğinde yeniden yapılandırmacı felsefesini bulunduranlar, MEB’in belirtmiş olduğu özellikler ile ilişkilendirilmiştir. Sonuçlar tablo halinde sunulmuştur.

### Bulgular

“Martı” kitabının incelenmesi sonucunda felsefe ile ilgili 21 farklı ifade bulunmuştur. Bunlardan 18 tanesi, yeniden yapılandırmacı yaklaşımın, 3 tanesi de realizm felsefesinin özelliklerini barındırmaktadır. Yeniden yapılandırmacı felsefenin özellikleri ile ilişkilendirilen 18 ifade Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Kitaptan alınan ifadeler ile yeniden yapılandırmacı felsefenin özelliklerinin eşleştirilmesi

Kitaptan Alınan İfadeler	İfadenin İlişkilendirildiği Maddeler
a) Ama Jonathan Livingston için önemli olan yemek değil, uçmaktı. O her şeyden ötesinde uçmaya gönül vermişti. s.8.	1, 2, 7
b) Martı Jonathan, çok geçmeden taa uzaklarda, açıklarda öğrenirken buldu kendini; aç açına ama mutlu. s.11.	2, 3, 6, 7, 10, 18
c) Yepyeni bir düşünce parladı kafasında: Hızı saatte elli mile varıncaya değin kanatlarını çırpıp, daha yüksek hızlarda ise onları devinimsiz tutmak. s.14	5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16
d) Deney sırasında anladı ki, kanat ucunda tek bir tüyü bir santimden daha az kıpırdatmak bile, yüksek hızda yumuşak ve güzel bir kavis çizmek için yeterlidir. s.22.	6
e) Yaşam, bağrında taşıdığı olanaklardan ötürü ne büyük bir anlam yükliydi. Balıkçı teknelerini bezginlikle izlemenin ötesinde çok şey vaat ediyordu artık. Yaşamın da bir amacı olmalıydı. Kendimizi bilgisizlikten arındırabilir; akıl, bilgi ve yücelik içinde özümüzü yeniden kazanabiliriz, özgür olabiliriz, uçmayı öğrenebiliriz. s.23.	10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18
f) Martı Jonathan, öğrendiklerine her gün yeni şeyler ekliyordu. Artık yüksek hızla dalış yapıyor, suyun üç metre altında yüzen, o az bulunur lezzetli balıkları kolayca avlayabiliyordu. Yaşamak için ne balıkçı teknelerine ne de küflenmiş ekmeğe ihtiyaçlarına gereksinim duyuyordu artık. s.26.	11, 15, 16, 18
g) Orada öyle çok şey öğrenmişti ki, küçük ayrıntılar elbette bir bir tozlanacak, yok olacaktı. s.35.	4, 16
h) Hem buradaki martılar da kendisi gibi düşünüyorlardı. Her biri için yaşamda en önemli şey, kendini aşmak, yetkinliğe ulaşmak ve uçmak, uçmaktı...s.37.	3, 13, 14, 17
i) Her gün saatlerce uçuş denemeleri yapıyorlar ve geliştirdikleri tekniğin kurallarını sınıyorlardı. s.37.	5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18
i) Bir sabah, eğitmeni ile uçuş denemeleri yapmıştı. s.37.	1, 6, 13
j) Her birine öğrenmekten ve öğrendiklerini uygulamaktan vazgeçmemelerini yaşamın o görünmeyen yetkinliğini sabırla bilinçle anlamaya çalışmalarını önemle vurguluyordu. s.48.	4, 9, 11, 13, 14, 16, 17

k) En yüksekten uçan martı, en uzağı görendir. s.49.	11, 18
l) O, bedenini yalnızca bir tüy, bir kemik yığını olmadığını, özgülüğün ve uçmanın sınırlanmış yetkin bir simgesi olduğunu yaşadıklarıyla öğrenmişti. s.51.	6, 11, 16, 18
m) Hava da güçlü, hafif, kurşun gibiydi; ama her şeyden önemlisi öğrenme isteğiyle dolup taşmasıydı. s.57.	5, 7, 17
n) Yan yana, birlikte deneyelim bu kez. Yumuşak ve doğal bir giriş yapmalısın. s.58.	1, 5, 6, 9, 13, 14
o) Jonathan, her an öğrencilerinin yanındaydı. Yol göstererek, yöneterek öğretiyordu onlara. s.66.	1, 4, 13, 14
ö) Bu uçuşlar onlar için spor yapmak gibi bir şeydi. Öğrenciler, uçuşlardan sonra kumsalda toplanıyorlar ve Jonathan’ı can kulağıyla dinliyorlardı. s.67.	6, 7, 12, 13, 14, 16
p) Gün geçtikçe içindeki gerçek ve sınırsız Martı Fletcher’i bulmaya başladın. Senin eğitmenin odur. Onu anlamalı ve yaşamalısın. s.75.	2, 3, 4, 5, 17, 18

Tablo 1’de kitaptan alınan ifadeler ile MEB tarafından yayınlanmış olan yeniden yapılandırıcı felsefenin özellikleri ilişkilendirilmiştir. Maddeler arasında en fazla özellik barındıran, “1” ifadesidir. “1” ifadesi, 10 farklı yapılandırıcı felsefenin özelliğini taşımaktadır. Bu ifadeyi, 8 özellik ile c ve e ifadeleri izlemektedir. Onuncu ve on birinci maddeler, her üç ifade de ortak olarak yer almaktadır. Bu maddeler “Kendini bilişsel teorinin ilkeleri içinde görür” ve “Öngör, yarat ve analiz et gibi bilişsel terminolojiden yararlanır”dır.

**Tablo 2.** Maddelerin kullanım sıklığı

Madde	Frekans	Madde	Frekans
1	4	10	4
2	3	11	7
3	3	12	3
4	4	13	7
5	5	14	7
6	8	15	3
7	3	16	7
8	1	17	5
9	3	18	7

Tüm ifadeler göz önüne alındığında en sık kullanılan madde, 6. maddedir (Öğrenmede deneyimin kritik rolünü onaylar.) 6. madde, sekiz farklı ifadenin içeriğinde yer almaktadır. Bu maddeyi, yedi farklı ifadenin içinde yer alan 11., 13., 14., 16. ve 18. maddeler izlemektedir. İfadelerin içeriğinde en az bulunan madde 8. maddedir (Öğrenenlerin zihinsel modelini hesaba katar.). 8. madde, sadece bir ifadenin içeriğinde bulunabilmiştir (Tablo 2).



Realizm felsefesi ile ilişkilendirilen 3 ifade ise şunlardır:

- Martıların çoğu, karınlarını doyurmak için gerekli olandan fazlasını öğrenmeye çabalamazlar. s.8.
  - Realizme göre, önceden toplumun benimsediği değerler, eğitim vasıtasıyla gelecek kuşaklara aktırılarak sürdürülecektir; eğitimin özü bellidir, üzerinde tartışılmasına gerek yoktur (Ergün, 1996, 76- 77).
- Uçuşun tek amacı vardır onlar için: Yiyeceğe ulaşım kıyıya dönmek. Onların amacı uçuş değil, karın doyurmaktır. s.8.
  - Değerler, objektif ve devamlıdır; insandan insana ve zamandan zamana değişmez (Ergün, 1996, 77).
- Oysa gördü ki, bu tür düşünceler- uçmaya gönül vermek- , öteki martılar arasında hiç de önemli değildi. s.9.
  - Eğitim, bütün insanlık tarihi boyunca doğruluğu tartışılmaz kabul edilen değerleri öğretmelidir (Ergün, 1996, 77).

### Sonuç

“Martı” kitabı, kişisel gelişim hikâyesi olarak sıradanlıktan mükemmelliğe giden yolun keşfini anlatmak için kullanılmıştır. Okuyucuya göre, yazılana yüklenen anlam değişebilir. Burada kitap, kişisel gelişim bakış açısıyla değil, eğitim felsefesi açısından değerlendirilmiştir.

Kitaptan alınan ifadeler, yeniden yapılandırıcılık felsefesinin ilkeleri ile örtüşmektedir. Diğer martılar sadece karınlarını doyurmak için sıradan bir martı gibi uçarken Martı Jonathan ve onu takip eden martılar, realist bakış açısını benimsemiş, eski öğrendiklerini de kullanarak yeni uçuş stilleri geliştirmiş; öğrendiklerini başka martılara da öğretmiş ve böylelikle yeniliklere hep açık olduklarını göstermişlerdir. Günümüzde de “Martı” kitabında olduğu gibi bilgi çağının getirdiği artan bilgi miktarı, bireylerin yeniliklere açık olması gerekliliğini doğurmaktadır.

MEB İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın (2005, 10) vizyonunda öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri etkinlikler aracılığıyla öğrenmekten keyif alan, gündelik yaşamında gerekli olan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanuma sahip “mutlu” bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmektedir. Buna göre öğrenme, öğretmenden öğrenciye doğrudan bilgi aktarma yani pasif bir süreç değildir. Bu çalışmanın bulgularına göre “Martı” kitabında en çok üzerinde durulan madde “*Öğrenmede, deneyimin kritik rolünü onaylar.*” Maddesidir. Öğrencinin kendi deneyiminin, uygulayarak, yaparak, yaşayarak öğrenmenin ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca “Martı” kitabından alınan “b” maddesi, Martı Jonathan’ın öğrendikten sonra ne kadar mutlu olduğunu ifade etmektedir. Bu madde, kişinin kendi deneyimleri ile öğrendiklerinden, daha mutlu olabileceğini göstermektedir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci boş bir zihin ile sınıfa gelmemektedir. Öğrencinin sahip olduğu ön bilgiler, deneyimler yeni öğrenilen bilgilerle birleştirilerek daha anlamlı hale getirilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda üzerinde durulan bir diğer nokta işbirlikli öğrenmedir (MEB, 2005, 11). “d” ve “j” maddeleri, ön bilgilerin kullanımının önemine işaret etmekte iken “ı, j, n ve o” maddeleri işbirlikli öğrenmenin önemine işaret etmektedir.

Yeni ilköğretim programının uygulanması aşamasında öğretmenler, öğrenciler, veliler için hâlâ birtakım sıkıntılar olduğu bilinmektedir (elazig.meb.gov.tr/dosyalar/2007-2008ilzumre.doc, aydin.meb.gov.tr/duyuru/ilraporu.doc, gumushane.meb.gov.tr/dosyalar/2007-2008ilzumre.doc.). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen hizmet içi eğitimler ile bu aksaklıklar giderilmeye çalışılmaktadır. İlköğretim programının vizyonunda yer aldığı gibi “gündelik yaşamında gerekli olan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip” bireyler yetiştirmek için öğrenmeyi öğretmek gerekmektedir. Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde, bilgi hızla artmaktadır ve eklenen bilgiler doğrultusunda yeni bir program geliştirmenin zor olduğu düşünülmektedir. En anlamlı olan, bireye öğrenmeyi öğretmektir. Öğrenmeyi öğretmeyi anlatmak, teorik açıdan zor anlaşılabilir. Fakat Nasrettin Hoca fıkraları gibi az sözcük ile derin anlamlar taşıyan ifadeler kullanmak kişiyi daha çok düşünmeye ve etkin olmaya sürükleyebilmektedir. “Martı” kitabının değerlendirmesine sadece bu çalışmanın araştırmacısının gözüyle bakılmaması gerektiği, farklı birikimlere sahip kişilerin de bu kitabı okudukça, cümlelere farklı anlamlar yükleyebileceği düşünülmektedir.

Herhangi bir konunun anlatılmasında “öykülendirme” yöntemi kullanılmaktadır. Fakat felsefe ya da eğitim amacı dışında yazılmış bir öykünün, bu konularla ilişkilendirilmesinin konunun daha kolay kavranmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Anlatılmak istenenlerin sayfalarca uzunluktaki metin yerine, kısa öyküler halinde verilmesi daha kalıcı olacaktır. “Martı” gibi başka hikâye kitapları da eğitim felsefesi bakış açısıyla incelenip eğitim dünyasına katkıda bulunulabilir. Bu nedenle kitabın, eğitim alanında görev alan herkes tarafından kaynak kitap olarak değerlendirilebileceği düşünülmüştür.

#### Kaynakça

- Bach, R. (2003). Martı, Jonathan Livingston (Çev: Ülker Baykal). ÜBL Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Ergün, M. (1996). Eğitim Felsefesi. Ocak Yayınları, Ankara.
- Gregory, A. (2005). Evreka -Bilimin Doğuşu- (Çev: Emine Ayhan). Güncel Yayıncılık, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar “Hayat Bilgisi” Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005). Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu (2007). Anıl Matbaacılık, Ankara.
- Sönmez, V. (1994). Eğitim Felsefesi. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tekeli, S., Kahya, E., Dosay, M., Demir, R., Topdemir, H. G. Unat, Y., Aydın, A. K. (1999). Bilim Tarihine Giriş. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Yıldırım, C. (2006). Bilim Tarihi. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- aydin.meb.gov.tr/duyuru/ilraporu.doc (17.11.2008)
- elazig.meb.gov.tr/dosyalar/2007-2008ilzumre.doc (17.11.2008)
- erzurum.meb.gov.tr/proje/MLO/OMEveEgitimProgramlari.doc (17.11.2008)
- gumushane.meb.gov.tr/dosyalar/2007-2008ilzumre.doc (17.11.2008)

## THE ANALYSIS OF “SEAGULL” STORY BOOK ACCORDING TO RECONSTRUCTIVISM

Şükran YALÇIN ÖZDİLEK\*

Emel OKUR\*\*

### Abstract

The aim of this research is to examine “Seagull, Jonathan Livingston” –writer is Richard Bach- according to reconstructivism. Either realistic expressions or reconstructive expressions are found in the book. There are 21 expressions; 18 of them have reconstructivism properties, 3 of them realistic properties.

**Key Words:** Seagull, Jonathan Livingston, reconstructivism, realism, philosophy, new primary school programme

\* Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education Department of Secondary Education Science and Mathematics Teaching Biology Teaching Programme.

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education Department of Secondary Education Science and Mathematics Teaching Biology Teaching Programme.

# YENİ TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLERİN ÖĞRENME ALANLARINI GERÇEKLEŞTİRMEDEKİ YETERLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ

**Serap UZUNER\***

**Yahya AYDIN\*\***

## Özet

Bu araştırmanın amacı yeni Türkçe Öğretim Programı esas alınarak hazırlanmış ders kitaplarında (1-5) yer alan öykü türündeki metinlerin öğrenme alanlarını ne derece gerçekleştirebildiğini belirlemektir. Erzurum il merkezinde bulunan 28 ilköğretim okulunda görev yapan 210 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen anketi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler yeni Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerini dinleme, konuşma, okuma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini gerçekleştirme bakımından olumlu olarak değerlendirirken “yazma” becerisini gerçekleştirme bakımından ise kısmen olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Ders kitabı, Türkçe, öykü

## Giriş

Dünyamızın bilgi çağını yaşadığı bu dönemde eğitimin asıl amacı düşünen, anlayan, yorumlayıp yeni bilgi üreten, bilimsel düşünerek sorunlarını çözebilen insanlar yetiştirmektir. Bilginin büyük bir hızla tüketip sindirilerek yeniden üretildiği çağımızda, bireyin ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşma, ulaştığı bilgiyi kullanma ve yeni bilgi üretme becerilerine bağlıdır. Bu becerilerin edinilmesi ve ömür boyu kullanılabilmesi, ezberleme yerine bilgiyi yeniden üretme merkezli, yenilikçi bir eğitim anlayışıyla mümkündür.

Bu düşünceyle, 2004 yılında 21. yüzyılın öğrencilerini yeni bir vizyonla yetiştirmeyi amaçlayan ilköğretim (1–5) Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır.

Öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında, çevreleriyle sağlıklı iletişim kurabilmelerinde, sosyalleşmelerinde, duygu ve düşüncelerini etkili anlatabilmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dili doğru ve düzgün kullanma doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitimle elde edilen bir beceridir. Bu da ancak iyi bir ana dili eğitimiy-le kazandırılabilir.

\* Arş, Gör; Erzincan Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu.

\*\* Türkçe Öğretmeni; Buca Mimar Kemalettin İlköğretim Okulu, İZMİR.

Ana dili öğrenme süreci, ders kitaplarındaki okuma metinleriyle gerçekleştirilmektedir. Yeni program doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç türden oluşmaktadır. Ders kitaplarının üçte birinin öykülerden oluşması eğitim sistemimiz için olumlu bir gelişmedir. Çünkü öykü, çocuğun dünyasına hitabeden, çocuğa doğruyu ve güzeli öğretebilen, hayal gücünü geliştirebilen ve onun öğrenirken ve öğrendiklerinden zevk almasını sağlayabilen bir araçtır.

Yeni Türkçe Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarını gerçekleştirmede ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Genellikle Türkçe dersinde öğretim, kazanımlara uygun olarak hazırlanmış metinler üzerinden yapılır.

Öğrencilerin zihinsel ve temel becerileri kazanmaları ve bunları geliştirmeleri, dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır. “Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir.” (MEB, 2005, 13)

Öğrenme alanları aracılığıyla dil öğretimi gerçekleştirileceği için ders kitaplarına seçilecek metinlerin çocuğun dünyasına hitap edecek, ona zevk verecek ve aynı zamanda eğitecek özelliğe sahip olması gerekir.

Dil gelişim sürecinde öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Bu durum öğrenme alanlarının birbiriyle bir bütün halinde ele alınmasını zorunlu kılar. Türkçe dersinin öğrenme alanlarından ilki dinlemedir. “Dinleme, seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir.” (MEB, 2005, 17) Dolayısıyla dinleme, öğrenmenin ilk basamağı sayılabilir. Dinlediklerini anlamlandırabilen çocuk, bir üst basamağa geçişe hazır sayılabilir.

Dinlemenin gerçekleşmesi için önce çocuğun dinlemeyi bilmesi gerekir. Dinleme doğuştan gelen bir yetenek değil öğrenilebilen bir beceridir. “Dinleme, aynı zamanda bir zevk alma yoludur. Dinleme, öğrenilir. Öyleyse öğrencilerin dinlemeyi de öğrenmeleri gerekir. Dinlemeyi öğrenmek, okumayı öğrenmek kadar önemlidir. Okuma gibi, dinlemek de bilgi, beceri alışkanlık gerektirir. Aslında dinleme, bir bakıma, kulak yolu ile okumaktır.” (Calp, 2007, 152) Öğrenilebilir bir beceri olan dinlemenin çocuklara öğretilmesi sırasında öğretmenin izleyeceği yolun, kullanacağı yöntem ve tekniklerin de önemli bir yeri vardır. Öğretmenin bu süreç içerisinde dinlemenin önemi hakkında çocuğa mantıklı ve inandırıcı açıklamalar yapması bu yetinin kazandırılmasında önemli sayılabilir. Dinleme becerisi kazandırmada Türkçe ders kitaplarında seçilen metin ve türü de çok önemlidir. Çocuğun seviyesine uygun ilgi çekici bir öykü, onun metne yoğunlaşmasını sağlayacaktır. Çünkü metnin içindeki konuşmalar, olaylar, sürekli hareket hali çocuğun dikkatini uzun süreli toplamasına yardımcı olacaktır. Öykünün “en büyük eğitici faydası, dik başlı ve başıboş zihinleri dikkate alıştırmasıdır.” (Emre, 2000, 15) Ayrıca “Shank, hikâye dinleme ve dinlenenlerin hayatla ilişkilendirmesini en önemli öğrenme yolu olarak görmektedir (Akyol, 2006, 139). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öykü, öğrencinin öğrenmeye hazır hale getirilmesinde ve öğrenme süreci boyunca öğrencinin aktif kılınmasında

kullanılabilir.

Türkçe dersinin öğrenme alanlarından birisi de konuşmadır. Konuşmanın diğer alanları çeşitli oranlarda etkilediği ve dinleme, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi öğrenme alanlarıyla etkileşim içinde olduğu bilinen bir durumdur. Aslında bütün öğrenme alanları büyük oranda birbirleriyle ilişki içindedir. Konuşma, bütün öğrenme alanları ve çocuğun kendisini ifade edebilmesi açısından önemli bir dil becerisidir (Akyol, 2006, 20).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma alanı ve bu alanla ilgili etkinliklerle öğrenciye kazandırılmak istenenlerin başında ana dilini doğru ve güzel kullanılmayı öğretmek gelmektedir. "Konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımı gelmektedir. Planlı, doğru ve akıcı konuşma becerisinin temelinde etkin dinleme doğru telaffuz etme ile vurgu ve tonlamalar vardır." (MEB, 2005, 19)

Konuşma becerisini geliştirmede öykü metnlerinin büyük katkısı vardır. Çünkü çocuk basit öykülerle birtakım becerileri kazanabilir. "Çocukların kendilerini rahat ifade etmelerine yardımcı olan hikâye anlatım yöntemi, konuşma becerilerini geliştirmenin başlangıç aşamasında kullanılacak etkili yöntemlerden biridir. Hikâyeler çocuklar için çekici özelliklere sahip, olayları uygun bir şekilde sıralayan ve hareket içeren anlatımlardır." (Akyol, 2006, 21) Belli becerileri çocuğa kazandırmak için kullanılacak öykünün olayların anlatımı ve sıralanması sırasında bazı yeterlilikleri taşıması gerekir.

Yeni programda öykü metinleri ile yapılan konuşma etkinlikleri çocukların kendine güvenini, sözcükleri doğru telaffuz etmeyi, zihinlerindeki doğru sıralamayı, yorum yapabilmelerini sağlayacaktır.

Türkçe dersi öğrenme alanları içinde öğrencinin zihni fonksiyonlarını en fazla geliştiren öğrenme alanının okuma olduğu söylenebilir. "Zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır." (MEB, 2005, s. 20) Ancak dinleme ve konuşmanın, okumanın ön şartı olduğu unutulmamalıdır.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için ilköğretimin ilk sınıfından itibaren çalışmalarına başlanmalıdır. "Bunun için de çocuklara hoşça vakit geçirmek, onlarda okumaya karşı ilgi uyandırmak amacıyla evde okulda anne-baba ve öğretmenlerin zaman zaman masal ya da öykü anlatmaları gerekecektir." (Kıbrıs, 2000,

124-125) Okumaya karşı öğrencilerin ilgisinin artması için uygun metin seçimi önemlidir. Seçilen masal ya da öykülerin anlatılması ya da uygun şekilde okunması sonucunda çocuklarda okuma isteği uyandırılabilir.

Daha önce belirtildiği gibi öykü, okumaya karşı ilgi uyandırmak için önemli bir araçtır. Bu türle ders kitaplarında karşılaşılan çocuklarda, hedeflenen kazanımların yanı sıra bu tarzda yazılmış kitapları okuma isteği de oluşacaktır.

Türkçe dersinin öğrenme alanlarından birisi de yazmadır. Dinlediğini ya da okuduğunu iyi anlayan, anlamlandırabilen öğrenci, yazma alanı ile ilgili etkinlikler için hazır bulunuşluk düzeyini sağlamış demektir. Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleri ve okuduklarını iyi anlamaları ve yapılandırmaları gerekmektedir (MEB, 2005, 21).

Okuma, gelişi güzel yapılmamalıdır. Okuma işinin sürekli ve aynı zamanda planlı yapılması öğrencinin okuma sırasında edindiği bilgilerin kodlanmasında ona kolaylık sağlayacaktır. Aynı zamanda kodlanan bilgiler yazma sırasında öğrencinin sistemli ve tutarlı yazabilmesine olanak sağlar. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri ve sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005, 21). Ayrıca yazma becerisinin edinilmesi, yapılan okumanın eleştirel bir nitelik taşımasını zorunlu kılar. Bu sebeple öğrencinin karşılaştırmalar, sınıflamalar yapabileceği ve üzerinde düşünüp bir fikre varabileceği nitelikte öyküler seçilmelidir. Bunun için de ders kitaplarındaki öykülerin doğrudan mesaj vermek kaygısından uzak, edebî bir üslupla yazılanlar arasından seçilmesi gereklidir.

İnsanların kelimelerle düşündüğü, tartıştığı bir dünyada çocuk öykülerinin, bu anlayışın dışında bir amaçla gelişigüzel yazılmış örneklerden seçilmesi, çocuğun, düşünce dünyasının körleştirilmesi anlamına geleceğinden seçilen öyküler, dilin güzelliğini, inceliğini gözler önüne seren kelimelerle örülmelidir. Unutulmamalıdır ki hikâyeler çocuğun kelime hazinesini zenginleştirerek dilin gücünü tanıtır ve mesajı iletmede yaratıcı olarak nasıl kullanıldığını sezdirir (Akyol, 2006, 139).

Türkçe Öğretim Programı'nda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. "Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır." (MEB, 2005, 21)

Yeni program, okuduğunu anlama ve anlamlandırma becerilerini kazandırmaya ağırlık vermektedir. Bu amaçla görsellerden de yararlanılmaktadır. Yeni programla birlikte Türkçe ders kitaplarındaki öykülere ait görselleri anlama ve yorumlama etkinlikleri yapılmaktadır. Ayrıca öyküye ait bir bölümün veya öğrenci tarafından en çok beğenilen bölüme ait görsel sunu çalışmaları yapılmaktadır. Bu şekilde çocuğun kendini ifade etme, gördüklerini, okuduklarını yorumlama ve anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu öğrenme alanıyla görsel zekâyâ sahip öğrencilerde öğretimin daha kolay ve başarılı olacağı düşünülmekte ve öğrenilenlerin daha kalıcı olması amaçlanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanlarının ilki olan dinleme öğrenme alanı; "Dinleme Kurallarını Uygulama", "Dinlediğini Anlama", "Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme" temel üç amaç altında birinci sınıfta 22, ikinci sınıfta 30, üçüncü sınıfta 38, dördüncü sınıfta 45, beşinci sınıfta 48 kazanıma yer verir.

Konuşma öğrenme alanı; "Konuşma Kurallarını Uygulama", "Kendini Sözlü Olarak İfade Etme", "Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma" temel amaçları altında birinci sınıfta 30, ikinci sınıfta 33, üçüncü sınıfta 40, dördüncü sınıfta 50, beşinci sınıfta 52 kazanıma yer verir.

Okuma öğrenme alanı ise; "Okuma Kurallarını Uygulama", "Okuduğunu Anlama", "Anlam Kurma", "Söz Varlığını Geliştirme", "Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma" temel amaçları altında birinci sınıfta 34, ikinci sınıfta 49, üçüncü sınıfta 61, dördüncü sınıfta 67, beşinci sınıfta 69 kazanıma yer verir.

Yazma öğrenme alanı; “ Yazma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Yazılı Olarak İfade Etme”, “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma” temel amaçları altında birinci sınıfta 24, ikinci sınıfta 36, üçüncü sınıfta 44, dördüncü sınıfta 58, beşinci sınıfta 64 kazanıma yer verir.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanı ise; “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” amaçları altında, birinci sınıfta 15, ikinci sınıfta 17, üçüncü sınıfta 24, dördüncü sınıfta 25, beşinci sınıfta 26 kazanıma yer verir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki kullanılan 7 Türkçe ders kitabından seçilmiş 21 (7x3=21) öykü incelenmiştir. Bu araştırma söz konusu öykülerin öğrenme alanlarını ne derece gerçekleştirdiği, öğretmen görüşleriyle tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim I. kademe Türkçe kitaplarındaki öyküler öğrencilerin dinleme becerisini gerçekleştirmede ne derece yeterlidir?
2. İlköğretim I. kademe Türkçe kitaplarındaki öyküler öğrencilerin konuşma becerisini gerçekleştirmede ne derece yeterlidir?
3. İlköğretim I. kademe Türkçe kitaplarındaki öyküler öğrencilerin okuma becerisini gerçekleştirmede ne derece yeterlidir?
4. İlköğretim I. kademe Türkçe kitaplarındaki öyküler öğrencilerin yazma becerisini gerçekleştirmede ne derece yeterlidir?
5. İlköğretim I. kademe Türkçe kitaplarındaki öyküler öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerisini gerçekleştirmede ne derece yeterlidir?

### **Sayıtlar**

1. Uygulamaya katılan öğretmenler kendilerine yöneltilen anket sorularını içten ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.
2. Kaynaklardan elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma Erzurum merkezde 2005–2006 yıllarında okutulan Türkçe ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma Türkçe ders kitaplarından seçilmiş 21 öykü ile sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırma Erzurum ili sınırları içinde 28 farklı okulda çalışan 210 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Sonuçlar benzer özelliklere sahip diğer sınıf öğretmenlerine genellenebilir.

### **Yöntem**

Bu çalışmada, survey yöntemi kullanılmıştır.

### **Evren**

Araştırmanın evreni Erzurum ilinde 2005-2006 eğitim öğretim yılında farklı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.



### Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2005–2006 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde 28 farklı ilköğretim okulunda görev yapan toplam 210 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada İlköğretim 1. kademe Türkçe kitaplarındaki öykülerin öğrenme alanlarını gerçekleştirmede yeterli olup olmadığını belirlemek için öğretmenlere uygulanacak bir anket hazırlanmıştır. Anketin hazırlanması aşamasında ilk önce problemin doğru bir biçimde belirlenebilmesi, detaylarıyla ortaya konulabilmesi ve kuramsal yapının oluşturulabilmesi için öncelikle kaynak taraması yapılmıştır. Benzer çalışmalar incelenmiştir.

**Tablo 1: Araştırmada İncelenen Türkçe Ders Kitapları ve Bu Kitaplardaki Öykülerin Sayıca Dökümü**

Sınıf	Yayınevi	Öykü Sayısı
1. Sınıf	TOP	11
2. Sınıf	KÖK	11
3. Sınıf	ÖZGÜN	15
3. Sınıf	KOZA	12
4. Sınıf	KOZA	10
5. Sınıf	ZAMBAK	11
5. Sınıf	KOZA	13

Tablo 1' de görüldüğü gibi, 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde kullanılan Türkçe ders kitapları ve bu kitaplardaki öykü sayıları tespit edilmiştir. Daha sonra Tablo 2` de görüldüğü üzere 7 ders kitabının her birinden 3 öykü olmak üzere toplam 21 öykü seçilmiştir.

**Tablo 2: Araştırmada İncelenen Öykülerin Listesi**

	Sınıf	Yazar Adı	Öykü Adı	YayınEvi
1	1.Sınıf	Nuran Mustafaoğlu	Yaşlı Meşe Ağacı	TOP
2	1.Sınıf	İbrahim Zeki Burdurlu	Sel Suları	TOP
3	1.Sınıf	Hüseyin Yurttaş Bayram	Sevinci	TOP
4	2.Sınıf	Sema Aydın Pikniğe	Gidiyoruz	KÖK
5	2.Sınıf	Sevim İzgü İlk	Yardım Oyunu	KÖK
6	2.Sınıf	Sevim Ak Gök	Kuşağı	KÖK
7	3.Sınıf	Nuran Turan Gülce'yle	Trafik Canavarı	KOZA
8	3.Sınıf	Perihan Karayel	Yıl Dede'nin Dört Kızı	KOZA

9	3.Sınıf	Didem Sanyel	Bir Gün, Bir Çocuk	KOZA
10	3.Sınıf	Süheyla Bilgen	Ağacım	ÖZGÜN
11	3.Sınıf	Hüseyin Yurttaş	Aynadan Utanan Kız	ÖZGÜN
12	3.Sınıf	Yaşar Nar	Hatırlı Misafir	ÖZGÜN
13	4.Sınıf	Cüneyt Suavi	Kuş Cıvıltısını ve Fırın Kokusunu Görebilmek	KOZA
14	4.Sınıf	Turan Oğuzkan Emir Çakıroğlu	Ülkemizde Maden Kömürünün Bulunuşu	KOZA
15	4.Sınıf	M. Funda	Kaynak Sesini Yitiren Flüt	KOZA
16	5.Sınıf	Vasili Soukhomlinski	Elleri Titriyor	KOZA
17	5.Sınıf	Şevket Yücel	Kiraz Ağacının Ölümü	KOZA
18	5.Sınıf	Türkan Gedik	Görevlerin En Güzeli	KOZA
19	5.Sınıf	Sema Maraşlı	En Güzel Hediye	ZAMBAK
20	5.Sınıf	Rıza Akdemir	Sihirli Pasta	ZAMBAK
21	5.Sınıf	Hilal Acar	Sonbahar	ZAMBAK

Örnekleme dışında kalan 7 ilköğretim okulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeniyle birebir görüşmeler sonucunda öyküler belirlenmiş ve anket soruları tespit edilmiştir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin metinleri işlemiş olmalarına dikkat edilmiştir. Uzman yardımıyla anket sorularına son şekli verilmiştir. Ankette Yeterli, Kısmen Yeterli, Yetersiz şeklinde derecelendirme kullanılmıştır.

Anket uygulanırken öğretmenin öyküyü daha önce işlemiş olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca anket sorularını cevaplamadan önce tekrar okuması da istenmiştir.

Elde edilen veriler SPSS 10.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerini belirlemede madde bazında frekans (n) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

**Tablo 3: Öykülerin Dinleme Becerisini Gerçekleştirme Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri**

DİNLEME	n	%
Yetersiz	14	6.7
Kısmen Yeterli	62	29,5
Yeterli	134	63.8
Toplam	210	100

Tablo 1'e göre sınıf öğretmenleri Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerini, dinleme becerisini gerçekleştirme de %63.8 oranında yeterli, %29,5 ora-

nunda kısmen yeterli bulmuş ve %6.7 gibi çok az bir oranda da yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu oran Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin dinleme becerisini gerçekleştirmede istenen düzeye ulaşıldığını gösterir. Dinleme becerisini kazandırmada seçilen metinlerin önemi büyüktür. Çünkü öğrenci okula geldiğinde okuma bilmemektedir. Okul ve öğrenme dünyasına dinleme etkinlikleri ile adım atacaktır. Dolayısıyla seçilen metinler öğrencilere dinleme isteği aşılayabilmeli, hayal dünyalarına hitap edebilmeli ve dinleme etkinlikleri süresince öğrenciyi sıkıkmamalıdır.

**Tablo 4: Öykülerin Konuşma Becerisini Gerçekleştirme Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri**

KONUŞMA	n	%
Yetersiz	13	6.2
Kısmen Yeterli	77	36.7
Yeterli	120	57.1
Toplam	210	100

Konuşma boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin, konuşma becerisini kazandırmada seçilen metinleri %57.1 oranında yeterli bulmuşlardır. Böylece okula konuşma yetisine sahip olarak gelen çocuğa, hikâye ile ilgili çeşitli sorular sorulabilir ve bu yolla kendini doğru ve düzgün bir Türkçeyle ifade yolunda ilk fırsat verilebilir. Yeni programın amaçlarından biri de öğrencilerin Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak ve onlara okuma, yazma alışkanlığı kazandırmaktır. Bu da seçilmiş nitelikli öyküler aracılığı ile sağlanabilir.

**Tablo 5: Öykülerin Okuma Becerisini Gerçekleştirme Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri**

OKUMA	n	%
Yetersiz	6	2.9
Kısmen Yeterli	50	23.8
Yeterli	154	73.3
Toplam	210	100

Tablo 3'e göre Türkçe dersi öğrenme alanlarından okuma becerisini gerçekleştirmede seçilen metinleri yeterli bulan öğretmenlerin oranı %73.3 iken kısmen yeterli bulanların oranı %23.8'tir. Yetersiz bulanların oranı ise %2.9 ile en azdır. Bu veriler göz önüne alanlara Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okuma becerisini kazandırmada diğer alanlardaki metinlere oranla daha yeterli olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuma becerisi, diğer öğrenme alanlarına oranla Türkçe öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Etkili ve doğru bir okuma daha iyi anlamaya ve neticede yargılamaya imkân sağlar. Seçilen metinlerin okuma becerisi gerçekleştirmede yüksek oranda yeterli bulunması bu açıardan düşünüldüğünde oldukça olumlu bir durumdur.

**Tablo 6: Öykülerin Yazma Becerisini Gerçekleştirme Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri**

YAZMA	n	%
Yetersiz	15	7.1
Kısmen Yeterli	105	50
Yeterli	90	42.9
Toplam	210	100

Türkçe dersi öğrenme alanlarından biri olan yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde %50 oranla kısmen katılıyorum şeklinde cevap veren öğretmenlerin oranı fazladır. Bu oran daha yukarı çekilmelidir. Yazma kişinin eğitim yoluyla kazandığı bir dil becerisidir. Bu eğitimin okullarda en iyi şekilde verilmesi gerekmektedir.

**Tablo 7: Öykülerin Görsel Okuma ve Görsel Becerisini Gerçekleştirme Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri**

GÖRSEL OKUMA VE SUNU	n	%
Yetersiz	12	5.7
Kısmen Yeterli	70	33.3
Yeterli	128	61
Toplam	210	100

Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin görsel okuma ve görsel sunu becerisini geliştirme yeterliliği ile ilgili yapılan ankette sınıf öğretmenleri % 61 oranında yeterli, % 33.3 oranında kısmen yeterli, % 5.7 oranında yetersiz cevabını vermişlerdir. Günümüzde görsel uyarıcıların artması, formel eğitimde de bu uyarıcıları kullanmayı gerekli kılmıştır. Görsellerin gerektiği gibi kullanılması sevindiricidir.

### Sonuç ve Öneriler

Bulgulardan, örnekleme katılan öğretmenlerin ortalama %60'ının öyküleri, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programı'ndaki temel dil becerilerine yönelik amaç ve kazanımları gerçekleştirmede yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, en olumlu görüşü, ders kitaplarındaki öykülerin "okuma" öğrenme alanını gerçekleştirme boyutunda bildirmiştir. Ayrıca öğretmenlerin seçilen metinleri, "yazma" ya yönelik amaç ve kazanımları gerçekleştirmede % 50 kısmen yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu oran, metinlerin hedeflenen beceriyi kazandırmada beklenen düzeyin altında kaldığına işaret etmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi eğitimim temel amaçlarından biridir. Bu durumda derslerde en çok kullanılan araçlardan biri olan ders kitaplarındaki metinlerin daha dikkatli seçilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarına dağıtılmış yeni Türkçe ders kitaplarındaki öyküleri, "okuma", "dinleme",

◆ Serap Uzuner / Yahya Aydın

“konuşma”, “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanlarını gerçekleştirme bakımından yeterli olarak değerlendirirken, “yazma”ya yönelik kazanımların gerçekleşmesini kısmen yeterli olarak değerlendirmiştir.

Bu sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

1) Ders kitapları hazırlanırken seçilen metinlerin, temel dil becerilerini kazandırabilecek vasıflara sahip olmasına dikkat edilebilir.

2) Türkçe ders kitaplarının metin yazımı ve seçimi aşamasında alan uzmanlarının yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin görüşleri de alınabilir.

**Kaynakça**

- AKYOL, Hayati (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Kök Yayıncılık, Ankara.
- CALP, Mehralı (2007). **Türkçe Öğretimi**, Eğitim Kitap Evi, Konya.
- EMRE, Ahmet. Cevat (2000). **Çocuklara Hikâye Anlatmak Sanatı**, Millî Eğitim Yayınevi, İstanbul.
- KIBRIS, İbrahim (2000). **Uygulamalı Çocuk Edebiyatı**, Eylül Yayınevi, Ankara. KIRKKILIÇ, Ahmet, Hayati Akyol (Editörler) (2007), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, PegemA Yay., Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar)**, Ankara.
- UZUNER, Serap (2007). **Yenilenen Program Çerçevesinde Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan “Öyküleyici Metinler”İN Sınıf Öğretmenleri Açısından Algılanma Yeterliliklerinin Tespiti Ve Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun Belirlenmesi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

## REALIZING DESIGNATION OF LEARNING SUFFICIENCY ABOUT STORIES TAKING PART IN NEW TURKISH TEXTBOOKS

---

**Serap UZUNER\***

**Yahya AYDIN\*\***

### **Abstract**

The aim of this research is to designate the rank of the success on story type texts based on Turkish education programme. 210 class teachers working in 28 primary schools in Erzurum city centre are constituted as the samples of this research. A 'Teacher's questionnaire' is applied which was developed by the researcher to collect data for the research. Teachers utilized positive opinions in realizing the skills of listening, speaking, reading, visual reading and visual supply in texts taking place in new Turkish textbooks but utilized 'the writing skill', partly positive.

**Key Words:** Textbook, Turkish, Story

---

\* Erzincan University, School Of Health Services.

\*\* Turkish Teacher; İzmir Buca Mimar Kemalettin Primary School.

# METİNDİLBİLİM ÖLÇÜTLERİYLE YABANCI DİL SINAVLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: ÜDS Sınavından Örnek Bir Betimleme Çalışması

Muhlise COŞKUN ÖGEYİK\*

## Özet

Dilbilim çalışmalarından metindilbilim, metinlerin yüzey ve derin yapılarını betimlemede önemli olan bazı ölçütlerle metinsellik kavramını açıklar. Bu ölçütlerin odak noktası metinler olsa da malzemesi dil olan her söylem bütüncesi içinde yer alabilirler. Bu çalışmada da malzemesi dil olan yabancı dil sınavlarından ÜDS (Üniversitelerarası Dil Sınavı) sınavı üzerinde betimsel bir çözümleme yapılarak metindilbilim ölçütlerine göre değerlendirme yapılmaktadır. Değerlendirme sonucunda ÜDS sınavında en fazla bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerinin yer aldığı söylenebilir. Sınavın farklı bölümlerinde yer alan farklı soru modelleri üzerinde yapılan betimlemeler, ÜDS bir test sınavı olsa da, yapısında metindilbilim ölçütlerini barındırdığı söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Metindilbilim, ÜDS sınavı, bağdaşıklık, tutarlılık

## Giriş

Çağımız dünyasında, son zamanlarda hızlı bir şekilde ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmek için en az bir yabancı dil öğrenmek git-kiçe önemli bir hale gelmektedir. Böyle bir gereksinime bağlı olarak yabancı dil öğrenmek konusunda amaçlar farklılıklar göstermektedir. Bazıları yabancı dilde etkin bir biçimde bildirişim sağlamak için yabancı dil öğrenmeye yönelirken, bazıları yazabilmeyi veya okuyabilmeyi, bazıları da mesleki açıdan basamak niteliğinde olan bir takım yabancı dil sınavlarını geçmek amacıyla yola çıkmaktadırlar. Ülkemizde en yaygın olarak kullanılan basamak sınavlarının başında ÜDS, KPDS, TOFEL gibi sınavlar gelmektedir. Bu sınavlar özellikle üniversite kurumlarında uzmanlaşma aşamalarında aşılması gereken sınavlardır. Ancak akademisyenler için ÜDS, en yaygın sınavdır. Çünkü yüksek lisans ve doktora çalışmalarında aşama niteliğinde olan bu sınav, en fazla doçent adaylarının doçentlik başvurusu yapma aşamasında aşılması zorunlu bir sınav olduğu için mesleki gelecekleri üzerinde de etkili bir sınavdır. ÜDS sınavı yapı olarak dokuz bölümden oluşan bir sınavdır: sözcük bilgisi, dilbilgisi, tümce tamamlama, Türkçeden İngilizceye çeviri, İngilizceden Türkçeye çeviri, paragraf tamamlama, bütünlüğü bozan tümce, karşılıklı konuşma, metin okuma-anlama.

Bu sınavın sözcük bilgisi bölümü dışındaki diğer bölümlerde bütüncül olarak metindilbilim ölçütlerinin yer aldığı söylenebilir. Bilindiği gibi metindilbilim dilbili-

\* Yrd. Doç. Dr.; Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne.

min bir dalı olarak 1970lerden sonra etkili olan ve dil-metin ilişkisini inceleyen bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Metindilbilimin odak noktasını metinler ve metinlerin metinsellik ölçütleri oluşturmaktadır (van Dijk, 2001, Heinemann ve Heinemann, 2002). Metinsellik ölçütleri bir bütünce içinde küçük büyük tüm dilsel öğelerinin birbirleriyle oluşturduğu bağlantılarla kurulur (Longacre 1996; Mann ve Thompson, 1993). Bu ölçütler yedi alt sınıf olarak bir metinde yer alır: 'bağdaşıklık, tutarlılık, amaç, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, yerlemeleme, ve metinlerarasılık' (Beaugrande ve Dressler, 1981,3).

1. **Bağdaşıklık:** bir metnin yüzey yapısında yer alan dilbilgisel özelliklerdir ve anlam boyutunda da etkin olan yapılardır. Metinsel bildirişimi sağlayan çerçeve olarak metnin yazıldığı dilin özelliklerine göre biçimlenir. Bağdaşıklık farklı biçimlerde yer alır:

**Yineleme:** sözcüklerin veya söz dizimlerinin ardıl tümcelerde tekrarlanmasıdır. "Bütün öğrenciler bu konuya yöneldiler ve bütün öğrenciler başarılı oldular" tümcelerinde yinelenen "bütün öğrenciler" anlatımda vurgu yaparak etkili bir söylem yaratma çabası olarak gösterebilir.

**Artgönderim ve Öngönderim:** Artgönderim önceden kullanılan bir sözcüğün yerine ya da bir açıklamanın yerine kullanılan zamirlerdir. "Bazı öğrenciler aynı konuda çalıştılar ve biz onları tanıyoruz" tümcesindeki "bazı öğrenciler" için ikinci tümcede "onlar" zamiri kullanılmıştır. Öngönderim ise bir tümceden sonra gelen tümcede kullanılacak olan sözcüğün veya sözdiziminin ilk tümcede bir zamir kullanılarak ifade edilmesidir. "Herkesten önce geldiği için, Ali ön sırada oturdu" birinci tümcedeki gizli özne olarak yer alan "o" zamiri öngönderim olarak ikinci tümcedeki "Ali" öznesine gönderim yapmaktadır.

**Eksilti:** Eksilti tüm söylem düzeyinde kullanılabilen bir ifade biçimidir. Önceki tümcelerde yer alan ifadelerin kısaltılarak ifade edilme biçimidir eksilti. "-Ne kadar paran var? -300 YTL" şeklinde gelişen bir söylemde, ikinci tümcede yer alan para miktarı birinci tümcedeki "ne kadar" sorusuna yanıtıdır. Burada "para" sözcüğü çıkarılarak eksilti anlatım gerçekleştirilmiştir. Eksilti anlatımlar başka bir gönderim de sağlayabilir. Bu durumda alıcının anlamlama koşulları çıkarım yapmaya yönelir. Örneğin "burası çok sıcak" ifadesinden kişinin pencereyi açma isteği veya o ortamdan rahatsız olduğunu çıkarmak mümkündür. Böyle bir eksilti anlatımdan çıkarılacak anlam, ancak tümcenin kullanıldığı bağlam ile ilişkili olarak belirlenebilir.

**Bağlaçlar:** Bağlaçlar, sözcükler veya tümceler arası biçimsel ve anlamsal bağlantı sağlayan sözcüklerdir. Her dilde neden-sonuç ilişkisi bildiren, karşıtlık ilişkisi doğuran, ya da koşutluk sağlayan bağlaçlar yer almaktadır. Bağlaçlar biçimsel olarak bağlantı sağlarken, anlam düzeyinde de ifadelerin yorumlanmasına olanak sağlarlar. Örneğin "Çok çalıştılar ve başarılı oldular" ifadesinde yer alan "ve" bağlacı, iki tümce arasında koşutluk bağlantısı olduğunu göstermektedir.

**Karşılaştırma:** İki veya daha fazla şeyin karşılaştırıldığı ifadeler, bağdaşıklık birimleridir. Özellikle biçimsel olarak sıfatların üstünlük yapılarıyla ifade edilirken, anlam boyutunda alıcının ifadeden anlam çıkarmasına olanak sağlarlar. "Ali, Ayşe'den daha başarılıdır" tümcesindeki "daha başarılı" sıfat üstünlüğü karşılaştırma yapıldığını göstermektedir.



**Eylem Zamanları:** Bir söylemde eylemlerin zamansal ifadeleri, eylemin hangi zaman aralıklarında olduğuna ve/veya olacaklarına yönelik açıklamalardır. Bunlar bir olayın bittiğini, devam ettiğini veya olacağını gösteren ipuçlarıdır. “Sen geldiğinde, konuyu tekrar gözden geçireceğiz” ifadesindeki ana tümcede eylem zamanı gelecek zamanı göstermektedir. Yan tümcedeki “Sen geldiğinde” ifadesi, ana tümce olmadan tek başına Türkçe’de herhangi bir zaman dilimine net olarak gönderim yapmamaktadır. Ancak bazı dillerde, örneğin İngilizce’de yan tümcede bu tür zaman göstergeleri eylem zamanını göstermektedir: “When you came” ifadesindeki “came” fiili “come” fiilinin geçmiş zaman yapısıdır.

2. **Tutarlılık:** Bir söylemde kavramlar ve gönderimler arasında bir devamlılık söz konusu olduğu için tümceler arası bağıntı bu devamlılığı sağlamak durumundadır. Böyle bir devamlılık tutarlılığın temelidir. Bir başka deyişle tutarlılık, bağdaşıklık gösteren birimlerin bir bütüncesidir. Tümcelerin ve paragrafların, bölümlerin dizilişi, sıralanışı kendi içinde tutarlılık gösteriyor ise metnin anlamını çözümlmek ve metnin bütünlüğü içinde anlamı yorumlamak olasıdır. Eğer bir söylemde tümceler arası bağıntılar, bağdaşıklık birimleri ile betimlenmezse o zaman tümcelerin birbirleriyle olan tutarlılığı sağlanmamış olur. Bununla birlikte gönderim birimlerinin yinelenerek ardıl tümcelerde yer alması da o tümce dizilerinin tutarlılığını göstermeyebilir (Brinker, 2001). “Gazete fiyatları artırıldı. Gazete okumak herkesin zevkidir” tümcelerinde bağıntıyı sağlayan “gazete” sözcüğü yer alsada iki tümce arasında tutarlılık sağlanmamaktadır.
3. **Amaç:** Her metnin bir yazılma amacı vardır ve o amaca yönelik olarak söylem biçimlenir.
4. **Kabul edilebilirlik:** Metnin hedef kitlesi ile metnin amacı buluştuğu zaman metnin kabul edilebilirliğinden söz edilebilir.
5. **Bilgilendiricilik:** Metnin içerdiği bilginin, alıcı için gerekli olan bilgiyi karşılaması metnin bilgilendirici özelliğini sağladığını gösterir. Bu bağlamda bir metin hem önceden bilineni içerebilir hem de yeni bilgi sunabilir.
6. **Yerlemlene:** Eğer alıcı metinde anlatılan olayın nerede, ne zaman, hangi koşullarda gerçekleştiğini bilirse o metni bir konuma yerleştirebilir (Günay, 2001). Çünkü bu tür bilgiler iletilen her türlü bilginin anlaşılmasında önemli bir işleve sahiptir. O halde metinler yalnızca salt bilgi içermezler, aynı zamanda belli bir bildirişim amacı içinde bir konuma yerleşirler.
7. **Metinlerarasılık:** Hiçbir metin başka metinlerden ve dış dünyadaki olgulardan bağımsız değildir. Bir başka deyişle, metinlerarasılık başka metinler ve olaylarla kurulan bir köprüdür. Bu ilişki izlek, biçem, biçim, dil, konu, vb. gibi metni oluşturan tüm birimleri içerebilir. (Beaugrande & Dressler, 1981).

Metindilbilim, aslında salt metinleri ilgilendiren veya metinleri çözümlene aşamasında yol gösterici ölçütler değildir; aynı zamanda başka alanlarda da yol gösterici ölçütler içermektedir. Bu ölçütler, malzemesi dil olan tüm söylem parçalarını çözümlenmede yol gösterici olabilir. Bu çalışmada, model olarak ÜDS testinin metin-

dilbilimin ölçütleri ile bağıntısı tartışılacaktır. Ancak metindilbilim ölçütlerinden özellikle “bağdaşıklık ve tutarlılık” ölçütlerinin bu tür testleri çözümlenmede ve betimlemedeki rolü ele alınacaktır. Bu tür bir bağıntının bu çalışmada ele alınmasının temel amacı ise metindilbilim verilerini kullanarak ÜDS ve benzeri sınavlara hazırlanırken, adaylara daha verimli bir müfredat ya da çalışma programı hazırlama olanağının olup olmadığını tartışmaktır.

### ÜDS Testi Örnek Sorular

Bu bölümde, ÖSYM tarafından yapılan 2006 Mart ayı ÜDS Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri testlerinde yer alan sorulardan rastgele bir bütüncü oluşturulmuştur ve her bir soru modeli, metindilbilim ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre çözümlenmiştir.

### Dilbilgisi Sorularında Eylem Zamanları ve Bağlaçlar:

Bu iki özellik, ÜDS sınavının dilbilgisi bölümünde sorulan beş zaman sorusu ve beş bağlaç sorusunda ve cümle tamamlama karşımıza çıkmaktadır. Bir tümcede yer alan zaman göstergeleri, o tümcenin zaman yapısını bulmak konusunda yönlendiricidirler.

#### Örnek (1)

*For a long time now, biologists ---- that bits of tissue placed next to each other ----.*

- A) *had known / may fuse*
- B) *have known / can fuse*
- C) *knew / had fused*
- D) *would have known / have fused*
- E) *know would have fused*

Bu zaman sorusunda ipucu sözcük “For a long time now” ibaresidir ve B seçeneğindeki “have,has+V3” kurulumu gerektirdiği için “have known” doğru ifadedir.

#### Örnek (2)

*Over the past eight years, the TES instrument ---- that Martian rocks and sands ---- almost entirely of volcanic minerals.*

- A) *would discover / had been composed*
- B) *has discovered / are composed*
- C) *would discover / were composed*
- D) *had discovered / had been composed*
- E) *was discovering / would be composed*

“Over the past eight years” bu sorunun yanıtı için önemli bir ipucudur ve “have, has+V3” kurulumu gerektirir. Bu nedenle doğru yanıt olan “has discovered” B seçeneğinde yer almaktadır.

Yukarıda ele alınan iki örnekte de görüldüğü gibi metindilbilimin eylem zamanları ilgili dilbilgisi kuralları soruların çözümünde yol gösterici niteliktedir.

Bağlaç sorularında da bağıntılı bağlaçlara göre tümce bağıntısı sağlanır.

◆ Muhlise Coşkun Ögeyik

**Örnek (3)**

*Engineering structures must conform — to their type — to the laws of physics.*

- A) **not only / but also**
- B) *as / as*
- C) *more / but*
- D) *both / as*
- E) *either / and*

“not only...but also” bağlacı tümce içi bağlaç olarak kullanıldığında tümcenin aynı öğeleriyle kullanılan bir bağlaçtır. Boşlukların yer aldığı sözcükler nesne öncesidir. Bu nedenle iki nesne sözcüğünün önüne seçeneklerde yer alan bağlaçların arasından yalnızca “not only...but also” gelebilir. B seçeneğinde yer alan as...as bağlacının doğru olabilmesi için araya sıfat ya da zarf gelmelidir. C seçeneğinde yer alan “more” bağlacı ise ikili bağlaç kullanımına göre “more...than” olmalıdır. D seçeneğindeki bağlaç “both...and” ya da “as...as” olmalıdır. E seçeneğindeki “either” bağlacı “either...or” olmalıdır.

**Örnek (4)**

*The harder a material is, — ductile or workable it tends to be.*

- A) *the most*
- B) *as much*
- C) **the less**
- D) *more*
- E) *so much*

Bu soru tipik bir “the more...the more” sorusudur. Birinci tümcenin başında yer alan “The harder” sözcüğü ikinci tümcede “the+sıfat 2” gerektirir. Bu kurulum yalnızca C seçeneğinde yer almaktadır.

**Örnek (5)**

*They are installing a great deal of information technology, — the staff are quite incapable of using it.*

- A) *owing to*
- B) *whenever*
- C) *as if*
- D) *even so*
- E) **even though**

Bağlaç sorularında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta bağlaçların özellikleri ve tümcelerin bu özelliklere uygun ne tür ipucu sözcükler içerdiğidir. Bu soruda iki tümce incelendiğinde birinci tümcede yer alan “a great deal of”, tümceye olumlu anlam yüklerken, ikinci tümcede yer alan “incapable of” sözcüğü ise tümceye olumsuz anlam yükler (İngilizcede sözcüklerin önüne gelen in, un, dis, mis vb. gibi örnekler bazı durumlarda sözcüklere olumsuz anlam yüklerler). Bu durumda, bu iki tümce birbirine zıt iki ifade içerdiği için ilk aranacak bağlaç zıtlık grubu bağlacıdır. Tek zıtlık bağlacı E seçeneğinde yer almaktadır.

**ÜDS Testi Tümce Tamamlama Soruları**

**Örnek (6)**

*The vast oil output of the Caspian must be piped overland to, say, the Mediterranean, ---.*

- A) *that it is not a landlocked sea*
- B) *if a pipeline is laid across Iran*
- C) **before it can be pumped into tankers**
- D) *which would also pass through Georgia*
- E) *as a great deal of diplomacy would be required*

A seçeneğindeki "that" bağlacından sonra yer alan tümcede "to be +isim" yapısı yer aldığı için fiil sonrası kullanılan bağlaç yapısındadır. B seçeneği yapı olarak uyum sağlar ancak artgönderim bağıntısı sağlamamaktadır. C seçeneğindeki "it", sorudaki tümcenin öznesi için artgönderimdir. D seçeneğindeki "which" bağlacı yapı olarak uygun görünse de zaman uyumu sağlamadığı için atılır. E seçeneği yine zaman uyumu olmadığı için atılır. Bu tür sorular çok basit biçimde şöyle çözümlenebilir. A, B ve C seçeneklerinde zaman uyumu olduğu görülmektedir. D ve E atılır. Bu üç seçenektan C seçeneği "it" zamiri ile "The vast oil output of the Caspian" isim tamlamasına artgönderim sağladığı için doğru yanıttır.

### Örnek (7)

*Their latest digital radio is supplied with a pair of active speakers, ----.*

- A) *if the number keys have been moved to the sides*
- B) *that an FM radio is fitted into its compact dimensions*
- C) *though the screen itself seemed to be touch-sensitive*
- D) *so you don't have to plug it into an amplifier*
- E) *how the graphic display shows the programme you are listening to*

A seçeneğinde yer alan "if" bağlacı ana tümceyle bağlandığında if bağlacına göre yapı uyumu göstermemektedir. B seçeneğindeki "that" bağlacı (,) den sonra gelmez, ayrıca "that" bağlacından sonra yer alan tümcede pasif çatı olduğu için bu bağlaç fiil sonrası gelmelidir. C seçeneği "past" zamanda kurulduğu için zaman uyumsuzluğundan atılır. E seçeneğinde yer alan "how+tümce" yapısı fiilden sonra gelmelidir. Bu nedenle doğru seçenek D seçeneğidir. "so" bağlacı sonuç bildirir ve tümcede yer alan "it" zamiri ana tümcedeki "their latest digital radio" için kullanılmıştır.

Tümce tamamlama sorularında, soruda yer alan tümcenin özne veya nesnesi-zamirlerle yapılan artgönderimler genellikle doğru seçenek için ipucudur.

### Örnek (8)

*---- that it produces national cohesion in the target countries.*

- A) *The single most important effect of terrorism is*
- B) *The bombing of resorts is a recent development*
- C) *In a globalized world small groups of people can cause big trouble*
- D) *Terrorists are at an inherent disadvantage*
- E) *Suicide-bomb attacks against ordinary citizens followed*

Soruda "that" bağlacı sorulmuştur. That bağlacından sonra gelen tümce yapısı bu bağlacın isim arkası veya fiil arkası geleceğini belirler. Tümcenin nesnesi olduğu için bu bağlaç fiil arkası gelmelidir. Tümcenin eylemi ise "present" haldedir ve tümcede "it" zamiri vardır. Bu durumda "it" zamirini karşılayan tekil isim yapısına da dikkat etmek gereklidir. B,C,D seçeneklerinin son sözcükleri fiil olmadığı için bu seçenekler elenirler. E seçeneğinin öznesi çoğul olduğu için "it" zamiri ile uyum sağlamaz ayrıca zaman yapısı da "past" olduğu için bu seçenek de elenir. A seçeneğindeki özne tekil olduğu için "it" zamiriyle uyumludur ve zaman yapısı da "present" olduğu için uygun seçenektir.

**Örnek (9)**

Whatever **Luhmann's** New York critics may think of his new production of *La Bohème*, ----.

- A) *people had waited in long queues for last-minute cancellations*
- B) *they claimed to have pursued creative freedom*
- C) *the beautiful side of life will have been expressed with beautiful music*
- D) *he has certainly breathed new life into **this opera***
- E) *opera used to be characterized by unnatural, alienating conventions*

A,B,E seçenekleri "past" zamanlıdır; sorudaki tümce ise "present" tır. Bu seçenekler zaman uyumsuzluğundan dolayı elenirler. C ve D seçenekleri zaman uyumu sağlasa da D seçeneğinin üstünlüğü "he" zamirinin Luhrmann ile "this opera" ifadesinin de *La Bohème* ile uyum sağlamasındandır.

**Örnek (10)**

Certain therapies are **effective** for **certain** disorders ----.

- A) *that individuals receiving therapy actually did improve*
- B) *which treatment is effective for which problem*
- C) *since one school of therapy emphasizes insight*
- D) *but are relatively **ineffective** for **others***
- E) *as these were the untreated control-group patients*

A ve B seçenekleri fiil sonrası tamamlama bağlaçları olarak verilmiştir. C ve D seçenekleri "present" zaman yapısına sahip oldukları için bu tümceyi tamamlayabilirler. Ancak D seçeneğinde "but" zıtlık bağlacı yer almaktadır. "effective-ineffective", "certain-other" karşıtlıkları da artgönderimdir ve zıtlık bağlacının özelliklerine uymaktadır. Bu nedenle doğru yanıt D seçeneğindedir.

Yukarıda verilen örneklerden de anlaşıldığı gibi bağlaç sorularında artgönderim/öngönderim ve eylem zamanları, bağlaç bağıntısı ile alındığında, metindilbilimin hem bağdaşıklık hem de iki tümce arasındaki tutarlılık ölçütlerinin bu tür soruların çözümünde yol göstericidirler.

**ÜDS Testi Paragraf Tamamlama Soruları**

Artgönderim/Öngönderim, sözcüksel bağdaşıklık, bu bölümde yer alan sorularda da işlevseldir. Bu bölüm sorularında metindilbilim ölçütlerinden "tutarlılık" özellikleri de tümcelerarası bağlantıları kurmada yol göstericidirler.

**Örnek (11)**

Isaac Newton presented the earliest scientific definition of mass in 1687 in his landmark work *Principium*: "The quantity of matter is the measure of the same arising from its density and bulk conjointly." That very basic definition was good enough for **Newton and other scientists** for more than 200 years. ----. In recent years, however, **the why** of mass has become a research topic in physics.

- A) *The laws of gravity predict that gravity acts on mass and energy*
- B) *Most people think they know what mass is, but actually they understand only a very small part of what it entails*
- C) *Fundamental particles have an intrinsic mass known as their rest mass*
- D) *Energy and mass are related, as described by Einstein's famous equation,  $E=mc^2$*
- E) **They** *understood that science should proceed first by describing how things work and later by understanding why*

Boşluğun solundaki tümcede "Newton and other scientists" olarak bir grup insandan söz edilmektedir. Doğru seçenek olan E seçeneğinde bu kişiler için "they" zamiri kullanılmıştır ve boşluğun sağında yer alan "why" sözcüğü yine doğru seçenekte yer almaktadır. Ayrıca boşluğun sağındaki tümcede zıtlık bağlacı olan "however" bağlacının yanında "in recent years" yer almaktadır. Bu ifadeler bir önceki tümcede "past" zamanlı bir tümcenin yer varlığına işaret etmektedir. Diğer seçenekler "present" olarak verilmiştir.

### Örnek (12)

*Can coal ever become a friend of the environment? **Coal-fired power stations** supply **half** the electricity used in many industrial countries. ----. This, of course, is the most worrisome of the so-called "greenhouse gases."*

- A) *New ones will have to comply with the Clean Air Act*
- B) **They** *are, however, responsible for 80% of the power industry's emissions of carbon dioxide*
- C) *Energy engineers are already talking about "clean coal" technology*
- D) *Clean coal means different things to different people*
- E) *Coal treatment and refining processes are rightly getting a lot of attention as well*

Metinde boşluğun solunda yer alan tümcede "Coal-fired power stations" öznesi ve "half" ifadesi boşluğa gelecek tümcelerden B seçeneğinde yer alan "they" artgönderimi ve "80%" ifadeleri ile bağdaşıklık ve tutarlılık sağlamaktadır.

### Örnek (13)

*There are **seven euro banknote denominations**, which can be recognized easily by their look and feel. ----. **On the other**, they feature bridges, signifying co-operation between the nations of Europe and the rest of the world.*

- A) *It is generally agreed that the euro has proved beneficial to businesses*
- B) *The eight euro coins have a common side and a national side*
- C) *Indeed, on January 1st 2002, twelve national currencies made way for just one*
- D) **On one side**, *the bank notes show windows and gateways, symbolizing a spirit of openness*
- E) *Euro banknotes and coins have had a profound impact outside the participating countries*

Bu metindeki bağdaşıklık sözcüğü olan "on the other" bir önceki tümcede "on one..." bağıntısını gerektirmektedir. Ayrıca boşluğun sağındaki tümcede "they" zamirinin artgönderim yaptığı çoğul sözcük boşluğa gelecek tümcede yer almalıdır. Bu durumda doğru yanıt D seçeneğindedir.

### ÜDS Testi Karşılıklı Konuşma Soruları

ÜDS testinin karşılıklı konuşma soruları da hem bağdaşıklık hem de tutarlılık ölçütlerini içermektedir. Özellikle soru-yanıt ilişkisinin ağırlıklı olarak yer aldığı bu bölüm soruları konuşma dilinde yapısal bağıntıyı sağlamaktadır.

#### Örnek (14)

Brian: *Have you read this book, Water Follies?*

Peter: *No I haven't; but I've heard a lot about it. It focuses on how much water is being **wasted, doesn't it?***

Brian: ----

Peter: *Good! It's time someone took a firm stand against **the waste.***

- A) *That's right. And it's pretty critical of man for being so unconcerned about **this waste.***
- B) *No. It actually concentrates on ground water.*
- C) *Yes. Most people seem to think ground water is boundless.*
- D) *And the gold-mining industry is attacked for its vast "dewatering" operations.*
- E) *And the consequences include dry rivers and land subsidence.*

Boşluğun altındaki tümcede "the waste" ifadesine boşluğa gelecek tümcede gönderim yapılması gereklidir. Bu gönderim yalnızca A seçeneğinde "this waste" olarak yer aldığı için doğru seçenektir. Boşluğun üstündeki konuşmada da "...wasted" fiili "this waste" artgönderimi ile tutarlılık sağlamaktadır.

#### Örnek (15)

Sam: *Do you think NASA's emergency escape plan for space-bound astronauts will work?*

Robert: *That's hard to say. I suppose really it will depend on the kind of emergency that presents itself.*

Sam: ----

Robert: *Actually, **the colour** is a survival feature too. It makes a search for the crew easier.*

- A) *It reminds one of science-fiction films, with everything neatly planned.*
- B) *It seems a bit like a game to me. The suits are **a brilliant orange colour.***
- C) *The antigravity suit squeezes the legs to prevent blood from pooling in them.*
- D) *Apparently shuttle bailout is a last resort, to be used only if landing becomes impossible.*
- E) *Let's hope the Challenger catastrophe is not repeated.*

Boşluğun altındaki konuşmada "the colour" sözcüğü bir önceki konuşmaya artgönderim yaptığı için boşluğa gelecek tümcede bu sözcüğe tutarlılık sağlanmalıdır. Bu özellik yalnız B seçeneğinde "brilliant orange colour" olarak yer almaktadır.

### ÜDS Testi Bütünlüğü Bozan Tümce Soruları

Diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölüm sorularında da bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri ile oluşturulmuş ifadeleri betimleyerek doğru yanıtı bulmak mümkündür.

#### Örnek (16)

- (I) *Computer researchers predict that **quantum computers will** become a reality within 10 to 15 years.* (II) *However, **these machines** pose a security threat, because **their ability** to perform many calculations at once means **they will** be able to uncover the encryption keys that are, for practical purposes, untraceable by today's "classical" conventional computers.* (III) ***If that happens, people will** be able to tap into cell phone calls.* (IV) *A quantum computer can represent a 0 and a 1 at the same time in a quantum bit (called a qubit).* (V) ***Furthermore, secure e-commerce will** be a thing of the past.*

A) I B) II C) III D) IV E) V

Birinci tümcede "quantum computers" ve "will" yardımcı fiili yer almaktadır. İkinci tümcede "these machines" ifadesi birinci tümcedeki "quantum computers" için artgönderimdir ve tümcenin devamında yine "will" yardımcı fiili vardır. Üçüncü tümcede "people" özne konumunda, tümcenin zamanı ise yine "will" olarak yer almaktadır. Beşinci tümcede ise yine "will" zaman ifadesiyle ek bir ifadeye ait gelecek zaman dilimindeki olaylar anlatılırken, dördüncü tümcede "a quantum computer" ifadesi tekil bir yapıdadır ve "can" yardımcı fiili ise "present" bir yapıdır. Bu durumda metnin akışı değişmektedir. Bu nedenle atılacak seçenek IV nolu seçenektir. Bunun yanı sıra doğru sıralama tümceleri incelendiğinde bu tümcelerin birbirlerine bağlaçlarla bağlanması, hem bağdaşıklık hem de tutarlılık ölçütlerini sağladığını göstermektedir.

#### Örnek (17)

- (I) ***Nyos** is a crater lake formed by a volcanic eruption roughly five centuries ago.* (II) *In these lakes the gas saturates the bottom water.* (III) ***It is one of many such lakes,** found the world over in volcanic chains.* (IV) ***It is, however, one of only two lakes** known to have exploded.* (V) *And when **it** exploded a jet of gas-laden water rose 80 meters high and carbon dioxide filled the air.*

A) I B) II C) III D) IV E) V

Birinci tümcede tekil olan "a crater lake" ile ikinci tümcede yer alan "these lakes" birbirleriyle bağdaşıklık ve tutarlılık sağlamamaktadır. Diğer seçeneklerde da zaten tüm cümeler "it" zamiri ile "a crater lake" sözcüğü için artgönderim sağlamaktadır.

#### Örnek (18)

- (I) ***The Romantic Age** is a term used to describe life and literature in England in the late eighteenth and early nineteenth centuries.* (II) ***Many of the most important English writers of the period** turned away from the values and ideas characteristic of the Age of Reason toward what they perceived as a more daring, individual and imaginative approach to both literature and life.* (III) *In general, **they***



◆ Muhlise Coşkun Ögeyik

placed the individual rather than society, at the centre of their vision. (IV) The Industrial Revolution helped make England prosperous and powerful, but it involved exploitation of the workers. (V) **They** tended to be optimists who believed in the possibility of progress and improvement for humanity as well as for individuals.

A) I      B) II      C) III      D) IV      E) V

Giriş tûmcesindeki romantik dönem, ikinci tûmcedeki "the period" ile tutarlılık sağlar. İkinci tûmcedeki "English writers" ifadesine üçüncü ve beşinci tûmcelerdeki "they" zamiri ile artgönderim yapılmıştır. IV nolu tûmce, arada ayrı bir tûmce olarak "The Industrial Revolution" dan söz ettiği için tûmcelerarası bağıntıyı bozmaktadır.

### ÜDS Testi Metin Okuma-Anlama Soruları

Bu bölümde yer alan sorular metnin anlamı ile ilgili görünse de, temelde metinde yer alan tûmcelere göre tûmce tamamlama soruları yer almaktadır. Sorularda genellikle metinde yer alan bir tûmcenin bir bölümü verilir ve metne göre bu tûmceyi uygun biçimde tamamlayacak tûmcenin bulunması istenir. Bu soruların yanıtlarını bulabilmek için öncelikle metin tûmceleri bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerine göre betimlenir. Birbirleriyle bağdaşıklık gösteren tûmceler birlikte düşünülmelidir.

#### Örnek (19)

1. Governments have learned to value innovation these days for good reason. 2. Far from being simply some missing factor in the growth equation, innovation is now recognized as the single most important ingredient in any modern economy. It actually accounts for more than half of economic growth in America and Britain. In short, it is innovation, more than the application of capital or labour, that keeps the world economy going. 3. As a result, economists have decided that the innovators of the world are due some special recognition. It is not possible to recognize all the countless innovations that have helped to spread wealth, health and human happiness around the world. But a handful of people who have made the biggest contribution to the wealth-creation process in their own fields over the "past" few years, have been nominated for awards.

One point made in the passage is that, due to innumerable innovations, ---- .

- A) the world economy has acquired a certain level of uniformity
- B) the American economy has under-performed
- C) capital has now returned to the fore in economic policies
- D) the quality of human life on earth has greatly improved
- E) countries like Britain have fewer labour problems than formerly

Metin kendi aralarında artgönderim bağıntısı sağlayan tûmcelere göre bölümlendiğinde, bu örnek metinde numaralandırılan tûmcelerde de görüldüğü gibi özne değişikçe tûmceler ayrılır. Yani bir bakıma bütün içinde parçalar oluşur.

Sorudaki ifade parçanın 3 nolu bölümünde yer almaktadır. Bu durumda seçeneklerdeki yanıtlarda hangisi bu bölümdeki tûmce ile tutarlılık sağlıyorsa doğru

yanıttır. Bu tümcedeki “countless innovations” ifadesi sorudaki “innumerable innovations” ile örtüşmektedir. Tümcenin devamında “human” kavramı ve “the world” sözcük grupları yineleme sözcükleri olarak D seçeneğinde yer almaktadır. A,B,C,E seçeneklerinde ülkeler ve ekonomilerden genel olarak söz edilmektedir ve bu ifadeler parçanın farklı yerlerinde geçmektedir.

- 2) *It is pointed out in the passage that government economic policies ---- .*
- A) *rely more and more on the management of the labour force*
  - B) *now take into account the importance of innovation*
  - C) *regard the wealth-creation process as the main target*
  - D) *in Britain have undergone very little change over many decades*
  - E) *throughout the world are undergoing many changes*

Sorudaki “government” ifadesi 1 nolu tümcede yer almaktadır. Aynı tümcenin devamında “innovation these days” ifadesi B seçeneğindeki “now ve innovation” sözcüklerinin yinelemesi olarak tutarlılık göstermektedir. Diğer seçeneklerdeki ifadeler bu tümcede söz konusu edilmemektedir.

- 3) *It is pointed out in the passage that the American and British economies ---- .*
- A) *have been in the forefront in the creation of wealth*
  - B) *have tended to ignore innovations*
  - C) *have grown largely on account of innovation*
  - D) *have had an adverse effect upon the world's growth equation*
  - E) *have always been primarily concerned with the prosperity of their citizens*

Metnin 2 nolu bölümündeki tümcelerde “the American and British” söz konusudur. Seçenekleri bu bağıntılı bölüm tümcelerinde aramak gerekir. Aynı bağlam içinde “innovation ve growth” sözcükleri geçtiği için C seçeneği tutarlılık sağlayan seçenektir.

- 4) *It is clear from the passage that, although a very large number of innovations have been made, ---- .*
- A) *only a few innovators have received awards for their work*
  - B) *the majority of them have turned out to be economically unfeasible*
  - C) *they have had no significant impact on the world economy*
  - D) *none of them have received any special recognition*
  - E) *there has been no noticeable improvement in the human condition anywhere*

Bu soruda önemle üzerinde durulması gereken bağlaç “although” bağlacıdır. Bu nedenle parçada zıtlık bağlaçlarının geçtiği yerlerde yanıtı aramak gerekir. Parçanın 3 nolu tümcelerinden son tümcede “But” bağlacı zıtlık bağlacı olduğu için yanıtı burada aramak doğru olacaktır. A seçeneğinde “only a few” ifadesi parçadaki “a handful” ile karşılık bağıntısı sağlamaktadır. Bu tümcedeki “awards” sözcüğü de bağıntıyı bağlamsal olarak sağladığı için doğru seçenek A seçeneğinde yer almaktadır.

Örnek (20)

1. Cardiac transplantation, once considered an experimental procedure, has emerged as the therapy of choice for many appropriately selected patients with life-threatening irremediable heart disease. 2. Congestive heart failure (CHF), the primary indication for cardiac transplantation, is the most commonly reported reason for hospital admission. The knowledge of cardiac transplantation medicine is therefore important for all physicians, as transplantation should be considered a therapeutic option for many of these patients. 3. In the "past", post-cardiac transplant care was largely performed by specialized transplant physicians, primarily cardiologists and cardiovascular surgeons. As survival after cardiac transplantation has improved markedly over the last decade, the population of patients who are long-term survivors after heart transplantation has grown. 4. Primary physicians, as well as cardiologists not based at cardiac transplant centres, often assist in the care of these patients, most often in consultation with cardiac transplant physicians. In addition, a physician may be called on to assist in the management and evaluation of a potential cardiac donor.

Metin bölümlere ayrılırken tümcelerin artgönderim, yineleme ve bağlaç bağlantılarına göre birliktelik oluşturacak tümceler aynı bağlama dahil edilebilirler. Sorularda yer alan tümce bölümleri ise bu bağlantılar göz önünde bulundurularak tamamlanır.

1. According to the passage, in recent years ---- .
- A) almost every patient with heart disease has come to recognize cardiac transplantation as an indispensable therapeutic option
- B) more and more patients with CHF have chosen to undergo cardiac transplantation
- C) the number of cardiac transplant centres in the world has increased due to advances in cardiac transplantation
- D) there has been a noticeable improvement in the survival of post-cardiac transplant patients
- E) cardiologists and cardiovascular surgeons have been engaged in extensive research for the improvement of post-cardiac transplant care

Sorudaki "in recent years" 3 nolu tümcede "over the last decade-" olarak yer almaktadır. Bu sözcüğün yer aldığı tümce, D seçeneğindeki ifade ile bağlantı sağlamaktadır.

2. We learn from the passage that, to start with, cardiac transplantation ---- .
- A) was an experimental procedure rather than a therapy
- B) was carried out on every patient with CHF
- C) had a very low success-rate indeed
- D) could only be practised at special cardiac transplant centres
- E) was generally regarded with disapproval in the medical world

Bu soruda birinci tümcenin öznesi yer almaktadır. Bu özneyi tamamlayan A seçeneğindeki söz dizimi ile metnin birinci tümcesi bağlantı sağlamaktadır.

3. *It is pointed out in the passage that cardiac transplant physicians — — .*
- A) *are no longer involved in post-cardiac transplant care*
  - B) *are often assisted in post-cardiac transplant care by primary care physicians*
  - C) *are the only ones qualified to select cardiac donors*
  - D) *are still experimenting in developing an improved method of cardiac transplantation*
  - E) *are primarily affiliated with cardiac transplant centres outside hospitals*

Sorudaki “cardiac transplant physicians “ ifadesinden metnin 4 nolu tümce-  
sinde söz edilmektedir. Bu tümceyle bağlamsal bağıntıyı sağlayan seçenek B seçene-  
ğidir. Metinde etken olarak kurulmuş olan tümce B seçeneğinde edilgen olarak yer  
almaktadır.

4. *It can be understood from the passage that not every patient with congestive heart failure ---- .*
- A) *reports to a cardiologist for treatment*
  - B) *agrees to undergo cardiac transplantation*
  - C) *can qualify for cardiac transplantation*
  - D) *is admitted to hospital for diagnosis and treatment*
  - E) *realizes just how serious the condition is*

Metnin 2 nolu tümcesinde “congestive heart failure” soru ile örtüşen ifade  
olduğu için bu tümceyi tamamlayan seçeneklere bakıldığında C seçeneği uygun seçe-  
nektir.

### Sonuç

Bu çalışmanın amacı metindilbilim ölçütlerine göre ÜDS ve benzeri sınavların  
dilsel özelliklerini betimlemektir. ÜDS test sınavlarından alınan örnek sorularla yapı-  
lan betimlemeye göre bu tür sınavlarda “bağdaşıklık ve tutarlılık” ölçütlerinin etkin  
bir biçimde yer aldığı söylenebilir. Sınavın her bölümü farklı dil becerilerini ölçen bir  
yapıya sahip olsa da bu bölümlerin ortak noktası dilin bağdaşıklık özellikleri ile  
kendi içinde tutarlılık sağlamasıdır.

Dilbilgisini ölçen bölümde, dilbilgisi kuralları sorgulanmaktadır; ancak bu  
bölümde ve okuma-anlamaya dayalı diğer bölümlerde de metindilbilimin verileri  
kullanılarak bu tür testlerin yapısını çözümlenmek mümkündür. Bu çalışmada yer  
alan örnek ÜDS soruların çözümlerinde de belirtildiği gibi metindilbilimin bağdaşık-  
lık ve tutarlılık ölçütleri içinde yer alan dilsel göstergeler, soruları çözüme aşamasında  
yol gösterici niteliktedir. Çalışma verilerine dayanarak adayların bu tür sınavlara  
hazırlanırken, metindilbilim alanından yararlanılarak hazırlanan bir müfredat ya da  
çalışma programını izlemeleri, adayları kısa sürede başarıya götürebileceği ileri sürü-  
lebilir. Bunun yanı sıra, çok fazla anlam odaklı bir yaklaşım izlenmediği için sınavın  
süresi ile ilgili yaşanacak kaygılar ortadan kalkabilir. Daha da önemlisi, bu çalışmada  
ele alınan örnek soruların çözümünde de görüldüğü gibi adaylar, çok fazla sözcük  
öğrenmeden, bağdaşıklık ölçütü içinde yer alan artgönderim/öngönderimi sağlayan  
zamirler, eylem zamanları, yineleme, bağlaçlar, karşılaştırma yapan sıfatlar gibi çok  
basit yapılarla dikkat ederek doğru sonuca ulaşabilirler.

◆ Muhlise Coşkun Ögeyik

**Kaynakça**

- Beaugrande, De R. ve Dressler, W. (1981). *Textlinguistics*. New York: Longman.
- Brinker, K. (2001). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Günay, D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul:Multilingual Yayınevi.
- Heinemann, M.; ve W. Heinemann (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen:Niemeyer.
- Longacre, R. (1996). *The Grammar of Discourse, second edition*. New York: Plenum Press.
- Mann, W. ve Thompson, S. (1993). *Relational Propositions in Discourse*, Technical Report ISI/RR-83-115.Marina del Rey, Calif.: Information Sciences Institute.
- Van Dijk, Teun A. (2001). "Critical Discourse Analysis" *The Handbook of Discourse Analysis*. (Eds) Deborah Schiffrin, Deborah Tannen and Heidi Hamilton- Oxford:Blackwell Publishers.

## **EVALUATION OF FOREIGN LANGUAGE TESTS WITH TEXTLINGUISTIC CRITERIA: A DESCRIPTIVE STUDY ON A SAMPLE UDS TEST**

---

**Muhlise COŞKUN ÖGEYİK\***

### **Abstract**

Textlinguistics as an efficient field in linguistics highlights the notion of textuality by offering some criteria for the description of both surface and deep structures of texts. Although the focal point of those criteria is describing texts, they can be valid for explaining other language related corpora. Regarding such validity, this study aims to evaluate UDS tests on the base of textlinguistic criteria. In consequence of the evaluation, it is seen that cohesion and coherence are the common descriptive points in the tests. Moreover, the descriptive analysis shows that UDS is a multiple choice exam, however it comprises textlinguistic features in its body.

**Key Words:** Textlinguistics, UDS exam, cohesion, coherence

---

\* Asst. Prof. Dr.; Trakya University Faculty of Education

# ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ'NİN (OGES) VELİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ TUTUMLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Gürbüz OCAK\*

Süreyya Şevki YILDIZ\*\*

Aslı AKGÜL\*\*\*

## Özet

Bu araştırma, ilköğretim 6. ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin, velilerinin ve öğretmenlerin, 2008 yılında ilk defa uygulanmaya başlayan Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)'ne ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için üç farklı "Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)'ne İlişkin Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Afyonkarahisar Merkez, Çay, Çobanlar, Bolvadin ve Sultandağı ilçelerinde, ilköğretim 6. ve 7. sınıfa devam eden 140 öğrenci, 120 veli ve bu ilçelerde görev yapan 118 öğretmene uygulanmıştır. Veriler, bilgisayar ortamında istatistik programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, frekans, yüzde ve One Way ANOVA istatistik işlemleri kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda;

- Okulda ve genel medyada yeni sistem ile ilgili daha fazla bilgi verilmesi gerektiği,
- Yeni sistemle dersanelere bağımlılığın daha çok artacağı,
- Sistemin, çağdaş eğitim anlayışına uygun öğeler barındırdığı,
- OGES hakkında, veliler ve öğrencilerin öğretmenlere göre daha olumlu düşündüğü,

elde edilen bulgular arasındadır.

**Anahtar Sözcükler:** Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES), ilköğretim, öğretmen-veli-öğrenci tutumu

## Giriş

Eğitim sistemimizde liselere giriş yıllardır süregelen bir sorundur. Sorunu çözmek için şimdiye dek pek çok yöntem denenmiştir. Kullanılan yöntemlere bakıldığında hepsinin ortak noktası iki ya da üç saatlik bir sınavdan oluşmasıdır. Sadece zamanla isimleri değişmiştir. (LGS-OKS) Oysa öğrenciler, bu sınava girene kadar

\* Yrd. Doç. Dr.; Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Afyonkarahisar.

\*\* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.

\*\*\* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.

geçen süreçte onlarca ders almış ve bir eğitim yaşantısını geride bırakmıştır. Kısa süreli sınavlarla öğrencinin bu yaşantıları göz ardı edilmekte ve değerlendirilmeye alınmamaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme biçimi bugün için çağdaş eğitim anlayışıyla örtüşmemektedir. Ölçme değerlendirmenin önemini fark edip bu önemi daha iyi anlamak gerekmektedir.

Ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 2000, 31). Ölçme, özelliklerin veya niteliklerin sayı veya sembollerle eşlenmesi olarak da tanımlanır (Baykul, 2001, 9). Yine başka bir tanımla ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1992, 12).

Yukarıda bahsedilen ölçme tanımlarına bakıldığında ölçmenin, gözlenen nesnenin sayı ve sembollerle ifade edilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme işi elle tutulan, gözle görülen nesnelere bile hata vermektedir. Örneğin, hassas ölçüm yapan elektronik teraziye küçük bir yüzük koyduğumuzda 3,50 gr değerini vermektedir. Aynı teraziye bir saç teli koyduğumuzda ekrandaki sayılar değişmeyecektir. Oysa saç telinin bir kütlesi ve ağırlığı vardır. Dolayısıyla ekranda görülen ölçüm sonucunda hata vardır. Fen bilimlerindeki ölçümlerde bile böyle hatalar olurken, sosyal bilimlerde ölçmeye konu olan zekâ, başarı gibi insana ait özelliklerin ölçümünde hata payı çok daha fazla olmaktadır. 8 yıl süren bir eğitimin ardından yüz soru ile öğrencileri ölçmek, yapılan hatanın ne denli büyük olduğunu bizlere göstermektedir. Bu hatalı ölçme sonucuna göre yapılan değerlendirme de anlamsız kalmaktadır. Değerlendirme, "kazandı" ya da "kazanamadı" kelimeleriyle sınırlı kalmaktadır.

Eğitim ile ilgili her türlü sorunun cevabı ölçme ve değerlendirme kavramlarından ve uygulamalarından geçer. Değerlendirme, eğitim sisteminde olmazsa olmaz parçalarından biridir ve sistemin devamlılığı için önemli veriler sağlar (Baykul, 2001, 5).

Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekir. Açıkça ifade edilmemiş olsa bile, her değer yargısı, kesinlikle, bir ölçme sonucu ile karşılaştırılmasına dayanır (Tekin, 2000, 39). Ölçme bir tasvir işi iken, değerlendirme daha çok yargulama işidir. Ölçme ve değerlendirme yapmamızın sebebi; öğretim programının ve öğretim etkinliğinin değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin, öğrenci ilgi ve yeteneklerinin saptanmasıdır. Eğitim sürecinde kilit rol oynayan ölçme değerlendirme işi daha ciddiye alınmalı ve ortaöğretime geçiş bu anlayış doğrultusunda düzenlenmelidir. 2005 müfredatı yapılandırmacı anlayışı benimsenmiş ve sonuç değerlendirmesinden çok süreç değerlendirmesine önem verilmiştir. Bunun için portfolyolar, gözlem formları gibi değişik ölçme araçları geliştirilmiştir. Ancak tüm bunlara rağmen değerlendirmenin yalnızca bir sınava bağlı olması eğitim sürecini değersiz kılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bundan sonraki uygulamalarda değerlendirmeyi üç yıllık bir süreçte yaymak amacıyla yeni bir sisteme başvurmuştur. Sistem genel olarak üç ana unsurdan oluşmaktadır:



### Seviye Belirleme Sınavı(SBS)

İlköğretimin 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrencinin derslerden, o yılın ğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin lcleceği, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl haziran ayında ders kesiminden sonra düzenlenen merkezi sistem sınavlarıdır.

### Yılsonu Başarı Puanı(YBS)

İlköğretimin 6. 7. ve 8. sınıflarda, öğrencinin o yıl derslerden aldığı yılsonu puanlarının haftalık ders saati ile çarpılarak elde edilen ağırlıklı puan toplamının, haftalık ders saati toplamına bölümü ile hesaplanan puandır.

### Davranış Puanı(DP)\*

İlköğretim okullarında; öğrencilerin tavır, davranış ve yetenekleri ile ilgili olarak belirlenen kriterlere göre derslerine fiilen giren öğretmenlerin ayrı ayrı verecekleri puanların aritmetik ortalamasından sistem tarafından otomatik olarak elde edilen puandır. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007 Ortaöğretime Geçiş Sistemi Genelgesi)

**Problem Cümlesi:** Veli, ğrenci ve ğretmenlerin Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne (OGES) ilişkin tutumları nasıldır?

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ğrenci, ğretmen ve velilerin Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla aşağıdaki denenceleri test etmektir.

### Denenceler

A) Veli, ğrenci ve öğretmenlerin, sınava yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

B) Veli, ğrenci ve öğretmenlerin, yeni sistem hakkındaki bilgilerini ölçen ifadelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

C) Veli, ğrenci ve öğretmenlerin yeni sisteme güven ile ilgili olan ifadelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

D) Veli, ğrenci ve öğretmenlerin yeni sistemin değerlendirme durumlarına ilişkin ifadelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

E) Veli, ğrenci ve ğretmenlerin OGES'e ilişkin tutumlarında farklılık vardır.

### Araştırmanın nemi

Araştırmanın konusu olan OGES, lkemizde Şu anda milyonlarca kişiyi etkilemekte ve ilgilendirmektedir. Aileler Őunu iyi bilmektedir ki; iyi bir hayat iyi bir işle, iyi bir iş, iyi bir niversite ile iyi bir niversite ise iyi bir ortaöğretim kurumundan geçmektedir. Bu durum, aileleri değerik arayıŐlara itmektedir. Şimdiye kadar bir üst eğitim kurumuna geçiŐlerde hep tek sınav uygulaması yapılmıştır. Şu anda her yıl ve

\* DanıŐtay Sekizinci Daire Esas No: 2008/10580 kararı gereği sınıf puanı hesaplamasında davranış puanı dikkate alınmayacaktır. Araştırmanın yapıldığı tarihte davranış puanı sistemde olduğu için çalışmada bu kavramdan bahsedilmiŐtir.

toplama üç kez yapılacak olan sınavlar veliler üzerinde bir belirsizlik oluşturmuştur. Dershane ve özel eğitim kurumları sayılarında büyük bir artış görülmektedir. Millî eğitimin bu sisteme (OGES) başlarken öngördüğü hedeflerden birisi, dershane sayısının ve dershaneye olan bağımlılığın azalması iken, Millî Eğitimin bu hedefine ulaşip ulaşmadığını söylemek için henüz çok erkendir. Millî Eğitim Bakanlığı yatığı bu düzenlemelerle devlet okullarına olan güveni arttırma çabası içindedir, ancak bu çaba aileleri farklı alanlara yönlendirme eğilimini arttırmıştır. Özetle sistemin uygulanmasıyla ilgili henüz çok yeni de olsa bir takım sorunlar vardır. Bu sorunların çözümünde araştırma sonuçlarının öneminden hareketle yeni olan bu uygulamayla ilgili olarak yapılan araştırmalara farklı bir bakış açısıyla bir yenisinin eklenmesi sorunların çözümünde etkili olacaktır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin tutumlarının dikkate alınarak yapıldığı bu araştırma sitemdeki sorunların çözümüne katkı sağlaması açısından önemlidir.

### **Sayıtlar**

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar;

1) Araştırmaya katılan, veli, öğrenci ve öğretmenlerin OGES'e ilişkin sergiledikleri tutumlarında samimi ve tarafsız oldukları kabul edilmiştir.

2) Araştırmada kullanılacak olan her bir Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne (OGES) İlişkin Değerlendirme Ölçeğinin araştırma konusunu kapsayan bir özelliğe sahip olduğu varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- 1) Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne (OGES) İlişkin Değerlendirme Ölçeği ile
- 2) Afyonkarahisar ili, Merkez, Sultandağı, Çobanlar, Bolvadin ve Çay ilçesi, 140 öğrenci, 120 veli ve 118 öğretmen ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, "İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, velilerinin ve öğretmenlerin Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne (OGES) yönelik tutumlarının değerlendirilmesi" amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Betimsel Tarama Yöntemi, Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu açıklamaya çalışır. Survey yöntemi olarak da adlandırılan bu yöntem; grupta ilgili, genişliğine bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998 ).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evreninin geniş olması nedeniyle, evreni temsil edeceği düşünüldüğü için örneklem yoluyla gidilmiştir. Buna bağlı olarak araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim öğretim yılında, Afyonkarahisar ili, Merkez, Çay, Çobanlar, Bolvadin ve Sultandağı ilçesinde 6. ve 7. sınıfa devam eden 140 öğrenci, 118 öğretmen ve 120 veli oluşturmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Verilerin zmlenmesi

Araştırma için gerekli bilgilerin toplanması amacıyla, ‘‘ğrenci Tutumlarını Değerlendirme leği’’, ‘‘Veli Tutumlarını Değerlendirme leği’’ ve ‘‘ğretmen Tutumlarını Değerlendirme leği’’ olmak üzere 3 çeşit ölçek hazırlanmıştır. Ölçekteki ifadeler birbirleriyle örtüşmektedir. Ölçekte ğretmenlerin OGES’e yönelik tutumlarını tespit etmek için 23 olumlu ve 6 olumsuz, velilerin OGES’e yönelik tutumlarını tespit etmek için 23 olumlu ve 6 olumsuz, ğrenci içinse 22 olumlu ve 3 olumsuz yargı içeren cümleler bulunmaktadır. Ölçekteki kaynak kişi için cevaplama ve araştırmacı için değerlendirme kolaylığı sağlaması amacıyla yeterli sayıda kapalı uçlu soru kullanılmıştır. Ölçek taslak haline getirildikten sonra konu alanı uzmanlarının ve ğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda geliştirilen ve değiştirilen ölçek 10–15 kişilik bir gruba deneme amaçlı olarak araştırmacı gözetiminde uygulanmış ve verilen tepkilere göre ölçek yeniden düzenlenerek hazır hâle getirilmiştir.

Ölçek ğrencilere, velilere ve öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçekler toplanıp kontrol edildikten sonra elde edilen veriler analiz için bilgisayar ortamına girilerek ölçeğin güvenirlik çalışması ve istatistiksel testler yapılmıştır.

lme aracının önemli teknik özelliklerinden biri olan güvenirlik, ‘‘lme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri ne derece bir kararlılıkla ölçmekte olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2006, 16). Formların güvenirlik testleri sonucunda; ğretmen ölçeğinde  $\alpha=0,83$ , veli ölçeğinde  $\alpha=0,95$ , ğrenci ölçeğinde  $\alpha=0,82$  değerleri elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı 0.80 olan bir test için bireyler arası gözlenen test puanlarındaki farkların % 80 oranında gerçek farkları, % 20 oranında ise hatayı yansıtığı söylenebilir ( Büyüköztürk, 2007, 170).

Bu üç gruptan elde edilen veriler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA), ilişkisiz ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir Şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2007, 47).

Verilerin değerlendirilmesinde kullanılan; 5’ten 1’e kadar olan dereceleme leği,  $n-1/n$  formülü kullanılarak elde edilen aralık genişliği dikkate alınarak her aralık ta 0.80 puan olacak Şekilde, dört eşit parçaya bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları aşağıdaki Şekilde belirlenmiştir.

**Tablo 1.** Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	1	1,00–1,79
<i>Katılmıyorum</i>	2	1,80–2,59
<i>Kararsızım</i>	3	2,60–3,39
<i>Katılıyorum</i>	4	3,40–4,19
<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>	5	4,20–5,00

## Bulgular ve Yorumlar

Uygulama sonucunda öğrenci, veli ve öğretmenlerden elde edilen; anlamlılık, frekans ve yüzdelik değerlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçekteki İfadelerin, Faktör Yüklü, Ortalamaları, Anlamlılık Değeri, Frekans ve Yüzdelik Değerleri

No.	SEÇENEKLER	Faktör Yüklü		f	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
	İFADELER											
1.	OGES hakkında yeterince bilgi sahibiyim.	,514	Öğrenci	f	10	8	41	45	36	3,73	,78	
				%	7,1	5,7	29,3	32,1	25,7			
				f	2	17	20	55	24			
				%	1,7	14,4	16,9	46,6	20,3			
2.	Yeni sistem ile ilgili okulda yeterince bilgi verilmektedir.	,559	Öğrenci	f	3	4	11	48	74	3,95	,00	2-1 (p=,00) 2-3 (p=,00)
				%	2,1	2,9	7,9	34,3	52,9			
				f	5	31	16	52	14			
				%	4,2	26,3	13,6	44,1	11,9			
3.	Yeni sistem ile ilgili genel medyada yeterince bilgi verilmektedir.	,610	Öğrenci	f	4	9	24	48	55	3,55	,00	2-1 (p=,00) 2-3 (p=,00)
				%	2,9	6,4	17,1	34,3	39,3			
				f	10	46	29	30	3			
				%	8,5	39,0	24,6	25,4	2,5			
4.	Sınavların hesap oranları hakkında yeterince bilgi sahibiyim.	,476	Öğrenci	f	6	12	36	46	40	3,55	,00	2-1 (p=,00) 2-3 (p=,00)
				%	4,3	8,6	25,7	32,9	28,6			
				f	7	40	24	33	14			
				%	5,9	33,9	20,3	28,0	11,9			
5.	Öğrenci başarısının telafisi olmayan tek bir sınava bağlanması öğrenciler üzerindeki stresi azaltacaktır.	,601	Öğrenci	f	11	9	36	26	58	3,77	,18	
				%	7,9	6,4	25,7	18,6	41,4			
				f	6	11	24	55	22			
				%	5,1	9,3	20,3	46,6	18,6			
6.	OGES sayesinde ders içeriklerinin önemi daha çok artacaktır.	,702	Öğrenci	f	4	8	27	44	57	3,93	,00	1-2 (p=,01)
				%	2,9	5,7	19,3	31,4	40,7			
				f	1	14	23	60	20			
				%	0,8	11,9	19,5	50,8	16,9			
SINAV			Veli	f	2	6	24	38	50			
				%	1,7	5,0	20,0	31,7	41,7			

SINAV	7.	ğrenilenler tazeyken değerlendirilebilecektir.	,681	ğrenci	f	7	7	19	36	71	4,03	,12	
	%	5,0			5,0	13,6	25,7	50,7					
	ğretmen	f		2	11	12	68	25					
		%		1,7	9,3	10,2	57,6	21,2					
	Veli	f		3	8	17	40	52					
		%		2,5	6,7	14,2	33,3	43,3					
	8.	Konuları parça parça çalışmak daha kolay olacaktır.	,644	ğrenci	f	11	9	22	37	61	3,95	,13	
	%	7,9			6,4	15,7	26,4	43,6					
	ğretmen	f		2	10	15	66	25					
		%		1,7	8,5	12,7	55,9	21,2					
	Veli	f		3	7	21	35	54					
		%		2,5	5,8	17,5	29,2	45,0					
	9.	Öğrenci performansının 3 yıla yayılmasını sağlayacaktır.	,648	ğrenci	f	14	3	40	36	47	3,93	,78	
%	10,0	2,1			28,6	25,7	33,6						
Öğretmen	f	2		6	14	65	31						
	%	1,7		5,1	11,9	55,1	26,3						
Veli	f	1		5	22	39	53						
	%	0,8		4,2	18,3	32,5	44,2						
10.	Öğrencilerin okul derslerine ilgi ve motivasyonları artacaktır.	,718	ğrenci	f	13	7	32	45	43	3,80	,07		
%	9,3			5,0	22,9	32,1	30,7						
Öğretmen	f		2	10	34	57	15						
	%		1,7	8,5	28,8	48,3	12,7						
Veli	f		1	7	23	37	52						
	%		0,8	5,8	19,2	30,8	43,3						
11.	Yılsunu başarı puanının değerlendirmeye katılması, okulda yapılan sınavların da önemini arttıracak ve ğrenci tüm derslere aynı ilgi ve gayreti gösterecektir.	,611	ğrenci	f	5	6	25	39	65	3,99	,00	1-2 (p=,01)	
%	3,6			4,3	17,9	27,9	46,4						
Öğretmen	f		1	10	26	60	21						
	%		0,8	8,5	22,0	50,8	17,8						
Veli	f		3	5	23	34	55						
	%		2,5	4,2	19,2	28,3	45,8						
12.	OKS den farklı olarak yabancı dilden soru çıkması bu derse olan ilgiyi arttıracaktır.	,617	ğrenci	f	11	5	19	34	71	4,04	,00	1-2 (p=,01) 1-3 (p=,01)	
%	7,9			3,6	13,6	24,3	50,7						
Öğretmen	f		3	8	12	67	28						
	%		2,5	6,8	10,2	56,8	23,7						
Veli	f		5	4	15	41	55						
	%		4,2	3,3	12,5	34,2	45,8						
13.	Bu sistem sayesinde gelecekte görülecek eğitim iki saatlik bir sreden kurtulup geniş bir süreç olarak değerlendirilecektir.	,618	ğrenci	f	6	10	37	39	48	3,84	,03	1-2 (p=,03)	
%	4,3			7,1	26,4	27,9	34,3						
Öğretmen	f		3	9	34	54	18						
	%		2,5	7,5	28,8	45,8	15,3						
Veli	f		5	8	16	34	57						
	%		4,2	6,7	13,3	28,3	47,5						

Ortaöğretime Geçiş Sistemi'nin (OGES) Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre ... ◆

GÜVEN	14.	Yeni sistem öğrencileri daha çok dershanelere bağlayacaktır ve dershane sayısı artacaktır.	,623	Öğrenci	f	14	15	22	38	51	3,55	,01	3-1 (p=,03) 3-2 (p=,02)
					%	10,0	10,7	15,7	27,1	36,4			
				Öğretmen	f	8	19	13	34	44			
					%	6,8	16,1	11,0	28,8	37,3			
				Veli	f	34	69	13	34	33			
	%	28,3	5,0		10,8	28,3	27,5						
	15.	OKS sistemi değiştirilmemelidir.	,597	Öğrenci	f	44	13	30	18	35	3,28	,42	
					%	31,4	9,3	21,4	12,9	25,0			
				Öğretmen	f	30	31	29	16	12			
					%	25,4	26,3	24,6	13,6	10,2			
				Veli	f	46	9	26	21	18			
	%	38,3	7,5		21,7	17,5	15,0						
	16.	Davranış puanı (DP), yılsonu başarı puanı (YBP) gibi kriterler öğrencileri özel okullara gitmeye teşvik edecektir.	,558	Öğrenci	f	-	-	-	-	-	3,05	,05	
					%	-	-	-	-	-			
				Öğretmen	f	6	29	41	30	12			
					%	5,1	24,6	34,7	25,4	10,2			
				Veli	f	35	19	25	18	23			
	%	29,2	15,8		20,8	15,0	19,2						
	17.	Öğretmenler öğrencileri değerlendirirken objektif olacaktır.	,518	Öğrenci	f	2	5	17	38	78	3,88	,00	1-2 (p=,00) 1-3 (p=,00) 2-3 (p=,00)
					%	1,4	3,6	12,1	27,1	55,7			
Öğretmen				f	6	17	31	50	14				
				%	5,1	14,4	26,3	42,4	11,19				
Veli				f	8	11	22	32	47				
	%	6,7	9,2	18,3	26,7	39,2							
18.	Yeni sistem ilk yıllarında istenilen başarıyı yakalayamayacaktır.	,658	Öğrenci	f	-	-	-	-	-	2,78	,00	2-3 (p=,01)	
				%	-	-	-	-	-				
			Öğretmen	f	4	14	31	50	19				
				%	3,4	11,9	26,3	42,4	16,1				
			Veli	f	35	10	31	23	21				
%	29,2	8,3		25,8	19,2	17,5							
19.	OGES'in eğitim sistemimize katkı sağlayacağına inanıyorum.	,739	Öğrenci	f	11	5	30	43	51	3,80	,00		
				%	7,9	3,6	21,4	30,7	36,4				
			Öğretmen	f	4	7	41	52	14				
				%	3,4	5,9	34,7	44,1	11,9				
			Veli	f	3	9	28	25	55				
%	2,5	7,5		23,3	20,8	45,8							
20.	OGES merkez ve köy ilköğretim okulları arasındaki farkı daha da açacaktır.	,669	Öğrenci	f	-	-	-	-	-	2,55	,05		
				%	-	-	-	-	-				
			Öğretmen	f	8	12	17	48	33				
				%	6,8	10,2	14,4	40,7	28,0				
			Veli	f	35	6	18	31	30				
%	29,2	5,0		15,0	25,8	25,0							

GÜVEN	Sıra No	Açıklama	N	Öğrenci	f	24	16	40	26	34			
					%	17,1	11,4	28,6	18,6	24,3			
DEĞERLENDİRME	21.	Öğrenci başarısında okulun etkinliğinin artması öğrenciyi okul dışı kaynaklardan uzaklaştıracaktır.	,670	Öğrenci	f	9	37	31	36	5	3,28	,00	2-3 (p=,00)
	Öğretmen	f	7,6	31,4	26,3	30,5	4,2						
	Veli	f	11	15	20	26	48						
	Öğrenci	%	9,2	12,5	16,7	21,7	40,0						
	Öğretmen	%	20,7	12,1	26,4	20,7	20,0						
	Veli	%	34,2	15,0	16,7	15,0	19,2						
	22.	SBS'nin taşra merkezlerinde yapılacak olması sınavın güvenilirliğini düşürecektir.	,707	Öğrenci	f	11	27	25	38	17	3,00	,02	2-3 (p=,02)
	Öğretmen	f	9,3	22,9	21,2	32,2	14,4						
	Veli	f	41	18	20	18	23						
	Öğrenci	%	3,6	9,3	19,3	29,3	38,6						
	Öğretmen	%	3,4	18,6	33,1	36,4	8,5						
	Veli	%	4,2	9,2	27,5	20,8	38,3						
23.	OGES demokratik bir eğitim anlayışının ürünüdür.	,669	Öğrenci	f	5	13	27	41	54	3,67	,00	2-1 (p=,00) 2-3 (p=,00) 1-3 (p=,03)	
Öğretmen	f	4	22	39	43	10							
Veli	f	5	11	33	25	46							
Öğrenci	%	7,9	7,1	11,4	27,9	45,7							
Öğretmen	%	2,5	7,6	15,3	52,5	22,0							
Veli	%	2,5	5,0	8,3	31,7	52,5							
24.	Başarının ya da başarısızlığın sebebi sadece öğrencide değil öğretmeninde ve ailesinde de aranacaktır.	,554	Öğrenci	f	3	9	18	62	26	4,02	,05		
Öğretmen	f	3	6	10	38	63							
Veli	f	9	7	23	41	60							
Öğrenci	%	6,4	5,0	16,4	29,3	42,9							
Öğretmen	%	1,7	19,5	14,4	48,3	16,1							
Veli	%	4,2	4,2	9,2	36,7	45,8							
25.	Okuldaki öğretmenin rolü artacaktır.	,617	Öğrenci	f	3	8	33	44	52	3,90	,00	2-1 (p=,00) 2-3 (p=,03)	
Öğretmen	f	4	23	21	59	11							
Veli	f	3	7	17	36	57							
Öğrenci	%	2,1	5,7	23,6	31,4	37,1							
Öğretmen	%	3,4	19,5	17,8	50,0	9,3							
Veli	%	2,5	5,8	14,2	30,0	47,5							
26.	Öğretmenin performansı daha gözlenebilir olacaktır.	,675	Öğrenci	f	7	13	37	49	34	3,84	,00	2-1 (p=,00) 2-3 (p=,00)	
Öğretmen	f	4	23	21	59	11							
Veli	f	3	8	25	69	13							
Öğrenci	%	5,0	9,3	26,4	35,0	24,3							
Öğretmen	%	2,5	6,8	21,2	58,5	11,0							
Veli	%	0,8	10,8	19,2	25,8	43,3							
27.	OGES yeni öğretim sisteminin değerlendirilmesine dönük bir çalışmadır.	,658	Öğrenci	f	1	13	23	31	52	3,76	,05		
Öğretmen	f	1	13	23	31	52							
Veli	f	1	13	23	31	52							
Öğrenci	%	0,8	10,8	19,2	25,8	43,3							
Öğretmen	%	0,8	10,8	19,2	25,8	43,3							
Veli	%	0,8	10,8	19,2	25,8	43,3							

DEĞERLENDİRME	28.	Yeni sistemde öğrenci tavır ve davranışlarının da puanlandırılması öğrencilerin tüm yönleriyle değerlendirilmesini sağlayacaktır.	,623							3,97	,00	1-2 (p=,00) 1-3 (p=,01)	
				Öğrenci	f	6	8	23	41				62
				Öğrenci	f	6	8	23	41	62			
				Öğrenci	%	4,3	5,7	16,4	29,3	44,3			
				Öğretmen	f	0	7	22	75	14			
				Öğretmen	%	0	5,9	18,6	63,6	11,9			
				Veli	f	5	7	20	30	58			
				Veli	%	4,2	5,8	16,7	25,8	48,3			
	29.	Yeni sistemde 100'lük notlandırma sisteminin kullanılmasını doğru buluyorum.	,600							4,03	,51		
				Öğrenci	f	-	-	-	-	-			
				Öğrenci	%	-	-	-	-	-			
				Öğretmen	f	1	4	11	71	31			
				Öğretmen	%	0,8	3,4	9,3	60,2	26,3			
				Veli	f	7	9	16	34	54			
				Veli	%	5,8	7,5	13,3	28,3	45,0			

Yukarıda verilen tablo, belirlenen denenceler başlıklarıyla incelenecektir. Ölçekteki sorular içeriği bakımından 4'e ayrılmıştır; "Sınav", "Güven", "Bilgi sahibi olma" ve "Değerlendirme".

#### A) Veli, Öğrenci ve Öğretmenlerin, Yeni Sistem Hakkındaki Bilgilerini Ölçen İfadelere Verdikleri Cevaplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Vardır

Ölçeğin, 1. 2. 3. ve 4. maddeleri bilgi sahibi olma ile ilgili ifadeleridir. Öğretmen, öğrenci ve veliler OGES hakkında ortalamalar açısından baktığımızda ifadeler katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu grupta yer alan ifadelerle ilgili tutumlar arasındaki farkın anlamlılığı test edildiğinde ise 1. Maddede tutumlar arasında anlamlı fark yokken 2, 3, 4. Maddelerdeki tutumlar arasındaki fark anlamlıdır. Bu fark tabloda belirtildiği gibi öğretmen grubundan kaynaklanmaktadır. Ölçeğin 3. maddesinde "p" değerine bakıldığında, öğretmen, öğrenci ve veli tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Şöyle ki, "Yeni sistem ile ilgili medyada yeterince bilgi verilmektedir." ifadesine öğrenci ve veliler "katılıyorum" diyerek olumlu tutum belirtirken, öğretmenlerin çoğunluğu bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir. Ölçeğin 4. maddesinde elde edilen "p" değerine göre de anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ( $p = 0,00$ ) İfadeye göre; veli ve öğrenciler hesap oranları konusunda yeterince bilgi sahibi olduklarını ifade ederken, öğretmenlerin çoğunluğu bu maddeye olumsuz yanıt vermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin daha bilinçli olmasından ve daha net bir bilgiye sahip olmak istemesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler sisteme geçişin çok hızlı olduğunu ve toplumun yeterince bilgilendirmediğini düşünmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı OGES ile ilgili, okullara yalnızca bilgilendirici kitapçık göndermiştir.

#### B) Veli, Öğrenci ve Öğretmenlerin Sınava İlişkin Tutumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Vardır

Ölçeğin, 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. ve 13. maddeleri sınav ile ilgili ifadeleridir. Bu ifadeler verilen cevaplar incelendiğinde; elde edilen "p" değerlerine göre 6. 7. 11. 12. ve 13. maddelerde anlamlı farklılık görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu maddelerdeki farkın hangi yönde olduğu tabloda belirtilmiştir.

Yılsonu başarı puanının (YBP), öğrenci tavır ve davranışlarının (DP) da değerlendirmeye katılması ve sınavda yabancı dilden de sorular bulunması yapılan ölçmenin kapsamını arttırmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlası bu maddelere (11.



ve 12. madde) “katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken öğrenci ve velilerin çoğunluğu “kesinlikle katılıyorum” diyerek öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları görülmektedir.

13. maddede belirtilen ifade de, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “katılıyorum” diyerek olumlu tutum bildirdiği görülmüştür. Öğrencilerin cevapları ise “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtları arasında birbirine yakın dağılım göstermektedir. Öğrenciler arasında bu ifadede görüş birliği sağlanamamıştır.

Değerlendirmenin geniş bir sürece yayılması, puanlandırmaya birçok değişkeninde katılması ve kapsam geçerliliğinin artması, yeni sistemin çağdaş eğitim anlayışına yakın olduğunu göstermektedir.

Çağdaş eğitim anlayışı, eğitim sürecinin tam sayılabilmesi için öğretim ve yönetim etkinliklerinin yanı sıra öğrencinin bütün yönleri ile en uygun bir düzeyde gelişmesini sağlamaktır. Süreç esnasında yapılacak çok yönlü değerlendirmeler öğrencilere dönüt sağlayacak ve kendilerini düzeltme olanağı verecektir. Öğrenci, testi geçmek yerine, hem bireysel hem de işbirlikli öğrenme stratejilerini kazanmaya önem vermelidir (Berge, 2000).

### **C) Veli, Öğrenci ve Öğretmenlerin Yeni Sisteme Güven İle İlgili Olan İfadelere Verdikleri Cevaplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Vardır**

Ölçeğin, 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. ve 22. maddeleri sisteme olan güven ile ilgili ifadeleridir. 14. 17. 18. 19. 21. ve 22. maddelere verilen cevapların “p” değerlerine göre üç grubun tutumları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). Bu maddelerdeki farkın hangi yönde olduğu tabloda belirtilmiştir.

Ölçeğin 14. Maddesi incelendiğinde, her üç grubun ortalamasına göre ifadeye katılmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yani yeni sistemin öğrencileri daha çok dersanelere bağlayacağı ve dersane sayısının artacağı görüşüne öğretmen öğrenci ve veliler genel anlamda katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak uygulamada durumun çok da böyle olduğu söylenemez. Yıldız (2005), yaptığı çalışmada da; öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğunun (%80’i), dersanelerden memnun olmadıklarını söylemiştir. Ayrıca, dersanelerin fiyatlarının ve bunu ödemekte güçlük çekenlerin oranının çok yüksek olduğunu, eğitimimizde var olan fırsat eşitsizliklerinin daha da derinleşeceğini söylemektedir.

Coşkun (2005), yukarıdaki bulguları kabul etmekle birlikte konuya farklı bir bakış açısı sunmuştur. Şöyle ki; eğitimde fırsat eşitsizliği konusunun sadece özel dersanelere mal edilebilecek bir konu olmadığını, ülkemizde, bölgeler arasındaki eğitim imkânlarının aynı olmamasının, eğitimde fırsat eşitsizliği konusunu sürekli gündemde tuttuğunu söylemiştir. Ülkemizde var olan sorunu fırsat eşitsizliği olarak değil, imkân eşitsizliği olarak tanımlamak gerektiğini savunmuştur.

### **D) Veli, Öğrenci ve Öğretmenlerin Yeni Sistemin Değerlendirme Durumlarına İlişkin İfadelere Verdikleri Cevaplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Vardır**

Öğrencilerin okul içi ve okul dışı yaşamlarında başarılı olmaları okul döneminde edindikleri kazanımlarının gerçek yaşamda kullanabilme güçlerine bağlıdır. Öğrendiklerini yaşama aktarabilen bireylerin gelecekte başarılı olabilecekleri düşü-

nüldüğünde, Öğretim süreci boyunca, öğrencinin bilişsel alandaki gelişmelerinin yanı sıra sosyal ve iletişim becerilerinin, arkadaş ilişkilerinin de değerlendirme sürecinde dikkate alınması çağımız toplumlarında giderek önem kazanmaktadır (Berberoğlu, 2006). Değerlendirme sürecinde eğitimcilerin karşısına çıkan en önemli güçlük öğrenci başarısının gerçek yaşama bağlantısının kurulamamasıdır. Bu nedenle okullarda değerlendirme ve öğretim sürecinin birlikte yürütülmesi gerekmektedir (Kutlu vd., 2008). Öğrencinin eğitim öğretim süreci boyunca performansının gözlenerek buna bağlı değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bütün bu sebeplerle Millî Eğitim Bakanlığı, 2005 yılında uygulamaya koyduğu yeni ilköğretim programlarında gözleme dayalı, sınıf içi performansı ölçmeye yarayan alternatif birtakım değerlendirme yollarından yararlanmak zorundaydı. Yıl içi performansların değerlendirilmesi belki öğretmenlerin kişisel çabalarıyla uygulanabilirdi. Ancak ülkede milyonlarca öğrencinin girdiği sınavları yalnızca bu şekilde değerlendirmek oldukça güç görünüyordu. Çok sayıda bireyin kısa sürede değerlendirilmesi sonuca odaklı olan çoktan seçmeli testlerle mümkündür. İşte bütün bu nedenlerle MEB hem süreci hem sonucu değerlendirme amacıyla eklektik bir yaklaşımla SBS'ni uygulamaya koymuştur. Öğrencilerin değerlendirme biçimlerinin sorulduğu bu bölümdeki maddelerden 24. ve 29. maddelerle ilgili görüşler arasında anlamlı bir fark yok iken 23. 25. 26. ve 28. maddelerin "p" değerlerine bakıldığında üç grubun yanıtları arasında anlamlı farklılık görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu maddelerdeki farkın hangi yönde olduğu tabloda belirtilmiştir. Her yıl sınav yapılması öğretmenin de değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bir anlamda öğretmen öğrencinin başarısıyla kendisinin de değerlendirildiğini düşünmektedir.

Bilindiği gibi öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle sürekli etkileşim içinde olan, eğitim programlarını uygulayan, öğretimi yöneten, hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin niteliği bu süreçlerin niteliklerini büyük ölçüde etkilemektedir (Altun, 2004; Akt: Çelik, 2006).

28. maddede değerlendirmeye öğrenci tavır ve davranışlarının katılması ifadesine öğretmenlerin %63 gibi büyük bir oranla katılıyorum yanıtı, tutumlar arasında anlamlı bir farklılık meydana getirmiştir ( $p=0,00$ ).

Yeni sistemde yüzlük notlandırma sisteminin kullanılması, öğretmen ve veliler tarafından olumlu karşılanmıştır. Ölçmenin en önemli unsurlarından biri olan "hassaslık" özelliği burada artmıştır. Öğrenciler dar kapsamlı hassas olmayan beşlik notlandırma sisteminden yüzlük notlandırma sistemine geçerek daha gerçekçi değerlendirilebilecektir.

#### **E) Veli, Öğrenci ve Öğretmenlerin Genel Olarak OGES'e İlişkin Tutumlarında Anlamlı Farklılık Vardır**

Yukarıdaki denenceler, ölçekteki ifadelerin, öğretmen, öğrenci ve velilerin tutumlarına göre açıklanmıştır. Bu başlık altında da, veli, öğrenci ve öğretmenlerin, tüm hatlarıyla OGES hakkında ki tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenecektir. Bu farklılığı tespit etmek için yapılan test sonucu *Tablo 3'*te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** *ğretmen, ğrenci ve Velilerin OGES'e İlişkin Tutumlarında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığını Gösteren One-Way ANOVA F Testi Sonuçları*

	N	X	S.S	f	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
<i>ğretmen</i>	118	69,49	,84612	16,119	0,000	ğretmen-Veli ğretmen-ğrn.
<i>ğrenci</i>	140	75,27	,87860			
<i>Veli</i>	120	78,25	1,45269			
<i>Toplam</i>	378	74,41	,64764			
<i>Varyans analizi</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>			
<i>Gruplar arası</i>	4.731	3	2365			
<i>Gruplar içi</i>	55.041	375	146			
<i>Toplam</i>	59.772	378				

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Tespit edilen bu fark, ğretmen grubundan kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, ğrenci ve velilerden anlamlı bir Şekilde farklı düşünmektedir. Farkın ne yönde olduğunu Tukey testi göstermektedir. Buna göre ğretmelerin OGES'e ilişkin tutumları, veli ve öğrencilerin tutumlarından daha olumsuzdur. Bu sonuç beklenen bir durumdur. Çünkü ğretmenler temel uygulayıcılarıdır, OGES'te ki eksiklikleri ve getireceği problemleri diğer gruptakilere göre daha iyi bilmektedirler.

### Sonuç, Tartışma ve neriler

Araştırma, Ortaöğretime Geçiş Sistemi(OGES)yle ilgili problemlerin çözümüne katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma ilk defa 2007- 2008 ğretim yılında uygulamaya konulan OGES hakkında, ğretmen, ğrenci ve velilerin tutumlarını yansıtan bir çalışmadır. Aynı zamanda bu çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bakış açıları karŐılaŐtırılmıŐtır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

leğimizin "Bilgi sahibi olma" ile ilgili maddeleri incelendiğinde; ğrenci ve veliler bu ifadelere genellikle olumlu yönde yanıt verirken öğretmenlerin daha dikkatli davrandığı görülmektedir. Özellikle medyada bilgi verilmesi ile ilgili ifade de öğretmenlerin yanıtları "Katılmıyorum"(%39) zerinde yoğunlaşmıştır. Yeni bir sisteme başlarken bu yeniliğin ilk uygulayıcıları olan öğretmenler daha iyi hazırlanmalıdır. Çünkü ğrencilerin de velilerin de danıŐmak için birincil kaynakları öğretmenlerdir. Ancak ğretmenler tam olarak yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Daha önce de değinildiği gibi okullara bilgilendirici, OGES'i tanıtıcı bir kitapçık gönderilmiŐtir. Öğretmenler bunun yeterli gelmediğini düşünmektedirler. Öğretmenlere bu konuyla ilgili özelikle de sınıf puanının hesaplanmasıyla ilgili seminer çalışmaları verilmesi uygun olabilir. Hesap oranları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, ölçeğin 4. maddesine verdikleri cevaptan anlaşılmaktadır ("Katılmıyorum" %33,9).

Ölçeğimizin "sınav" ile ilgili maddeleri incelendiğinde; üç grubun da sınav hakkında olumlu tutum bildirdiği görülmektedir. Sınavın tarzı, sorulacak sorular, diğer derslerin de değerlendirilmeye katılması öğretmen, öğrenci ve veliyi memnun etmiştir. Öğrencilerin diğer derslere karşı olan ilgilerinin de artacağını düşünmektedirler. Yılsonu başarı puanının(YBP) değerlendirmeye katılması öğrencilerin ders ayırımı yapmadan tüm derslerle ilgilenmelerini sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin tüm yönleriyle değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Ancak görüldüğü kadarıyla Davranış Puanının(DP) değerlendirmeye %5'lik bir etkisi vardır. Diğer ölçütlere bakıldığında bu oran düşüktür. Buna göre, değerlendirmeye öğrencilerin tüm yönlerinin eşit oranda katılmadığı söylenebilir. Öğrenme öğretme süreci, öğrencilerin içeriğe yönelik zihinsel ağırlıklı bilgi ve becerilerinin yanı sıra tutumlar, ilgiler gibi birtakım duyuşsal becerileri de kapsar. Bu açıdan baktığımızda yapılan sınav sonucunda sınıf başarı puanının farklı ağırlıklar dikkate alınarak belirlenmesi uygun bir yaklaşımdır ancak oranlarda araştırma sonuçlarına göre yeni bir düzenleme yapılabilir.

Ölçeğin "güven" ile ilgili maddeleri incelendiğinde; OGES ile her ne kadar okul derslerinin önemi üzerinde durulmaya çalışılsa da ölçeğimizdeki okul dışı kaynaklar ile ilgili ifadelerde üç grupta da görüş birliği sağlanmıştır ve dersane ve özel okullara talebin artacağı kabul edilmiştir. Sınava hazırlanmak için öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelmeye devam ettiği görülmektedir.

Ölçeğin "yeni sistemin değerlendirme durumları" ile ilgili maddeleri incelendiğinde; üç grubunda bahsi geçen ifadelerle katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler performanslarının gözlemlenebilir olmasıyla, yeni sistemde öğrencilerle birlikte kendisinin de değerlendirilmesini olumlu bulmaktadır.

Veli, öğrenci ve öğretmenlerin, genel anlamda OGES hakkında ki tutumları incelendiğinde; öğretmenlerin diğer gruptakilere göre anlamlı bir şekilde farklı düşündüğü görülmektedir. Öğretmenler, veli ve öğrencilerden daha olumsuz düşünmektedir (p<0,05).

Sonuçlardan da anlaşıldığı gibi öğretmenin rolü sistem için çok önemlidir. Öğretmen hem uygulamada hem de tanıtımda en önemli görevi üstlenmiştir. Bu nedenle daha fazla bilgi sahibi olmalı ve öncelikle kendisi sistemi benimsemelidir. Yapılan çalışma farklı değişkenlere göre örneklem grupları değiştirilerek yeni çalışmalar yapılabilir.

**Kaynakça**

- BAYKUL, Y., GELBAL, S. & KELECİOĞLU, H. (2001). **Eğitimde lme Değerlendirme**. Ankara: MEB Yayınları.
- BERBEROĞLU, G.(2006). **Sınıf içi lme ve Değerlendirme Teknikleri**. Ankara Morpa Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ő. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- COŞKUN, G. (2005). **zel Dershanelerin Ortaöğretimde Verimliliğe ve İstihdama Etkisi**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul.
- ÇELİK, M. (2006). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan ğretmen ve Yöneticilerin ğretmen Performansını oklu Kaynaklarla Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri**. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- KUTLU, . vd.(2008). **ğrenci BaŐarisının Belirlenmesi**. Ankara Pegem Akademi Yayınları.
- KAPTAN, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Bilim Yayınları.
- TAVŞANCIL, E.(2006). **Tutumların llmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- TEKİN, H. (2000). **Eğitimde lme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınevi.
- TURGUT, M. F. (1992). **Eğitimde lme Değerlendirme**. Ankara: Saydam Yayınları.
- YAZICIOĞLU, Y., ERDOĞAN, S. (2004). **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- YILDIZ, C. (2005). **1980'lerin Eğitim Politikalarının zel Dershanelere Etkisi**. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

**İnternet Kaynakları**

- <http://www.globaled.com/articles/BergeZane2000.pdf> Berge, Zane. (2000). "New Roles For Learners and Teachers in Online Higer Education" 15 Nisan 2008
- <http://oges.meb.gov.tr/docs/genelge.pdf> "Ortaöğretime Geçiş Sistemi Genelgesi" Millî Eğitim Bakanlığı, 24 Nisan 2008

# THE EVALUATION OF THE SYSTEM OF TRANSITION TO THE SECONDARY EDUCATION ACCORDING TO THE PARENTS', TEACHERS' AND STUDENTS' IDEAS

Gürbüz OCAK\*

Süreyya Şevki YILDIZ\*\*

Aslı AKGÜL\*\*\*

## Abstract

This research is prepared with the aim of evaluating the views of the students continuing 6. and 7. grades, parents and teachers about 'transition system to secondary education' which is first put into practised in 2008. 3 different 'Evaluation Surveys regarding to Transition System to Secondary Education's are used for collecting the research's data. This research is applied to 140 students of 6. and 7. grades of the primary school, 120 parents, and 118 teachers working in Afyonkarahisar's center, Çay, Çobanlar, Bolvadin and Sultandağı.

The data is analysed by statistic programs on web stage. Statistical Procedures such as Frequency, Percentage and One Way ANOVA are used in the research. In conclusion of the research;

- More information about the new system should be given in school and general media.
- Dependence to private courses will increase more.
- The system includes components suitable for Modern Education Understanding.
- Parents and students think more optimistic than the teachers.

These are all among the symptoms which are obtained

**Key Words:** Transition System to the Secondary Education (OGES), primary school, teacher- parent- student' views

\* Asst. Prof. Dr.; Afyon Kocatepe University, Department of Educational Sciences, Afyonkarahisar.

\*\* Afyon Kocatepe University, Primary School Teaching, Afyonkarahisar.

\*\*\* Afyon Kocatepe University, Primary School Teaching, Afyonkarahisar.

# “A” İLKÖĞRETİM OKULUNUN ÇEVRE EĞİTİMİNDEKİ BAŞARISININ NEDENLERİNİ İNCELEMAYA YÖNELİK BİR NİTEL ARAŞTIRMA ÖRNEĞİ

Mustafa ÜREY\*

Nedim ALEV\*\*

## Özet

Yapılan bu çalışma ile 2007–2008 eğitim-öğretim yılında, Trabzon ili İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve İl Sağlık Müdürlüğü'nün birlikte yürütmüş olduğu “Beyaz Bayrak Projesi” kapsamında, çevre temizliği ve çevre eğitimi konusunda dereceye giren “A” İlköğretim Okulu'nun başarısının altında yatan nedenler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, okul personelinin 1 yönetici, çevre kolundan sorumlu 1 öğretmen, okulda görevli 1 hizmetli ile yapılandırılmış mülakat ve çevre kolundan sorumlu 5 öğrenci ile yapılandırılmış grup mülakatına başvurulmuştur. Ayrıca çevre kolunun yapmış olduğu haftalık toplantılara katılım sağlanarak katılımsız gözlem ve buna ek olarak bazı araştırma sorularını desteklemek üzere doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın doğası gereği yöntem olarak Özel Durum Çalışması (Case Study) kullanılmış ve elde edilen veriler nitel veri analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonunda, A ilköğretim okulunun başarısının altında birçok nedenin yattığı görülmektedir. Okulun öğretim dışında bir alanda başarılı bireyler yetiştirme amacı gütmesi, başarının altında yatan en büyük neden olarak görülmektedir. Bu amaç çerçevesinde yapılan programlı ve sistemli çalışma ile okul personelinin öz verili çalışması başarıyı getirmiştir. Başarı düzeyi her ne kadar istenilen düzeyde olmasa da okullarımızdaki genel durum düşünüldüğünde A ilköğretim okulunun bu konuda örnek etkinlik ve çalışmalara yer verdiği görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Çevre eğitimi, çevre etkinlikleri, çevre sorunları, başarı

## Giriş

Çevre kavramının günlük kullanıma girmesi ve güncel hayatımızda bilim olarak algılanması henüz yarım yüzyılı doldurmuş değildir. Konunun boyutlarının derinliği, yayıldığı alanın sınırlarının belirsizliği ve konuyu bütüncül algılama güçlüğü, çevre kavramını kolay anlaşılır olmaktan uzaklaştırmıştır. Günümüzde bu kavramla ilgili pek çok tanıma rastlamaktayız. Tüm bu tanımlamaların dışında insan-çevre ilişkisini irdelemek adına, insan üzerinden kısa ve genel bir tanımlama yapmak gerektiğinde; “çevre, insan yaşamını koşullandıran doğal ve yapay öğeler bütünü”

\* Arş. Gör.; K.T.Ü, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Eğitimi ABD, TRABZON

\*\* Yrd. Doç. Dr.; K.T.Ü, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMA Bölümü, Fizik Eğitimi ABD, TRABZON

olarak tanımlanmaktadır. Bugün için bu tanım her ne kadar doğruysa da tartışılır durumdadır. Çünkü artık çevrenin insanı koşullandırmasından çok insanın çevreyi koşullandırması söz konusu olmaya başlamıştır. Bu durumun sonucu olarak da çevre sorunları dünya kamuoyunun merkezine yerleşmiş ve çözüm yolları aranmaya başlamıştır.

Son yıllarda günümüz dünyasının karşı karşıya kaldığı çevre sorunları bugün yerel olmaktan uzaklaşıp küreselleşmeye doğru hızla ilerlemektedir. Hatta son yapılan çalışmalarda, şimdiye kadar “sorunlar” tamlayanı ile birlikte kullanılan çevre kavramı, artık bugün “aralarında sıkı ilişkiler bulunan sorunlar bütünü” olarak ifade edilen “sorunsal” tamlayanı ile birlikte kullanılmaya başlamıştır (Keleş & Hamamcı, 2005).

Günümüz çevre sorunsalının temel nedeninin insanların değer yargıları ve yaşam biçimleri olması, bunları etkileyecek ve değiştirecek bir çevre eğitiminin farklı biçimlerde tanımlanmasına yol açmıştır. Vaughan, Gack, Solorazano ve Ray (2003)’e göre çevre eğitimi, bireylerin çevrelerinin farkında olmalarını sağlayan, gelecek kuşaklar için çevresel sorunları çözmeye yönelik bilgi, beceri, değer ve deneyim kazandıkları sürekli bir öğrenme sürecidir. Polat (1999)’a göre ise çevre eğitimi, insanın biyofiziksel, sosyal ve kültürel çevresi ile ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması ve ayırt edilmesi sürecidir. Bu süreçte ait eğitimin niteliği, amaç ve ilkeleri 1977’de gerçekleştirilen Tiflis Bildirgesi ile ulusal ve uluslar arası bir boyut kazanmıştır. Tiflis Bildirgesi’nde çevre eğitiminin genel amaçları bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım olarak 5 gruba ayrılmıştır.

Bu amaçlar çerçevesinde, çevre sorunlarının önüne geçilebilmesi ancak planlı ve sistemli bir eğitim modeli ve iyi yetişmiş uygulayıcılar ile sağlanabilecektir. Bugün dünyada çevre eğitimi ve çevre sorunları konulu çok sayıda yayın mevcut iken ülkemizde henüz istenilen sayıya ulaşılmış değildir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda bir artış gözlenirse de, yapılan çalışmaların, doğanın bugünkü durumunun sorumlusu olarak kabul edilen mekanistik düşünce tarzında gerçekleştirilmiş olması çözüm önerileri noktasında bir tıkanmaya yol açmaktadır. Bu tıkanıklığın önünü açabilecek görüş ve düşünceler bütünü, çevresel bakış açısı geliştirme adına büyük önem taşımaktadır. Kendi başına bir disiplin olmanın dışında disiplinler arası bir alan olarak da kabul gören çevre konularında bireysel olarak ne düşünmekteyiz? Bu konudaki önceliklerimiz nelerdir? Düşüncelerimizi yakın çevremizdekilerle ne kadar paylaşıyoruz ya da bunları ne ölçüde uygulayabiliyoruz? Bu ve buna benzer sorulara cevap verebilen, eleştirel bakabilen, muhakeme eden ve sorgulayan bireyler bu konuda çevresel bakış açısı geliştirebilecektir. Bu da ancak planlı ve sistemli bir eğitim yaklaşımı ile mümkündür. Oluşturulacak planlı ve sistemli bir çevre eğitimi yaklaşımı ancak eğitim sisteminin içerisinde yer alan bireyler yoluyla uygulanacaktır. Bu noktada “Eğitim-öğretimin gerçekleşmesinde doğrudan etkiye sahip olan okul personelinin çevre sorunsalı ve çevre eğitimine yönelik görüş ve düşünceleri nelerdir?” sorusu önem kazanmaktadır.

Bu noktadan hareketle, yapılan çalışmada Trabzon ili İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve İl Sağlık Müdürlüğü’nün birlikte yürütmüş olduğu çevre temizliği ve çevre eğitimi ile ilgili “Beyaz Bayrak Projesi” kapsamında, dereceye giren “A” İlköğretim Okulu’nun başarısının altında yatan nedenler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda okul personeli (yönetici, öğretmen, öğrenci, hizmetli) ile görü-



şülerek, geliştirmiş oldukları model çerçevesinde personelin çevre ve çevre eğitime bakış açısı incelenmeye çalışılmıştır.

### Amaç

Yapılan bu çalışmanın amacı, "A" ilköğretim okulu personelinin çevre konusundaki düşüncelerini alarak, okulun çevre eğitimi konusundaki başarısının nedenlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. "A" ilköğretim okulu personeli, ülkemizdeki en önemli çevre sorunu olarak neyi ya da neleri görmektedir?
2. "A" ilköğretim okulunda çevre konularına yönelik daha çok ne tür etkinlikler düzenlenmektedir?
3. "A" ilköğretim okulu gerçekleştirilen çevre etkinliklerinde herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişilerden destek görüyor mu?
4. "A" ilköğretim okulu personelinin öğrencilerle olan işbirliği ne düzeydedir?
5. "A" ilköğretim okulunun çevreye duyarlılıkları konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli profili nedir?
6. "A" ilköğretim okulunun okul-aile birliğinin çevre eğitimi çalışmalarındaki rolü nedir?
7. "A" ilköğretim okulu personelinin çevre eğitime yönelik önerileri nelerdir?
8. "A" ilköğretim personeli okulun çevre eğitimi konusundaki başarısını neye bağlıyor?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabullerinden bahsedilerek yürütülen çalışmanın araştırma deseni, geçerliği, güvenilirliği, etik kabulleri veri toplama teknikleri, araştırmacının bu süreçteki rolü ve örneklemin belirlenmesiyle ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır.

### Araştırmanın Ontolojik Kabulü:

Araştırmacılar, araştırma yapmak istedikleri araştırma sorusu hakkında bilgi toplamak ya da araştırma sorusuna yönelik çözüm bulabilmek için ontolojik açıdan iki farklı araştırma yöntemi kullanmaktadırlar. Bunlardan biri realist felsefe, bir diğeri ise nominalist felsefedir. Realist felsefeyi benimseyen araştırmacılar; yapılan araştırmada tek bir doğrunun olduğunu savunurlar. Yani bu araştırmacılara göre, araştırılan konu hakkında tek bir çözüm vardır ve bu çözümün dışında farklı bir çözüm yoktur. Ayrıca bir araştırma sorusunun çözüm yolu nerede, ne zaman, ne şekilde denense denensin aynı sonucu vereceğine inanırlar. Nominalist felsefeyi benimseyen araştırmacılar ise; yapılan araştırmada tek bir doğrunun olmadığını savunurlar. Yani araştırılan konu hakkında tek bir çözüm yolu yoktur. Farklı durumda, farklı zamanda, farklı bir yerde ve farklı bir kişide bu araştırma sorusunun çözümü farklılık arz edebilir. Nominalist felsefe, herhangi bir araştırma sorusu için, toplumdaki birey sayısı kadar gerçek olduğuna inanır. Yani her bireyin doğru olarak düşündüğü her şey gerçektir. Bireyden bağımsız hiçbir şey var olamaz. Aksine her şey her bir bireye göre farklı anlamlar ifade edebilir (Cohen & Manion, 1994).

Yapılan bu çalışmada, ontolojik kabuller çerçevesinde incelendiğinde; gerçekler bireyden bağımsız mıdır ya da bireyin bilincini bir ürünümüdür? Gerçekler nesnel midir yoksa bireyin düşünme sürecinin bir ürünü müdür? Birey bu gerçeği kendi kafasında mı yaratmıştır yoksa bireyin dışında nesnel olarak var mıdır? Bu sorulara bakılarak, yapılan araştırmanın amacı ve problem durumu ele alındığında, “A” ilköğretim okulunun çevre eğitimi hususunda başarısının nedenleri ortaya konulmaya çalışılmış ve bunun için de okulun içinden farklı pozisyonlardaki bireylerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmada bireylerin konu hakkındaki fikirlerinin alındığı düşünüldüğünde, elde edilen verilerin bireylerden bağımsız olması muhtemel değildir. Araştırmanın doğası, bireylerin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflediğinden ve bu görüşlerin farklılık gösterebileceği kaçınılmaz olduğundan nominalist felsefeyi işaret etmektedir.

#### **Araştırmanın Epistemolojik Kabulü:**

Araştırma yöntemlerinin kökenlerinin benimsemiş olduğu ontolojik kabullerin yanı sıra birde epistemolojik kabulleri vardır. Epistemolojik açıdan bir araştırma yönteminin kökeni incelendiğinde, karşımıza akılcı(positivist) ve yorumlamacı (interpretivist) paradigmlar çıkmaktadır. Positivist paradigmanın benimsediği epistemolojik kabullere göre, bilginin ve bilginin doğasının nasıl elde edilebileceği önemlidir. Positivist paradigmaya göre, bilginin doğası somut, gerçek, dokunulabilir olarak aktarılır. İnterpretivist paradigmanın epistemolojik kabullerine göre ise bilginin başkalarına nasıl iletildiği önemlidir. İnterpretivist paradigmaya göre, bilgi soyut, daha öznel, ruhsal ya da tecrübe ve iç görüye dayalı kişisel nitelikte olmalıdır (Cohen, Manion, 1994).

Yapılan bu çalışmada, epistemolojik kabuller çerçevesinde incelendiğinde; bilginin doğası ve biçimleri nasıl elde edilir? Bilgi başkalarına nasıl iletilir? Bilginin doğası somut, gerçek, dokunulabilir olarak mı aktarılır yoksa bilgi soyut, daha öznel, ruhsal ya da tecrübe ve iç görüye dayalı kişisel nitelikte midir? Yapılan çalışmaya bakıldığında, “A” ilköğretim okulunun çevre eğitimi hususundaki başarısının nedenleri derinlemesine incelenmeye alınmış ve okulun içindeki farklı pozisyonlardaki bireylerin fikirlerine başvurulmuştur. Burada bilginin doğası nasıl elde edilirden ziyade başkalarına nasıl iletildiği sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Ayrıca bilginin doğası somut, gerçek ve dokunulabilir değil, soyut, daha öznel, ruhsal ya da tecrübe ve iç görüye dayalı kişisel niteliktedir. Çünkü katılımcıların kafalarında oluşan bilgi soyuttur. Herkes tarafından belirlenemez ve sadece bireyin zihninde oluşmaktadır. Katılımcıların zihninde oluşan bilgi öznel ve kendi tecrübeleriyle oluşmaktadır. Bu çalışmadaki gerçeklerin nesnel değil, araştırmacının yorumlarının bir ürünü olduğu açıktır. Mutlak doğru yoktur ve sosyal olarak inşa edilmiş bilgi vardır. Sosyal dünyayı anlamak içinse düşünceler, değerler ve fikirler önemlidir. Araştırma kapsamındaki bireylerin düşünce, değer ve fikirleri de mekâna, zamana ve o mekân ve zamanda bulunan kişilere göre değişmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırmanın epistemolojik kabulüne bakıldığında, araştırmanın interpretivist paradigma ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

#### **Araştırmanın Metodolojik Kabulü:**

Araştırma metodolojisi açısından karşımıza iki farklı metodolojik kabul çıkmaktadır. Bunlardan biri daha çok nitel araştırmaları destekleyen Ideographic

Metodoloji iken, bir diğeri ise nicel araştırmaları destekleyen Nomothetic Metodoloji'dir (Cohen & Manion, 1994). Yapılan araştırmanın gerek ontolojik gerekse de epistemolojik açıdan kabullerine bakıldığında nitel bir araştırma yöntemi ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu da bize Ideographic bir araştırma metodolojisini işaret etmektedir.

### **Araştırma Deseni:**

Araştırmaların ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabulleri en genel çerçevede incelendiğinde, karşımıza felsefeleri birbirinden çok farklı iki araştırma yöntemi çıkmaktadır. Bunlardan biri nicel, bir diğeri ise nitel araştırma yöntemleridir. En genel çerçevede, ontolojik açıdan realist felsefe, epistemolojik açıdan pozitivist paradigma ve metodolojik açıdan nomothetik metodoloji nicel araştırma yöntemlerini işaret ederken; ontolojik açıdan nominalist felsefe, epistemolojik açıdan interpretivist paradigma ve metodolojik açıdan idiografik metodoloji nitel araştırma yöntemlerini işaret etmektedir.

Yukarıda bahsedilen açıklamalar çerçevesinde yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çünkü nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenbilmesinde tercih edilen bir yöntemdir (Ekiz, 2003). Nitel araştırma yöntemlerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliğı olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım & Şimşek, 2000; Yin, 1984). Bu özellikler çerçevesinde kullanılacak en iyi araştırma yönteminin Özel Durum Çalışması (Case Study) olduğıu kanısına varılmıştır.

Özel durum çalışmaları, belirli bir fenomene ait tek bir örneğı (özel durum) derinlemesine inceleyerek fenomene ışık tutmaya çalışan araştırmalardır. Bu özel durum bir şahıs, bir olay, bir grup ya da bir kurum olabilir. Her ne kadar özel durum çalışmaları hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinde kullanılsa da, nitel araştırma yöntemleri açısından bakıldığında, özel durum çalışmaları bir veya birkaç durumu, olguyu ya da olayı sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle derinlemesine incelemeye olanağı sunmaktadır. Bu süreçte ortam, birey veya süreçler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta ve süreçteki roller ve ilişkiler üzerine odaklanılmaktadır. Ayrıca özel durum çalışmalarının birden fazla veri toplama tekniğine yer vermesi, zengin ve birbirini destekleyecek veri çeşitliliğine ulaşmayı sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Çepni, 2005).

### **Araştırmanın Örneklemi:**

Yapılan çalışmada örneklem seçiminde, araştırma deseni çerçevesinde amaçlı örnekleme yoluna gidilerek, amaca yönelik daha fazla ve daha derin veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu örneklemenin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneğı yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989). Amaçlı örneklem seçiminde araştırma konusu için önemli olduğıu düşünölen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiğıi düşünölmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Bundan dolayı çalışmada amaca

uygun bir örneklem seçimi yoluna gidilmiştir. Buna göre yapılan görüşmelerde “A” ilköğretim okulunun çevre eğitimi konusundaki başarısının nedenlerini ortaya koyabilmek için okul personellerinden farklı hiyerarşiye sahip bireyler örnekleme dahil edilmiştir. Bu çerçevede okul çevre kolundan sorumlu bir yönetici, okul çevre kolundan sorumlu bir öğretmen, bir hizmetli ve okul çevre kolunda görev alan 5 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma etiği çerçevesinde okul ve katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Okul “A”, yönetici “Y”, öğretmen “Ö”, hizmetli “H” ve araştırmaya katılan öğrenciler “S1, S2, S3, S4 ve S5” olarak adlandırılmışlardır. Ayrıca matris ve networklerdeki olayın sonucu “1”, olayın nedeni “2”, emin değilim “\*” ifade etti “artı” ve bilgi yok “B.Y” şeklinde kodlanmıştır.

#### **Araştırmacının Rolü:**

Nitel araştırmaları nicel araştırmalardan ayıran en önemli özelliklerden biri de araştırmacının rolüdür. Nitel araştırmalarda araştırmacı, nicel araştırmalardaki gibi sadece belirli yöntemlere göre dışarıdan araştırma konusunu gözleyen, bu konuya ilişkin veriler toplayan ve bu verileri sayısal analizlere tabi tutarak sunan kişi değil; bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir. (Yıldırım, A., Şimşek, H. 2005) Bodgan ve Biklen, (1992) nitel araştırmacının rolünü çok etkili olarak şu şekilde açıklamışlardır; “Araştırmacı geçerken uğrayan, ziyaret etmek için gelmiş, her şeyi bilen birisi değil, öğrenmek isteyen kişidir. Araştırdıkları gibi olmak isteyen değil, onlar gibi olmanın nasıl bir şey olduğunu anlamaya çalışan birisidir.” Yani nitel araştırmalarda araştırmacıdan beklenen katılımcıya karşı empatik anlayışı (empathic understanding) geliştirmesidir.

Yapılan bu çalışmada, araştırma konusunu oluşturan “A” ilköğretim okulu ile araştırmacı arasında izin problemi yaşanmış ve daha sonrasında gerekli izinler alınarak sorun ortadan kaldırılmıştır. Yaşanan bu durum, araştırmacının okul tarafından veya okulun araştırmacı tarafından içselleştirilmesine kısmen mani olmuştur. Bu durumun nitel araştırmalarda araştırmacının rolü açısından sakınca doğuracağı düşünülerek, araştırmacı, araştırma öncesinde okulu ziyaret ederek, okulda görüşme yapacağı katılımcılar ile ön görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmede katılımcılara gerekli etik kurallar hatırlatılarak katılımcılarla mümkün olduğunca sıcak ilişkiler oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili okul hiyerarşisi içinde 4 farklı statüye sahip personel (yönetici, öğretmen, öğrenci, hizmetli) tespit edilerek haftada bir gün okula uğranmış ve her uğramada bir personel ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme günleri özellikle kulüp çalışmalarının olduğu güne denk getirilerek kol çalışmalarını da gözleme fırsatı bulunmuştur. Bu süreç içerisinde araştırmacı ve katılımcılar arasında samimi bir ortam sağlanmış ve daha derin ve zengin veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler esnasında araştırmacı kendi varsayımlarını ve ön yargılarını araştırma sürecinde elde edilen verilerden ayrı tutmaya çalışmıştır. Araştırmacının öznelliği ve kendi görüşleri verilerin analizi sonrasında yorumlama esnasında devreye sokulmuştur.

#### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği:**

Bir araştırmanın niteliği o araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği ile olanaklı bir durumdur. Nicel araştırmalar için geçerlilik genel anlamda aynı uygulamanın

farklı ortamlarda da aynı sonuçları vermesi ile ölçülür. Ancak nitel araştırmalarda örneklemin evreni değil de daha çok kendini ve olguları yansıtmaya düşüncesi geçerliliğe daha farklı bir yaklaşımın oluşmasına neden olmuştur. Kirk ve Miller (1986)'e göre nitel araştırmalarda geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelir. Geçerliliği artırmanın yolları nitel araştırma yöntemlerini konu alan kitaplarda detaylı olarak anlatılırken Miles ve Huberman (1994)'in de ifade ettikleri, araştırmaya dahil edilen kişilerle aynı ortamı paylaşma ve gerekirse "empati" kurma görüşü ortak düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı araştırmacılar geçerliliği kendi içinde iç ve dış geçerlik olmak üzere ikiye ayırmış ve bunlar için alınması gereken tedbirleri araştırmalarında genişçe açıklamışlardır. Nitel araştırmalar bu açıdan bakıldığında ön çalışmaları ve süreçleri daha ağır işleyen çalışmalar olarak da görülebilir. Ancak her şeyden önce nitel çalışmanın nicel çalışmadan daha dikkatli bir çalışma alanı olduğunu kabul etmek şartıyla bu süreç daha kolay aşılabılır. Burada araştırmacı araştırmasının planlama döneminde, geçerliliği artırmak için zaman ayırmalı ve uygulama aşamasında da geçerlilik için ayrı bir çaba göstermelidir (Miles & Huberman, 1994).

Nitel çalışmalar için önemli unsurlardan biri de güvenilirliktir. Güvenilirlik bir ölçümün bağımlılığını gösterir. Yani bir durum ile ilgili ölçüm güvenilir ise aynı durumun her ölçümü de aynı sonucu vermelidir (Kuş, 2003). Nitel araştırmalara önemli değer ve özellik kazandıran güvenilirliğin sağlanması için aynı zamanda alınabilecek başka tedbirler de geliştirilebilir. Bu tedbirlerin çeşitleri ve özellikleri araştırmacının özelliği ve araştırmacının şartları oluşturma biçimine bağlı olarak değişebilir (Miles & Huberman, 1994).

Aslında geçerlilik ve güvenilirlik ifadeleri nicel araştırmalar için kullanılmaktadır. Nicel araştırmalardaki geçerlilik ve güvenilirlik ifadelerinin yerini, nitel araştırmalarda inanılabilirlik, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ifadeleri almaktadır. Bu durumun daha açık eşleşmesi Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

**Tablo 1. Nitel-Nicel Araştırmalar Arasındaki Geçerlilik ve Güvenilirlik İlişkisi**

NİCEL ARAŞTIRMA	NİTEL ARAŞTIRMA	KULLANILACAK DOĞRULAMA YÖNTEMLERİ
İç Geçerlilik	İnanılabilirlik (Credibility)	Harmanlama (üçgenleme)
		Katılımcı teyidi
		Uzun süreli etkileşim
		Derinlik odaklı veri toplama
		Uzman incelemesi
Dış Geçerlilik	Aktarılabirlik (Transferability)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
İç Güvenilirlik	Tutarlılık (Dependability)	Tutarlılık incelemesi
Dış Güvenilirlik	Teyit edilebilirlik (Confirmability)	Teyit incelemesi

Yapılan çalışmada, araştırmanın inanılabilirliğini sağlamak üzere Denzin ve Lincoln (1994) tarafından geliştirilen araştırmacı ve yöntem üçgenlemesi ile beraber uzman incelemesine yer verilmiştir. Verilerin elde edilmesinde farklı yöntemlere (yarı yapılandırılmış mülakat, yarı yapılandırılmış gözlem ve doküman incelemesi) başvurulurken verilerin değerlendirilmesi farklı araştırmacılarca da onaylanmıştır. Bunun yanı sıra veriler uzman incelemesinden geçirilmiştir. Araştırmanın aktarılabilişliğinin sağlanabilmesi için amaçlı örnekleme yoluna gidilmiş ve mümkün olduğunca araştırma süreci okuyucuya detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Son olarak, yapılan araştırmada doğrulanabilirlik kriterinin sağlanabilmesi için, işlenmemiş veriler, bulgular, yorum ve öneriler kayıt altına alınarak tekrar tekrar denetlenmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan notlar (araştırmacının kişisel notları, beklentileri ve karalamalar) araştırma raporuna eklenerek okuyucuya kolaylık sağlamaya çalışılmıştır ve böylelikle araştırma süreci açık hale getirilmeye çalışılmıştır.

### Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Aracının Uygulanması:

Sosyal bilimlerde gerçekleştirilen araştırmalarda her araştırmacı, sosyal olaylara karşı geliştirdikleri farklı bakış açılarından dolayı farklı araştırma metodolojileri belirler ve bu metodolojiler çerçevesinde de farklı veri toplama tekniklerini kullanarak farklı özellikteki verileri toplarlar. Yapılan bu çalışmada da farklı özellikteki verileri ortaya koyabilmek için farklı veri toplama tekniklerine başvurulmuştur. Araştırma sürecinde uygulanan araştırma soruları ve veri toplama teknikleri Tablo 2’de gösterildiği gibidir.

Tablo 2. Araştırma Soruları ve Veri Toplama Teknikleri

Veri Toplama Teknikleri		Mülakat	Gözlem Analizi	Doküman
Araştırma Soruları				
1	Ülkemizdeki en önemli çevre sorunu size göre nedir?	+	-	-
2	Okulunuzda çevre konularına yönelik daha çok ne tür etkinlikler düzenliyorsunuz? Neden?	+	+	+
3	Okulunuzda uygulanan çevre eğitimi çalışmalarında ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?	+	+	-
4	Okulunuzda düzenlenen çevre etkinliklerine yönelik herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişilerden destek görüyor musunuz?	+	-	-
5	Çevre etkinlikleri öncesinde öğrencilerinizle olan iş birliğiniz ne düzeydedir?	+	+	+
6	Okulunuzun çevreye duyarlılıkları konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli profili hakkında ne düşünüyorsunuz?	+	+	-
7	Daha aktif bir çevre eğitim süreci için neler önerebilirsiniz?	+	-	-
8	“A” ilköğretim okulunun çevre eğitimi konusundaki başarısının altında yatan en temel neden sizce nedir? Neden?	+	-	-

Araştırma öncesinde yarı yapılandırılmış mülakat olarak belirlediğimiz araştırma tekniğine ihtiyaç doğrultusunda yarı yapılandırılmış gözlem ve doküman incelemesi de eklenmiştir. Araştırma sorusuna aranan cevap ve araştırmanın süreci araştır-

macıyı böyle bir değişikliğe yönlendirmiştir. Aynı şekilde 6 soru olarak belirlediğimiz araştırma sorularının sayısı araştırma sürecinde katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda önce 10'a çıkarılmış, daha sonra ise 8'e indirilmiştir. Araştırma sürecinde öncelikle yarı yapılandırılmış mülakat çalışmalarına yer verilerek katılımcıların araştırma soruları çerçevesinde görüşlerine başvurulmuştur. Haftada bir gün bir katılımcı ile gerçekleştirilen mülakat çalışmalarında mülakat günü olarak kulüp çalışmalarının haftada 1 saat şeklinde gerçekleştirildiği Çarşamba günü seçilerek kulüp çalışmalarının gözlenmesi sağlanmıştır. Diğer katılımcılardan farklı olarak öğrencilerle grup mülakatı gerçekleştirilmiştir. Böylelikle öğrencilerden daha fazla veri edilmesi yoluna gidilmiştir. Gerçekleştirilen mülakat çalışmasının ardından yapılan gözlemler ile mülakat verilerinin doğal ortama olan yansımaları incelemeye alınmış ve daha derin verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Mülakat çerçevesinde elde edilen veriler elektronik olarak kaydedilip, sonrasında araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Gözlem çalışmalarından elde edilen veriler ise gözlem formu üzerine işaret edilerek kısa notlar düşülmüştür. Bunların dışında araştırma konusu ile ilgili yıllık çalışma taslağı, kulüp dosyası ve öğrenci etkinlik dosyaları incelenerek doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Mevcut dokümanların incelenmesi dışında incelenmek istenen bazı dokümanlar (okul-aile birliği etkinlik dosyası vb.) okul yönetimce uygun görülmemiştir.

#### **Verilerin Analizi:**

Yapılan çalışmada betimsel analiz gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın gerçekleştiği kurum hiyerarşisi içerisinde farklı statüye sahip bireylerle birebir mülakat çalışması yapılmıştır. Sadece öğrencilerle yapılan çalışmada bir farklılık olarak grup mülakatına gidilmiştir. Mülakat verileri elektronik olarak kaydedilmiş ve sonrasında araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Elde edilen ilk veriler doğrultusunda verilerin doğal ortamdaki yansımalarını görebilmek için gözleme başvurulmuştur. Gözlem verileri yarı yapılandırılmış gözlem formu üzerinde değerlendirilmiştir. Ayrıca bazı araştırma sorularının taleplerine cevaben doküman analizine yer verilmiştir. Doküman analizinden elde edilen verilerin mülakatları ne ölçüde desteklediği incelenmiştir. Tüm bu çalışmalar sonrasında elde edilen ham veriler tekrar tekrar okunarak araştırma kapsamı dışında kalan veriler çıkartılmış ve veriler indirgenmiştir (Data Reduction). İndirgenen verilerden kodlamalara geçilmiştir. Kodlamalardan yapılan çıkarımlar sonucu oluşturulan ifadeler tema haline getirilerek okuyucu için anlamlı bir hale sokulmuştur. Elde edilen temalar ve kodlardan matris ve network (ilişkiler ağı) oluşturularak okuyucunun işi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Böylece her bir katılımcının her bir araştırma sorusu hakkındaki görüşlerini görebileceğimiz tablolar oluşturularak veriler sergilenmiştir (Data Display). Sergilenen verilerden anlamlı sonuçlar çıkarılmaya çalışılarak, araştırma sonlandırılmıştır (Conclusion).

#### **Bulgular**

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen veriler, katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak analiz edilerek sunulmuştur. Katılımcıların (yönetici, öğretmen, hizmetli ve öğrenciler) "A" ilköğretim okulunun çevre eğitimi hususundaki başarısının nedenlerine yönelik görüş ve düşünceleri bu bölümde sunulmaktadır. Ortaya çıkan görüş ve düşünceler, her bir alt probleme yönelik görüş ve düşünceler bağlamında ele alınarak bu görüş ve düşünceleri yansıtan betimlemelere, matrislere ve networklere yer verilmiştir. Yapılan çalışmanın içeriği nedeniyle daha çok role-ordered (rol sıralı) matrisler oluşturulmuştur.

Birinci alt problemimizi ortaya koymaya yönelik olarak sorulan, "Ülkemizdeki en önemli çevre sorunu size göre nedir?" sorusuna ait veriler Şekil 1'de açıklanmaya çalışılmıştır. Şekil 1 incelendiğinde katılımcıların, ülkemizdeki çevre sorunlarıyla ilgili daha çok su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği, radyoaktif kirlilik, gürültü kirliliği, katı atık sorunu ve çevre eğitimi sorunu olmak üzere 6 farklı tema üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür.

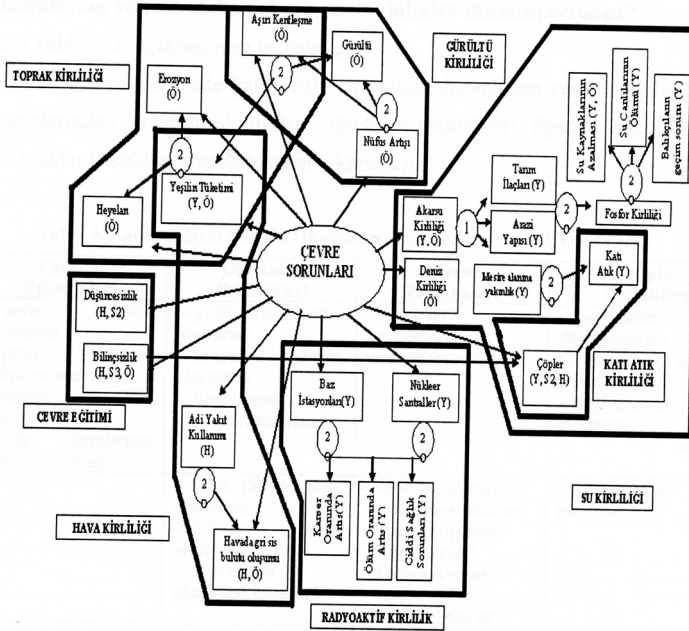
Yönetici, su kirliliği, radyoaktif kirlilik ve katı atık sorunu üzerinde yoğunlaşarak şu ifadelerle yer vermiştir:

"...1986'daki Çernobil Nükleer Santralinin patlamasından sonraki dönemden bugüne kadar birçok akrabamı kanserden kaybettim. Açıkçası kendimden de korkmuyor değişim.... Bugün bile bu kanser vakalarındaki artışı başka yerlerde arayan insanlar var maalesef. Bugün kafamızı nereye çevirsek baz istasyonları yükseliyor binaların aralarından. Bu baz istasyonları tarafından yayılan ışınlar biz farkında olmadan sağlığımızı ciddi boyutta tehdit ediyor bence..."

Fosfor kirliliği ile ilgili yöneticinin ifade ettiği şu görüşler dikkat çekicidir:

".....bölgemizi bildiğiniz gibi yamaçlara kuruludur. Yamaçlardaki ekim alanlarında kullanılan tarım ilaçları yağmurlarla birlikte akarsulara ve denize doğrudan karışmaktadır. Bugün Uzungöl'ün durumu da budur. Son yıllarda Uzungöl'ün rengi değişti. Bunun nedeni de yamaçlardaki ekim alanlarından göle akan tarım ilaçlarıdır...."

Şekil 1. Katılımcıların Ülkemizdeki Çevre Sorunlarına Yönelik Görüşleri



Öğretmen ise daha çok aşırı kentleşmenin beraberinde getirdiği gürültü kirliliği ve toprak kirliliği üzerinde yoğunlaşmıştır.



“.....Geçmişte ağaçlık ve yeşilin her tonunun mevcut olduğu ortamlar şehirleşmeye kurban gitmiş ve her an heyelan ve erozyon korkusu içindeyiz. Yine şehirleşmenin sonucu olarak artan nüfus ve beraberindeki gürlütlü kirliliği....”

Öğrenci ise daha çok çevre eğitimi ve katı atık sorunu üzerine yoğunlaşmış ve şu ifadelerle yer vermiştir:

“....Bana göre çöpler. Çünkü nereye gitsek çöplerle karşılaşırız. İnsanlar ellerindeki her şeyleri yere atıyor..... uyardığımızda kötü cevaplar alıyoruz. Dalga geçiyorlar bizimle. Çöpler diyorlar bize.....”

Hizmetli ise daha ağırlıklı olarak hava kirliliği, çevre eğitimi ve katı atık sorunu üzerinde yoğunlaşmış ve şu ifadelerle yer vermiştir:

“.....Ülkemizin en önemli çevre sorunu bence yerlere atılan çöplerdir..... insanlar ellerine geçirdiklerini yerlere atıyorlar. Bunun nedeni eğitimsizliktir..... Bunun dışında birde hava kirliliği var. Kış aylarında geceleri sokağa çıktığımızda çok kötü bir kokuyla karşılaşırız. Hava gri bir renk oluyor. Adi yakıtların kullanımı buna neden oluyor bence.”

İkinci alt problemimizi ortaya koymaya yönelik olarak sorulan, “Okulunuzda çevre konularına yönelik daha çok ne tür etkinlikler düzenliyorsunuz?” sorusuna ait veriler Tablo 3’te açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların, okulda düzenlenen çevre etkinlikleri ile ilgili görüşlerinden yönetim etkinlikleri, öğretmen etkinlikleri, öğrenci etkinlikleri ve toplu etkinlikler başlıkları altında temalar çıkarılmıştır.

**Tablo 3. Katılımcıların Okulda Düzenlenen Etkinliklere Yönelik Görüşleri**

	Yönetim Etkinlikleri	Öğretmen Etkinlikleri	Öğrenci Etkinlikleri	Toplu Etkinlikler
Y	—çevre kulübü oluşturma —proje geliştirme (düşünce aşaması) —ihtiyaç listesinin temini —Çöp kutularının temizletilmesi	—yıllık çalışma planı oluşturma —ihtiyaç listesi oluşturma —Sinevizyon gösterileri hazırlama	—çöplerin sınıflandırılarak toplanması	—yarışmalar düzenleme(şiiir, resim, kompozisyon, ayın en temiz sınıfı) —gezi-gözlem-inceleme
Ö		—yıllık çalışma planı oluşturma —ihtiyaç listesi oluşturma —Sinevizyon gösterileri hazırlama	—drama çalışmaları —münazara grupları —grup çalışmaları “Çöpsavarlar” “Damla Avcıları” “İsrafkolikler” “Eko-muhabirler”	—gezi-gözlem-inceleme
S		—video gösterileri(S3)	—müzik çalışmaları(S2) —tiyatro çalışmaları(S2) —grup çalışmaları(S3)	
H	—çöp kutularının temizletilmesi —bahçe düzenlemesi —sınıf ve koridorların temizletilmesi	—film gösterilmesi	—müzik çalışmaları —tiyatro çalışmaları —çöplerin sınıflandırılarak toplanması	

Yönetici her bir tema için yapılan etkinliklerden bahsetmiş ve şu ifadelere yer vermiştir:

“...Arkadaşlarımız bize sene başında kulübün yıllık çalışma taslağını getirirler. Biz de bu taslağa bakarak onların ne zaman neye ihtiyacı olduğunu tespit eder ve ona göre de bir ihtiyaç listesi oluştururuz..... mutlaka ayda bir gün video gösterileri sunuyoruz öğrencilerimize.... kulübümüzün düzenlediği şiir, resim ve kompozisyon yarışmaları var..... Yönetim olarak bizde ayın en temiz sınıfı etkinliğini düzenliyoruz ve her gün nöbetçi olan öğretmenimizden nöbet defterine çıkışta o gün en temiz sınıf hangisiyse yazmasını istiyoruz. Bunun dışında biz yönetim olarak çöplerin sınıflandırılarak atıldığı çöp kutuları getirtirdik ve bunları okul bahçesine yerleştirdik..... Çöp kutularının temiz tutulması çok önemli..... Yıllık gezi programlarımız vardır ve yılsonuna kadar bunu planlar ve yılsonunda uygularız....”

Öğretmen ise daha çok öğretmen ve öğrenci etkinlikleri üzerine yoğunlaşarak şu ifadelere yer vermiştir:

“...Biz kendilerine(yönetime) yıllık çalışma planımızı ve bununla ilgili gerekli kaynak ve araç-gereçleri sunarız.....Örneğin “Damla avcıları” grubumuz var ve bu grup teneffüslerde lavabolarda açık kalan muslukları kapatıyorlar. “İsrafkollukler” grubumuz var ve teneffüslerde açık kalan lambaları kapatıyorlar. “Çöpsavarlar” grubumuz var ve onlar da yine teneffüslerde bahçedeki çöpleri topluyorlar ve okul bahçemizdeki geri dönüşüm kutularına atıyorlar. Son olarak “Eko-muhabirler” grubumuz var ve gazete ve dergilerdeki çevre haberlerini toplayarak okul çevre panosunu oluşturuyorlar. Bu gruplar her ay görev değişikliğine giderek her etkinlikte yer alma şansı buluyorlar..... Mesela öğrencilerimize her ay düzenli olarak sine-vizyon gösterileri sunduk, çevre kulübü bünyesi içinde drama çalışmaları gerçekleştirdik ve bu drama çalışmalarını tüm okulun katıldığı o sine-vizyon gösterilerinin arkasına ekledik.....Münazara grupları oluşturup aylık etkinliğimize bu çalışmayı eklemek istiyoruz. Tüm bunların dışında yıl sonunda okulca bir gezi düzenleyip, öğrencilerimizin çevreyle iç içe olmasını sağlayacağız.....”

Öğrenciler ise daha çok kendi yapmış oldukları öğrenci etkinlikleri üzerine yoğunlaşmış ve şu ifadelere yer vermişlerdir:

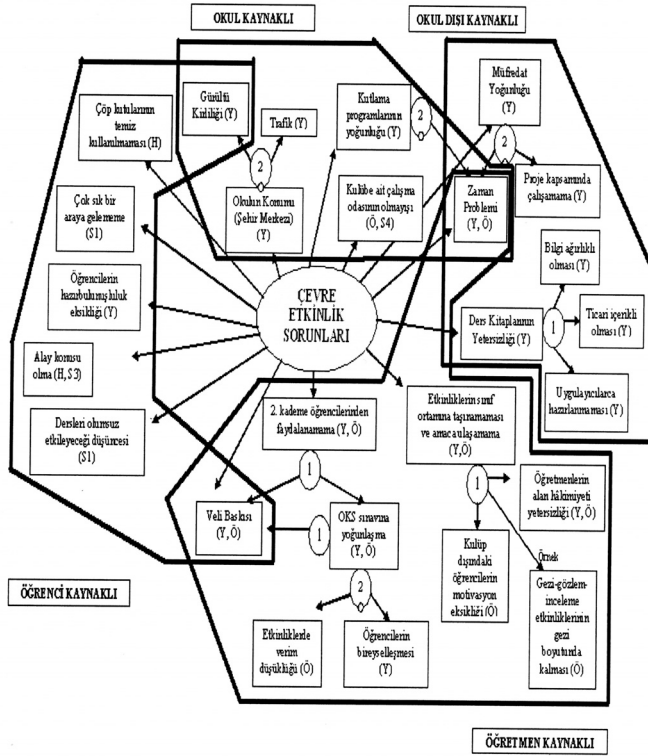
“...Gruplara ayrıldık. Her grup değişik çalışmalar yapıyor..... Müzik grubumuz var. Orda öğretmenimiz bize çevre ile ilgili şarkılar veriyor. Bu şarkıları çalışıyoruz. Daha sonra bunu her ay yaptığımız çalışmalarda kullanıyoruz. Bir de tiyatro grubumuz var. Onlar da bu çalışmalara katılıyorlar....”

Hizmetliler ise daha çok yönetim ve öğrenci etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmış ve şu ifadelere yer vermiştir:

“.....Her ay salonda bütün okul toplanıyor konferans düzenliyoruz. Film seyrediyorlar, şarkılar söylüyorlar, tiyatro yapıyorlar.... Birde bu öğrenciler teneffüs saatlerinde bahçedeki çöpleri toplayıp ayrı ayrı çöp kutularına atıyorlar..... Çöp kutularının yıkanarak temizlenmesi, bahçe düzenlenmesi, sınıfların ve koridorların süpürülerek silinmesi gibi işleri yapıyorum.....”

Üçüncü alt problemimizi ortaya koymaya yönelik olarak sorulan, “Okulunuzda uygulanan çevre eğitimi çalışmalarında ne tür sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?” sorusuna ait veriler Şekil 2’de açıklanmaya çalışılmıştır. Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların, okulda düzenlenen çevre etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili daha çok öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı, okul kaynaklı ve okul dışı kaynaklı olmak üzere 4 farklı tema üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür.

Şekil 2. Katılımcıların Çevre Etkinliklerinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri



Yönetici ve öğretmen daha çok öğretmen kaynaklı, okul kaynaklı ve okul dışı kaynaklı sorunlar üzerinde yoğunlaşmış ve şu ifadelere yer vermişlerdir:

Yönetici;

“....müfredatlarımız çok yüklü maalesef. Bize proje kapsamında çalışma imkânı vermiyor.... Müfredatın yoğunluğu zaman problemini de doğuruyor. Bütün bayramlar, bütün kutlamalar maalesef millî eğitimin sırtında. Örneğin polis günü kutlamalarından tutun diğer birçok kutlama ilgili ilgisiz bizim sırtımızda..... Bir de kitaplarımızda çevre konularının uygun tarzda hazırlandığını düşünmüyorum. Bunun nede-ninin de kitapların uygulayıcılar tarafından hazırlanmamasından kaynaklandığını düşünüyorum. Ders kitapları daha çok ticari amaçlı hazırlandığı için kimin nasıl kullanacağı çok önem arz etmiyor..... çocuklar maalesef evden okula gelirken bu konuda çok bilgisiz geliyorlar. Aileden bu konuda bir destek görmüyorlar. Okulda ne veriyorsan onu alıyorlar. Okulda verdiklerimizde daha çok bilgi boyutunda olduğu için çocuk bunu güncel hayatına yansıtmayıp, sınavlarda kullanacağı doküman olarak depoluyor bey-ninde.... Çevre kulübünde daha önceki yıllarda aktif olarak çalıştığımız çocuklar sınav dönemi-OKS sınavı- yaklaştıkça külipten koptular. Aileler bu dönemlerde çocuklarının dersten başka hiçbir şeyle ilgilenmesini istemiyor.....”

Öğretmen;

“..... Bu yapılan etkinlikler her ne kadar okula sunulsa da sınıf ortamına taşımakta zorlanıyoruz. Çevre kulübündeki o istekliliği sınıflarda göremiyoruz. .... kulübümüze gerçekte katkı sağlayabilecek 2. kademedeki öğrencilerden pek yararlanamıyoruz. Bunun en temel nedeni de çocukların OKS sınavlarına yoğunlaşması olarak düşünüyoruz..... özellikle ilköğretim 2. kademe çocuklarının velileri bu tür etkinliklere çocuklarının yönelmesini istemiyor. Daha çok öğretim olarak okulu değerlendiriyorlar. Üzerimizde bu konuda müthiş bir veli baskısı hissediyoruz..... Çocuk gireceği sınavı gözünde o kadar büyütüyor ki, çevresinde çember şeklinde bir kalkan oluşturup bu çember içerisinde sınav sorularıyla boğuşuyor. Sosyalleşmeyi bir kenara bırakıyor maalesef. Bu da çocukları bu tür etkinliklerden uzaklaştırıyor..... zaman sıkıntımız var. Haftada 1 saatle daha önce ifade ettiğimiz etkinlikleri yapmamız mümkün değil..... bizim ayrı bir çalışma odasına ihtiyacımız var..... bazı çalışmalarda amacı gerçekleştiriyoruz. Daha önce de söylemiştim. Maalesef ülkemizde yıllık olarak yılsonlarında düzenlenen gezi-gözlem-inceleme çalışmaları sadece gezi boyutunda kalıyor. Bu noktada koordinatörlerin bu konudaki yeterlilikleri çok önemlidir.....”

Hizmetli ve öğrenciler ise daha çok okul kaynaklı ve öğrenci kaynaklı sorunlara yoğunlaşmış ve şu ifadelere yer vermişlerdir:

Hizmetli;

“....Öğrenciler zaman kısıtlı olduğundan apar topar bir gürültü ile sınıflardan çıkarken çöp kutularını deviriyorlar. Devamlı kontrol etmek zorunda kalıyorum. Bir de bahçede ki çöp kutuları temiz kullanılmıyor.... Bir de bazı öğrenciler görevli öğrencilerle “çöpçüler” diye dalga geçiyor.....”

Öğrenci;

“....Bazı arkadaşlarımız bizimle dalga geçiyorlar. Buna üzülüyoruz..... Çok sık bir araya gelemiyoruz.... Bazen derslerimizi etkiliyor.... Bir de bizim odamız yok....”

Dördüncü alt problemimizi ortaya koymaya yönelik olarak sorulan, “Okulunuzda düzenlenen çevre etkinliklerine yönelik herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişilerden destek görüyor musunuz?” sorusuna ait veriler Tablo 4’te açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların, okulda düzenlenen çevre etkinlikleri esasında almış oldukları destek ile ilgili daha çok maddi destek, manevi destek, katılım desteği ve araç-gereç ve personel desteği olmak üzere 4 farklı tema üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür.

Yönetici daha çok araç-gereç desteği ve maddi destek üzerine yoğunlaşmış ve şu ifadelere yer vermiştir:

“....bu tür çalışmalar mutlaka az da olsa para gerektiriyor ve bizde böyle durumlarda okul-aile birliği’ne baskı oluşturuyoruz. Nispeten onlar yardımcı olsa da yeterli değil..... Belediye’den, Sağlık Müdürlüğü’nden ve Sivil Savunma’ dan zaman zaman araç-gereç ve personel desteği alabiliyoruz.....”

Öğretmen ise daha çok katılım desteği, araç-gereç ve personel desteği ve manevi destek üzerine yoğunlaşmış ve şu ifadelere yer vermiştir:

“.....Kulüp olarak bizim tek destek kaynağımız yönetimimizdir. Biz kendilerini yıllık çalışma planımızı ve bununla ilgili gerekli kaynak ve araç-gereçleri sunarız. Onlarda sağ olsunlar bu isteklerimizi hiçbir zaman geri çevirmezler. Bunun dışında öğretmen arkadaşlarımız da bizi yaptığımız çalışmalarda destekler ve yardım ederler....”

*Birçoğu kulübün yapmış olduğu çalışmalardan memnun. Bize olan manevi destekleri üst düzeyde diyebilirim. Özellikle resim, müzik ve Türkçe öğretmenlerimiz öğrencilerle işbirliğine girerek bize çok yardımcı olurlar..... Bu arada kol dışındaki öğrencilerimizde katılım noktasında bize destek olurlar..... yanılmıyorsam belediyeden destek sağlanıyor ama emin değilim.....”*

**Tablo 4. Katılımcıların Çevre Etkinlikleri Sırasında Almış Oldukları Desteğe Yönelik Görüşleri**

	Manevi Destek	Maddi Destek	Katılım Desteği	Araç-Gereç ve Personel Desteği
Y		—okul-aile birliği		—belediye —il sağlık müdürlüğü —sivil savunma
Ö	—öğretmenler		—öğretmenler (resim, müzik, Türkçe öğretmenleri) —öğrenciler	—yöneticiler —belediye
S	—yöneticiler(S2) —öğretmenler(S2)		—öğretmenler(S2) —hizmetliler(S5)	
H	—yöneticiler —öğretmenler		—öğrenciler	—belediye

Öğrenciler ise daha çok manevi destek ve katılım desteği üzerinde yoğunlaşmış ve şu ifadelere yer vermişlerdir:

*“....Bize öğretmenlerimiz çok destek oluyor. Bir de müdür yardımcımız var. Onlar bizim için çok çalışıyorlar. Bir defasında müdür yardımcımız toplantımıza katılmıştı. Bize çok güzel şeyler söyledi..... Aynı şeyleri bize öğretmenlerimizde sık sık söylüyor. Bize önem veriyorlar. Biz de onlara layık olmak istiyoruz..... Bir de X ve Y abi (hizmetliler) var. Onlar da bize okul bahçesindeki çöpleri toplarken yardımcı oluyorlar....”*

Hizmetliler ise daha çok manevi destek, katılım desteği ve araç-gereç ve personel desteği üzerine yoğunlaşmış ve şu ifadelere yer vermişlerdir:

*“....Öğrenciler bize yardımcı oluyorlar, öğretmenlerimiz ve idaremiz bizi destekliyor. Yaptığımız her şey için bize teşekkür ediyorlar. Yaptığımızın güzel bir davranış olduğunu ve öğrencilere örnek olduğumuzu söylüyorlar..... Bazen belediye temizlik malzemeleri için yardımda bulunuyor. Belediye bizim çöp kutularımızı ayrı ayrı topluyor..... Bir de kışın tukanan bacalarımızın temizliğinde belediye işçileri bize yardımcı oluyor.....”*

Beşinci alt problemimizi ortaya koymaya yönelik olarak sorulan, “**Çevre etkinlikleri öncesinde öğrencilerinizle olan iş birliğiniz ne düzeydedir?**” sorusuna ait veriler Tablo 5’te açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların, okulda düzenlenen çevre etkinlikleri öncesinde öğrencilerle olan iş birliği ile ilgili görüşlerinde çevre kulübü öğrencileri, diğer kulüp öğrencileri ve kulüp dışı öğrenciler olmak üzere 3 farklı tema üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür.

Tablo 5. Katılımcıların Öğrencilerle Olan İş Birliklerine Yönelik Görüşleri

	Çevre Kulübü Öğrencileri		Diğer Kulüp Öğrencileri	Kulüp Dışı Öğrenciler
	1. Kademe	2. Kademe		
Y	Yüksek	Düşük	B.Y	B.Y
Ö	Yüksek	Düşük	Orta	Düşük
S	Yüksek (S3)		Orta (S2)	Düşük (S1)
H	Yüksek		B.Y	Düşük

Yöneticiler doğrudan çevre kulübü öğrencileri üzerinde yoğunlaşarak şu ifadelerle yer vermişlerdir:

“...gerçek anlamda faydalanabileceğimiz çocukları kullanamıyoruz. Bu çocukların birçoğu OKS sınavına hazırlandığı için geri planda kalıyorlar. Daha çok alt sınıflardan öğrencilerle bu tür etkinlikleri yürütüyoruz....”

Öğretmen ve öğrenciler ise oluşturulan bütün temalar üzerinde görüş bildirmiş ve şu ifadelerle yer vermişlerdir:

Öğretmen;

“.....Kulüpteki öğrencilerimizin gerek hazır bulunuşlukları gerekse isteklilikleri ri gayet iyi. Ama okul olarak baktığımızda aynı şeyi söyleyemiyorum. Çünkü daha önce de söylemiştim. Özellikle 7 ve 8. öğrencilerinin velileri daha çok OKS’ ye odaklandıkları için 2. kademe öğrencilerini pek kullanamıyoruz..... Bunun yanı sıra bazı eğitici kollarla da iş birliği içerisindeyiz. Özellikle sivil savunma ve Yeşilay kolu öğrencileri ile etkinliklerde birlikte çalışıyoruz.....”

Öğrenciler;

“.....Çevre kolundaki arkadaşlarımızla çok iyi. Aramızda bir iş bölümü var. Herkes işini yapıyor.....Çevre kolu dışındaki kollarla da iş birliğimiz oluyor bazen. Onlar bize yardımcı oluyorlar.....Ama bütün arkadaşlarla işbirliğimiz yok.....”

Hizmetliler ise daha çok çevre kulübü öğrencileri ve kulüp dışı öğrenciler üzerinde yoğunlaşarak şu ifadelerle yer vermişlerdir:

“.....Çevre kulübü öğrencileriyle aramızda iş birliği yapıyoruz..... Bir de bazı öğrenciler görevli öğrencilerle “çöpçüler” diye dalga geçiyor. Onları uyarıyorum ve bazen öğretmenlerine şikâyet ediyorum.....”

Altıncı alt problemimizi ortaya koymaya yönelik olarak sorulan, “Okulunuzun çevreye duyarlılıkları konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli profili hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ait veriler Tablo 6’da açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 6. Katılımcıların Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Duyarlılığı Hakkındaki Görüşleri**

	Yönetici Duyarlılığı	Öğretmen Duyarlılığı		Öğrenci Duyarlılığı		Veli Duyarlılığı
		Çevre Kulübü Öğretmenleri	Kulüp Dışı Öğretmenler	Çevre Kulübü Öğrencileri	Kulüp Dışı Öğrenciler	
Y	Çok Duyarlı	Çok Duyarlı	Duyarlı	Çok Duyarlı	Duyarsız	B.Y
Ö	Çok Duyarlı	Çok Duyarlı	Duyarlı	Çok Duyarlı	Duyarsız	B.Y
S	Çok Duyarlı (S2)	Çok Duyarlı (S3)	Duyarlı (S1)	Çok Duyarlı (S3)	Duyarsız (S3)	Duyarlı (S1, S3, S4)
H	Çok Duyarlı	Duyarlı		Çok Duyarlı	Duyarsız	B.Y

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların, çevre duyarlılıkları konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli profilleri ile ilgili görüşlerinde, öğretmen duyarlılığı çevre kulübü öğretmenleri ve kulüp dışı öğretmenler olarak iki ayrı temada değerlendirilirken, aynı şekilde öğrenci duyarlılığı da çevre kulübü öğrencileri ve kulüp dışı öğrenciler olarak iki ayrı temada değerlendirilmiştir. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri paralellik gösterirken, hizmetli görüşlerinde küçük bir farklılık göze çarpmaktadır. Diğer kulüp öğrencileri ve kulüp dışı öğrenciler olmak üzere 3 farklı tema üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Yönetici, öğretmen ve hizmetliden veli profili hakkında bilgi alınmazken, öğrencilerden bu konuda bilgi alınabilmiştir.

Yönetici, öğretmen, hizmetli ve öğrenciler daha çok yönetici, öğretmen ve öğrenci profilleri üzerine yoğunlaşmış ve şu ifadelere yer vermişlerdir:

Yönetici;

*“.....Yönetici arkadaşlarımızın birçoğu bu konuda gerçekten çok hassas ve duyarlıdır. .... Öğretmenlerimize gelince kol öğretmenlerimiz bu konuda gerçekten çok iyi. .... Diğer öğretmen arkadaşlarımızda kol öğretmenlerimize destek oluyor ve ellerinden geleni yapıyorlar. .... Öğrencilerimizin de yarısı bu konuda duyarlıdır diyebilirim. Özellikle kolda görev alan öğrencilerimiz çok gayretliler. ....”*

Öğretmen;

*“....Yönetim bu konuda bizi çok destekliyor. Şimdiye kadarki hiçbir isteğimiz reddedilmemiştir. Özellikle müdür yardımcımız M. Bey bu konuda çok duyarlıdır. .... öğrencilerimizin en azından yarısının diğerlerine göre daha duyarlı olduğunu söyleyebilirim. ....”*

Öğrenci;

*“....Müdür yardımcımız M.Bey çevre koluna çok yardımcı oluyor. Bizi destekliyor. ....Öğretmenlerimiz bizimle çok ilgileniyorlar. .... Sadece çevre kolundaki öğretmenler değil. Dersimize gelen bütün öğretmenlerimiz bizi bu konuda uyarıyor. .... Öğrencilerin hepsi duyarlı değil. Bazıları gerçekten çok iyiler. Bize yardımcı ve destek oluyorlar. Ama çoğu ilgisiz davranıyor. .... Benim annem babam da beni destekliyor.*

*Yaptığımız şeylerin çok güzel şeyler olduğunu söylüyorlar..... Benim annem babam da destekliyor fakat derslerimi ihmal etmememi söylüyorlar.....”*

Hizmetli;

*“...Yöneticilerimiz bu konuda çok titizler.... Öğretmenlerimiz de öyleler.... Ama bazı öğrencilerimiz bu konuda çok dikkatsizler. Mesela çevre kulübü öğrencileri çok çalışıyorlar....”*

Yedinci alt problemimizi ortaya koymaya yönelik olarak sorulan, “**Daha aktif bir çevre eğitim süreci için neler önerebilirsiniz?**” sorusuna ait veriler Tablo 7’de açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların, daha aktif bir çevre eğitimi için önerileri ile ilgili görüşleri çevre etkinliklerine yönelik, öğrencilere yönelik, öğretmenlere yönelik ve okul ve kurumlara yönelik olmak üzere 4 farklı tema üzerine yoğunlaştığı görülmüştür.

Yönetici ve öğretmen tüm temalar üzerine görüş bildirmiş ve şu ifadelere yer vermişlerdir:

Yönetici;

*“...Aileler çocuklarına bu konuda örnek teşkil edecek davranışlarda bulunmalıdırlar.... devlet okulöncesi eğitimine ağırlık vermeli... çevre haftası daha etkili bir şekilde kullanılabilir... etkinliklerde kullanılan olumlu örnekler üzerine vurgu yapılmalıdır.... Öğretmenler ödül, ders ücreti vb gibi teşvik edici çalışmalarla cesaretlendirilmelidir. Ayrıca bu tür etkinlikler sadece millî eğitimin kutlama programlarından çıkarılıp tüm kurumların kutlama günü olarak kutlanmalıdır. Ama etkinliklere katılım boyutunda tüm kurum mensupları bu etkinliklere katılmalıdır.... çevre eğitimi, deprem eğitimi, trafik eğitimi gibi bunlar belirli bir süreç gerektiren, tutum ve bilinç gerektiren durumlardır.... Çözüm üretirken de yerelden başlamak gerekir diye düşünüyorum. Yani önce kendi kapımızın önünü süpüreceğiz ki, komşumuza da süpür diyebilelim.... Ama bu konuda sponsorluk alabilecek etkinlikler düşünüyoruz. Çünkü bu tür çalışmalar mutlaka az da olsa para gerektiriyor....”*

Öğretmen;

*“...Mutlaka kol çalışma saatleri artırılmalıdır.... okullar ikili öğretimden tebliğ öğretime geçmeli ve öğrenciler öğretmenleriyle daha uzun vakitler geçirmelidirler.... Duygu boyutundaki kazanımları ise kol çalışmalarına aktarmalı ve orada çocuklara kazandırmak istediğimiz duyguyu kazandırmalıyız.... Bu kol çalışmalarını yürüten öğretmenler mutlaka kola hakim olan, kolda sürekliliği olan öğretmenler olmalıdır. Yani öğretmenler mesleki açıdan nasıl sınıflanıyorsa kol açısından da sınıflanmalı ve meslek hayatı boyunca o kolda çalışmalıdır.... öğretmenlerimiz değerlendirilirken eğitimin dışında etkinlik performanslarıyla da değerlendirilmelidir.... bu konuda örnek olabilecek davranışları sınıf ortamına taşımak gerekir. Yani teoriden çok doğrudan örnek teşkil edecek uygulamalara geçmeliyiz...”*

Öğrenciler ve hizmetli ise daha çok öğrencilere ve okullara ve kurumlara yönelik önerilere yoğunlaşmışlar ve şu önerilere yer vermişlerdir:

Öğrenciler;

*“...Bütün öğrenciler çalışmalarımıza katılmalılar. Onlara da görev verileli ve onlar da çalışmalı bence.... Burada yaptığımız çalışmalarını diğer okullarda yapabiliriz.... Daha çok beraber olmalıyız. Bir araya gelmeliyiz. Birlikte tartışmalıyız....”*



Hizmetli;

“...Keşke okulun hepsi çevre kulübündeki öğrenciler gibi olsalar. Bunların dışındaki öğrenciler çok dikkatsizler ve ellerindeki her şeyi yere atıyorlar.. Bu tür öğrenciler cezalandırılmalılar. Yoksa çevreyi kirletmeye devam edecekler. Çevre kulübü öğrencilerini örnek almaları lazım. Onların yaptıkları çalışmalarını desteklersek bütün okul bu konuda daha dikkatli olacak. Yapılan çalışmaların sayısını arttırabiliriz mesela. Bir de bu şekildeki çalışmalara bütün kurumlar destek vermelidir. Bütün kurumlar böyle çalışmalar yapmalıdır....”

**Tablo 7. Katılımcıların Daha Aktif Bir Çevre Eğitime Yönelik Görüşleri**

ÖNERİLER				
	Çevre Etkinliklerine Yönelik	Öğrencilere Yönelik	Öğretmenlere Yönelik	Okullara ve Kurumlara Yönelik
Y	—süreç öne çıkarılmalı —proje kapsamında çalışılmalı —olumlu davranışlar ön plana çıkarılmalı ve vurgulanmalı	—öğrencilere aile desteği sağlanmalı	—öğretmenler ek ders, ödül, hizmet puanı vb. ödüllendirmelerle cesaretlendirilmeli —öğretmenler çevre eğitimi konusunda hizmet içi eğitime alınmalı	—okul öncesi eğitime ağırlık verilmeli —sponsorluk çalışmalarının önü açılmalı —okullar belirli bir kampus alanında toplanmalı —çevre haftası etkinlikleri daha etkin ve tüm kurumların katılımı ile kutlanmalı —aile desteği artırılmalı
Ö	—eğitici kol çalışmalarının haftalık kol saatleri artırılmalı —müfredattaki duyuşsal kazanımlar kollara aktarılmalı —çevre ile ilgili örnek davranışlar sınıf ortamına taşınmalı —kol çalışmalarını yürüten öğretmen ve öğrencilerde süreklilik sağlanmalı	—öğrenciler kol çalışmalarında notla değerlendirilmeli —öğrencilere proje ödevleri verilmeli —kol öğrencileri birlikte daha sık vakit geçirmeli	—öğretmenler ödüllendirilerek cesaretlendirilmeli	—tüm okullar teklî öğretime geçmeli
S	B.Y	—okuldaki bütün öğrenciler yapılacak etkinliklere katılmalı (S3) —kol öğrencileri birlikte daha sık vakit geçirmeli (S2)	B.Y	—yapılan etkinlikler diğer okullara aktarılmalı (S1)
H	B.Y	—çevre kolu öğrencileri desteklenmeli —çevreyi kirletenler cezalandırılmalı	B.Y	—bütün kurumlar çevre etkinliklerine katılmalı

Sekizinci alt problemimizi ortaya koymaya yönelik olarak sorulan, “A” ilköğretim okulunun çevre eğitimi konusundaki başarısının altında yatan en temel neden sizce nedir? Neden?” sorusuna ait veriler Tablo 8’de açıklanmaya çalışılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların, “A” ilköğretim okulunun çevre eğitimi konusundaki başarısının nedenlerine yönelik görüşlerinde 6 farklı durum ifade edilmiştir.

**Tablo 8. Katılımcıların “A” İlköğretim Okulunun Çevre Eğitimi Konusundaki Başarısının Nedenlerine Yönelik Görüşleri**

	Sistemli Çalışma	Çalışma Kadrosundaki Süreklilik	İş Bölümü	Fedakârlık	Yönetim	Kulüp Öğretmenleri
Y	+	+	+	+		
Ö					+	+
S			+(S2, S3)			
H			+		+	

Yönetici;

“...Bu başarı tüm okula aittir. Yöneticisiyle, öğretmenleriyle, öğrencisiyle ve hatta hizmetlisiyle.... İllaki bu başarıda bir neden aramak gerekiyorsa bunun en temel nedeninin kişiler ya da gruplardan çok, sistemli ve koordineli çalışma olduğunu söyleyebilirim..... O günden bugüne koldan sorumlu öğretmen ve öğrencilerimizi değiştirmedik. Bu da bir noktada çok faydalı oldu diye düşünüyorum..... Okulumuz unsurları arasında gerçekten bu konuda çok güzel bir iş bölümü ve fedakârlık var.....”

Öğretmen;

“....Tabii ki öğretmendir. Biz diğer öğretmen arkadaşımızla birlikte zamanımızdan çalıp kulüp çalışmalarına ağırlık veriyoruz. Bunu yaparken de hiçbir karşılık beklemeden yapıyoruz. Ama tabii yöneticilerimizin de gayretini unutmamak gerekir. Aşağı yukarı tüm taleplerimizi yönetimimiz karşılıyor....”

Öğrenci;

“....Evet aramızdaki iş bölümü çok güzel. Bu sayede bence başarılı oluyoruz.... Herkes ödevini çok iyi yapıyor. Sonra bunlar bir araya gelince çok güzel bir şey oluyor....”

Hizmetli;

“....Ben yöneticilerimizin büyük etkisi olduğunu düşünüyorum. Balık baştan kokar. Eğer onlar bu işe dört elle sarılmasalardı bu tür çalışmalar yapılamazdı. Onlar bu konuda çok titiz ve istekliler.... Öğretmenler, öğrenciler herkesin bir görevi var. Herkesin yaptıklarını takip ediyorlar. Bu şekilde görevler eksiksiz yerine getirilmiş oluyor....”

### Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırmamanın genel problemi ve alt problemleri çerçevesinde bulgular kendi içerisinde tartışılarak yorumlanacaktır.

**Birinci alt problem çerçevesinde,** katılımcılar ülkedeki en önemli çevre sorunu olarak farklı çevre sorunları üzerinde odaklanmış ve her bir sorunun nedeninin başka bir sorun olduğu yolunda hem fikir olmuşlardır. Bu da gösteriyor ki, çevre sorunları

zincirleme olarak iç içe geçmiş durumda olup, birbirinden bağımsız düşünülemez. Katılımcılardan elde edilen veriler de bunu desteklemektedir. Şekil 1 incelendiğinde de bu durum kendini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra yapılan çalışmada her ne kadar ülke sorunları üzerinden görüşler alınmaya çalışılsa da katılımcıların daha çok yerele indikleri görülmüştür. Fakat bu durum sorunun ülke ya da dünya sorunu olmamasını gerektirmemektedir. Çünkü çevre sorunları küresel bir sorun olup, analitik yaklaşımla bakıldığında yereldeki problemlerin genele yansıdığı problemlerdir. Bugün ülkemizde nükleer santrallerin kurulup kurulmaması tartışılırken ülke menfaatlerin ön plana çıktığı fark edilmektedir. Bu durum, yanlış olmakla birlikte çevresel bakış açısı açısından çelişki oluşturmaktadır. Çevre politikaları bugün için çevre biliminin bir yan alanıdır ve bu politikalar oluşturulurken mutlaka ülke menfaatleri ön plana çıkarılacaktır.

*İkinci alt problem çerçevesinde, "A" ilköğretim okulunda yapılan etkinlikler 4 farklı tema altında toplanmaktadır. Bunlar yönetici etkinlikleri, öğretmen etkinlikleri, öğrenci etkinlikleri ve toplu etkinliklerdir. Yapılan tüm bu etkinliklerin amacına ulaşması sistemli bir çalışmayı gerektirmektedir. 4 yıldan beri düzenli olarak aylık periyotlar şeklinde yapılan bu çalışmalar öğrenciler üzerinde az da olsa mutlaka bir etki bırakacaktır. Fakat yapılan bu çalışmalar her sene mutlaka farklı etkinliklerle desteklenmelidir. Daha göze çarpar etkinlikler ve bu etkinliklerin okul dışına çıkarılması zaruridir. Yapılan kol çalışmaları sırasındaki gözlemlerde etkinliklerin daha çok kulüp içerisinde görev alan öğrenciler üzerinde etkin olduğu görülmüştür. O nedenle mutlaka kulüp dışından öğrencilerin de bu çalışmalarda görev almasında fayda vardır.*

*Üçüncü alt problem çerçevesinde, katılımcıların çevre etkinlikleri sırasında pek çok problemle karşı karşıya olduğu görülmüştür. Bu problemlerin okul kaynaklı, okul dışı kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve öğretmen kaynaklı problemler olduğu görülmüştür. Bu problemlerin en başında da tüm katılımcıların dile getirdiği 2. kademe öğrencilerinin kulüp çalışmalarındaki veriminin düşmesi gelmektedir. Eğitim sisteminizin sınav orijinli olması öğrencileri ve öğrenci velilerini haklı olarak sınava odaklamaktadır. Bu durum öğretmene veli baskısı olarak yansımak ve öğretmeni eğitici olmaktan öte öğreten olmaya zorlamaktadır. Bu durumda öğrenciler kendilerini sosyal çalışmaların dışına iterek, bireyselliklerini ön plana çıkarmaya başlamaktadır. Grup çalışmalarından uzaklaşan öğrenciler alternatif fikir üretme konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Araştırma sırasında yapılan gözlemlerde de görülmüştür ki; katılım daha çok 1. kademe öğrencileriyle sağlanmakta ve alternatif fikirler üretilememektedir. Bu durumun önüne geçebilmek şu an için mümkün gözükmemektedir. Öğrencilerin okullarda yapmış oldukları sosyal çalışmaların değerlendirilerek gelecekleri sınavlara ek puan getirmesi bu sorunun önünü açacaktır.*

*Dördüncü alt problem çerçevesinde, katılımcıların okulda düzenlenen çevre etkinlikleri esnasında almış oldukları destek ile ilgili daha çok maddi destek, manevi destek, katılım desteği ve araç-gereç ve personel desteği olmak üzere 4 farklı tema üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Yapılan bu desteğin kaynaklarının ise okul-aile birliği, Belediye, İl Sağlık Müdürlüğü ve Sivil Savunma Müdürlüğü olduğu görülmüştür. Araştırma sırasında yapılan gözlemler göstermiştir ki; yapılan bu destekler sınırlı olup, etkinliklerde daha çok okul personelinden ve okulun kendi kaynaklarından faydalanılmaktadır. Yani oluşturulmaya çalışılan destek daha çok katılım boyutunda kalmaktadır. Bu çalışmaların önünü açacak sponsorluklara ihtiyaç*

vardır. Bakanlık bu tür sponsorlukları destekleyerek yapılacak etkinliklere maddi destek sağlayabilir.

*Beşinci alt problem çerçevesinde*, katılımcıların, okulda düzenlenen çevre etkinlikleri öncesinde öğrencilerle olan iş birliği ile ilgili görüşlerinde çevre kulübü öğrencileri, diğer kulüp öğrencileri ve kulüp dışı öğrenciler olmak üzere 3 farklı tema üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Gerçek anlamda iş birliğinin çevre kolu öğrencilerinden sağlandığı görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi çevre kolunda olup da OKS sınavlarına hazırlanan 2. kademe öğrencileriyle olan iş birliği arzu edilen düzeyde değildir. Bu da çalışmaların verimini düşürmektedir. Araştırma sırasında yapılan görüşmeler ve gözlemler çerçevesinde, öğrencilerle olan iş birliğinin daha çok eylem ve katılım boyutunda olup, fikir, tartışma ve karar alma boyutunda istenilen iş birliğine gidilemediği görülmüştür. Bunun yanı sıra kol dışındaki öğrencilerden de verim alınmamaktadır. Mutlaka bu öğrenciler etkinliklerde görevlendirilmelidir.

*Altıncı alt problem çerçevesinde*, katılımcıların, çevre duyarlılıkları konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli profilleri ile ilgili görüşlerinde, öğretmen duyarlılığı çevre kulübü öğretmenleri ve kulüp dışı öğretmenler olarak iki ayrı temada değerlendirilirken, aynı şekilde öğrenci duyarlılığı da çevre kulübü öğrencileri ve kulüp dışı öğrenciler olarak iki ayrı temada değerlendirilmiştir. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri paralellik gösterirken, hizmetli görüşlerinde küçük bir farklılık göze çarpmaktadır. Hizmetli, öğretmenler arasında herhangi bir ayrıma gitmemiştir. Araştırma sırasında yapılan görüşmelerde ve yapılan gözlemlerde görülmüştür ki; yönetici duyarlılığı üst düzeydedir. Buna neden olarak da yaşanmışlık ifade edilmiştir. Kulüp çalışmalarından sorumlu müdür yardımcısının çevre sorunlarından kaynaklanan problemleri kendisini bu konu üzerine yoğunlaştırmıştır. Öğretmenlerin de gerçekten hiçbir karşılık beklemeden fedakârca çalıştıkları gözlenmiştir.

*Yedinci alt problem çerçevesinde*, katılımcıların, daha aktif bir çevre eğitimi için önerileri ile ilgili görüşleri çevre etkinliklerine yönelik, öğrencilere yönelik, öğretmenlere yönelik ve okul ve kurumlara yönelik olmak üzere 4 farklı tema üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Tüm katılımcılardan dikkate değer öneriler alınmıştır. Özellikle öğretmen tarafından ifade edilen, eğitici kol saatlerinin artırılarak müfredattaki duyuşsal davranışların eğitici kollara aktarılması talebi, üzerinde düşünülmesi gereken bir öneri olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra yönetici tarafından ifade edilen ve eğitici kol çalışmalarının vicdani olmaktan çıkarılıp öğretmenlere etkin bir şekilde avantaj sağlayacak (hizmet puanı, ek ders ücreti vb.) çalışmalarla desteklenmesi önerisi de dikkate değerdir. Aslında bu durum mevcut sistem içerisinde olmasına rağmen etkin değildir. Bu durum iyileştirilerek öğretmenlerin cesaretlendirilmesinde fayda olduğu düşünülmektedir.

*Sekizinci alt problem çerçevesinde*, katılımcıların, “A” ilköğretim okulunun çevre eğitimi konusundaki başarısının nedenlerine yönelik görüşlerinde 6 farklı durum ifade edilmiştir. Katılımcılar, okulun bu konudaki başarısının nedenleri olarak sistemli ve programlı çalışmayı, çalışma kadrosundaki sürekliliği, okul personeli arasındaki iş bölümünü, kulüp öğrencileri, öğretmen ve öğrencilerin fedakârca çalışmalarını göstermiştir. Yapılan araştırma sırasındaki görüşmelerden, gözlemlerden ve etkinlik dosyalarının incelenmesinden edinilen tecrübe doğrultusunda, “A” ilköğretim okulunun başarısındaki en önemli faktörün sistemli ve programlı çalışma olduğu

ifade edilebilir. Yönetimin liderliğinde oluşturulan iş birliği ve okulun öğretim dışında bir alanda(çevre eğitimi, trafik eğitimi, demokrasi eğitimi vb.) başarıyı kendine amaç edinmesi bu konudaki başarıyı getirmiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmanın sonunda, A ilköğretim okulunun başarısının altında birçok nedenin yattığı görülmektedir. Okulun öğretim dışında bir alanda başarılı bireyler yetiştirmeyi amaç edinmesi, başarının altında yatan en büyük neden olarak görülmektedir. Bu amaç çerçevesinde yapılan programlı ve sistemli çalışma ile okul personelinin öz verili çalışması başarıyı getirmiştir. Başarı düzeyi her ne kadar arzu edilen düzeyde olmasa da okullarımızdaki genel durum düşünüldüğünde A ilköğretim okulunun bu konuda örnek etkinlik ve çalışmalara yer verdiği görülmüştür. Yapılan çalışmadan elde edilen izlenimler çerçevesinde çevre eğitimi kapsamının dışında eğitici kol çalışmalarının işlenişinde sorunlar olduğu gözlenmektedir. Bu sorunların ortadan kaldırılması eğitici kol çalışmalarının(çevre eğitimi çalışmalarının) amacına ulaşmasında büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Bu kapsamda oluşturulan öneriler şunlardır:

Okullarda yapılan eğitici kol çalışmalarının amaca hizmet edebilmesi beklentiler çerçevesinde geliştirilebilmektedir. Kol çalışmalarından gerek okul idaresinin, gerek öğretmenlerin ve gerekse de öğrencilerin beklentileri karşılanmalıdır. Bu beklentilere cevap verilebildiği sürece eğitici kol çalışmalarının verimli geçeceği düşünülmektedir.

Bugün eğitim sistemimizin içinde yer alan sınav kökenli öğretim sürecine bir an önce alternatif oluşturulmalıdır. Sınıflarda daha çok duyuşsal ve psikomotor davranışların ihmal edilerek bilişsel davranışların ön planda tutulması öğrenciyi okul ortamından psikolojik olarak uzaklaştırmaktadır. Bir ders sürecinin neredeyse tamamının bilgi akımlı olması öğrencilerin eğitim boyutunu zayıflatmaktadır. O nedenle eğitici kol çalışmalarının haftalık ders saatlerinin arttırılması ve müfredattaki duyuşsal ve psikomotor davranışların eğitici kollara aktarılması üzerinde düşünülmelidir.

Eğitici kollarda görev alan öğretmenlerin kol çalışmaları insani ve vicdani boyuttan çıkarılıp görev sorumluluğuna dönüştürülmesi gerekmektedir. Öğretmenler yaptıkları kol çalışmalarından bir şekilde (ödül, ek ders, hizmet puanı vb.) faydalanmalıdırlar.

Eğitici kol çalışmalarında aktif bir şekilde görev alan öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirilerek, bu çalışmaların kendilerine sınavlarda ek puan getirmesi sağlanmalıdır. Veliler ancak böyle bir durumda öğretmen üzerindeki sınav baskısını kaldırabilecektir. Bu durumda öğretmenler daha rahat çalışacak ve kendisine zaman ayırabilecektir.

Eğitici kol çalışmalarında görev alacak öğretmen ve öğrencilerin devamlılığı da çok önemlidir. Öğretmen ve öğrenciler bu süreklilik çerçevesinde birbirlerini daha iyi tanıyacak, öğretmen her bir öğrencinin yeteneğinin farkında olacak ve o çerçevede öğrenciyi etkinliklerde aktif hale getirecektir.

Yapılan eğitici kol çalışmaları hakkında veli mutlaka bilgilendirilmeli ve destekleri alınmalıdır. Ayrıca yapılan çalışmalara öğrencilerle birlikte öğretmen, yönetici, hizmetli ve veliler de dahil edilerek kapsam genişletilmelidir. Bu kapsamdaki

örnek etkinlikler diğer okullara taşınarak, çalışmaların yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Çevre eğitimi, deprem eğitimi, demokrasi eğitimi ve trafik eğitimi gibi konular süreç odaklı olup, bireyin yakın çevredeki örnek davranışlar çerçevesinde yapılanmaktadır. O nedenle bu tür vatandaşlık bilinci gerektiren konularda mutlaka analitik çalışmalara yer vermekte fayda vardır. Tümevarımcı bir yaklaşım çerçevesinde ele alınacak bu konularda verim elde edebilmek, sürecin etkinliği ile paralellik göstermektedir. Süreçte yaşanan davranışların ön plana çıkarılarak, yasakçı zihniyetten öte olumlu, örnek teşkil edecek davranışların vurgulanması süreci hızlandıracaktır.

Özellikle ülkemiz açısından düşünüldüğünde, okul öncesi dönemde okullaşma oranının düşük olması ve ilköğretimden ortaöğretime geçişte(özellikle doğu bölgelerinde) büyük oranda kayıpların yaşanması okul öncesi ve ilköğretim döneminde çevre eğitimi gibi vatandaşlık bilinci gerektiren konulara vurgu yapılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. (Ürey, 2005). Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı artırılmalı ve okul öncesi ve ilköğretimde vatandaşlık bilinci gerektiren programlara ağırlık verilmelidir.

Kol çalışmaları için öğretmenlere yardımcı olacak etkinlik kitapları oluşturulmalı ve bu etkinlikler okulun mevcut durumu(okul çevresi, okulu oluşturan öğrencilerin kültürel ve sosyo-ekonomik profilleri vb.) dikkate alınarak uygulanmalıdır.

Bu tür kulüp çalışmalarında kurumlar arası iş birliği sistemli ve programlı bir şekilde aktif hale getirilmelidir. Kulüp çalışma taslağının bir nüshası iş birliği oluşturulması düşünülen kurumlara gönderilerek, kurumlardan bu talebe gelecek cevap doğrultusunda planlamalar yapılmalıdır.

#### Kaynakça

- BOGDAN, R. D., & BIKLEN, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (2nd ed.), Allyn & Bacon, Boston
- COHEN, L. & MANION, L. (1994). *Research Methods in Education*, Routledge and Kegan Paul, London,
- ÇEPNİ, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, genişletilmiş ikinci baskı, Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.
- ÇEPNİ, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, genişletilmiş üçüncü baskı, Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, California, USA
- DAŞTAN, H. (1999). *Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara
- DPT. (1994). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, DPT Yayınları, Yayın no:2360, Ankara
- EKİZ, D. (2003). *Eğitim Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara
- KELEŞ, R. & HAMAMCI, C. (2005). *Çevre Politikası*, İmge Kitabevi Yayınları, 5. Baskı, Ankara
- KUŞ, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*, Anı Yayıncılık, Ankara
- MILES, B. M., HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expand Source Book*, 2nd ed. Sage Publications, California, USA

◆ Mustafa Ürey / Nedim Alev

- POLAT, Ö.D. (1999). *Türkiye’de Çevre Eğitiminin Durumu*, Akdeniz Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Antalya
- SENCER, M. (1989). *Toplumbilimlerinde Yöntem*, Beta Basım, İstanbul
- TAVŞANCIL, E. & ASLAN, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul
- <http://www.un.org/apps/news>, “UN Environment chief hails push for protection of ozone layer to combat climate change”, UN, 6 Mart 2007.
- ÜREY, M. (2005). *İlköğretim Öğretmen ve Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumları, Yeterlilikleri ve Çevre Eğitiminde Bölgesel Farklılıklar*, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kars
- VAUGHAN, C., GACK, J., SOLORAZANO, H. & RAY, R. (2003). “The effect on environmental education on school children, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning”, *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- YILDIRIM, A., VE ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, güncellenmiş Beşinci Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara.
- YİN, R. K.(1984). *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publication, vol.5, California, USA

## A QUALITATIVE STUDY ON INVESTIGATING THE REASONS FOR THE SUCCESS OF PRIMARY SCHOOL “A” IN ENVIRONMENTAL TRAINING

Mustafa ÜREY\*

Nedim ALEV\*\*

### Abstract

This study was carried out in cooperation with Trabzon Provincial Directorate of National Education and Provincial Health Directorate in 2007-2008 education years. The underlying reasons for Primary School “A”'s remarkable achievement in environmental training and environmental clean-up were investigated. A case study was carried out and results obtained were analyzed through qualitative data analysis. A semi-structured interview was administered to a sample of a school manager, a teacher responsible for Environment Club and 5 student members of the club. Moreover, observations from weekly meetings were made and the data obtained has been analyzed through document analysis. The study revealed that there are a couple of reasons for Primary School “A” considerable success. The leading reason for this achievement could be attributed to the school's commitment to creating individuals who are successful both at school and in other social activities. Thanks to systematic and well-planned work and concerted efforts of the staff, the project yielded fruitful. Although the success rate was not at the expected level, Primary School “A” has been an example for its devotion to such activities and practices when the current situation in our schools considered.

**Key Words:** Environmental education, environmental activities, environmental problems, achievement

---

\* Resc. Asst.; KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, TRABZON

\*\* Asst. Prof. Dr.; KTU, Fatih Faculty of Education, Department of OFMA Teaching, TRABZON



# İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ EĞİTİM UYGULAMALARINA DAİR ÖĞRETMEN YAKLAŞIMLARI

Şadan ÖZKAN\*

Mesude USTA ÖZKAN\*\*

Ayşe DEMİRCAN\*\*\*

## Özet

Bursa İli İznik İlçesindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik öneri ve düşünceleri alınmıştır. Katılımcı öğretmenler tarafından öğrenci ve öğretmenin başarısının artırılmasına yönelik olarak ilköğretim okullarında birinci kademenin iki grupta değerlendirilmesi ve birinci grupta 1, 2 ve 3. sınıfların, ikinci grupta ise 4 ve 5. sınıfların olması ile periyodik dönüşüm süreçlerinin kısaltılarak alanda uzmanlaşmanın gerçekleştirilmesinin uygun olacağı belirtilmektedir. Taşınabilir sistemin ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının problemler barındırdığı, eğitim fiziki ortamlarının yetersiz olduğu belirtilmektedir. Kaynaştırma eğitiminden gelen ve/veya ikinci kademeye devam edemeyecek öğrencilerin mesleki eğitime kaydırılmasının yanı sıra ikinci kademenin ilk yılında meslek seçiminin ve yeteneklerinin doğrultusunda sınıflar oluşturulması ve müfredatların buna göre düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı fiziki ortamları kullanmalarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin kaldırılması gerektiği belirtilerek bu konularda üniversitelerde öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde yeni açılımlara ihtiyaç duyulduğu, öğretmenlerin statülerinin verimlilik üzerinde etkili olduğu ve atamaların okulların kapalı olduğu dönemde yapılmasının zorunluluğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler :** İlköğretim okulları, öğrenci başarısı, öğretmen başarısı, kaynaştırma eğitimi, meslek seçimi, cinsel mantalite, psikolojik gelişim, öğretmen atamaları

## Giriş

Günümüz “Temel Eğitim” anlayışında, uluslar arası hukuka dayandırılmış metinlerle her koşul altında ülkelerin kendine özgü yapısallığı çerçevesinde tartışılmaz bir şekilde kendi çocuklarını belli bir süre zorunlu olarak eğitmesinin gerekliliği açıkça ortaya konmuştur. Bu şekilde temel eğitim; dil, din, ırk, cinsiyet farkı gözetmeksizin herkesi kapsayacak biçimde, eşit, parasız ve zorunlu olarak verilecek şekilde öngörülmektedir. Süreleri ülkelerde farklı alınmak suretiyle ilköğretim bütün dünya-

\* Dr., Uzm. Fen ve Teknoloji Bilgisi Öğretmeni, Namazgah İhsan Dikmen İlköğretim Okulu, Yıldırım-BURSA

\*\* Sınıf Öğretmeni, Şht.Öğrt. Mahmut Çatalkaya İlköğretim Okulu Yıldırım-BURSA

\*\*\* Sınıf Öğretmeni, Kılıçaslan İlköğretim Okulu İznik-BURSA

da temel bir insan hakkı olarak tanımlanmış ve değerlendirilmiştir. Ülkemizde, İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşmakta ve 5 yaşın bittiği yılın eylül ayı sonunda başlamakta 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biten 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim-öğretimini kapsamaktadır. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılmakta ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmektedir. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. Zorunlu eğitim, örgün eğitimin en önemli bölümü olup belli bir çağda, belli bir sürede eğitimi öngörür. Temel eğitim ise, yaş tanımı olmaksızın örgün ve yaygın eğitim sistemi içinde belli bir düzeyde ve nitelikte eğitimi tanımlayan kavramdır [1, 2, 3].

Sekiz yıllık ilköğretim gereksinimi, 1946 yılındaki Üçüncü Millî Eğitim Şurasında dile getirilmiş ancak uygulama 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile zorunlu öğrenim süresi 7-14 yaşlarını kapsayacak şekilde 8 yıl olarak belirlenmiştir. İlgili yasa ile; ilköğretim “temel eğitim” olarak nitelendirildi ve bu öğrenimin ilk beş yılının ilkokulda, geri kalan üç yılının da tamamlayıcı kurs ve sınıflarda görülmesi zorunluluğu getirildi. Ancak zorunlu öğrenimin ilkokul kesimi uygulanmasına karşın üç yıllık kesimi, bölge okullarının dışında uygulanamamıştır [4].

10. Millî Eğitim Şurası’ndan başlayarak 15. Millî Eğitim Şurası’na kadar tartışılan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim, 1971-1972 öğretim yılında pilot olarak uygulamaya alınmış ve 1973 yılında çıkan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim ilkesi benimsenmiştir [5]. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 7. ve 22. maddelerinde 1983’te çıkan 2842 sayılı kanunla yapılan değişiklik ile temel eğitime “İlköğretim” denilerek, “İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğrenimini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır” şeklinde yapılan değişiklikle ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 3. maddesi 1983’te çıkan 2917 sayılı kanunla yapılan “mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar...” şeklindeki değişikliklerle, 6-14 yaşlarındaki çocuklara ilköğretim zorunlu hâle getirilmiştir. Fakat, 2917 sayılı kanuna “Ortaokullar, planlı bir şekilde ve yeterli düzeyde yurt sathına yaygınlaştırıldıktan sonra, kanunla ayrıca belirleninceye kadar, ilköğretimin sadece ilkokul bölümü mecburidir” şeklinde Geçici Madde 9 konularak ilköğretimin sadece ilkokul kısmı zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır [3, 6].

18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak 1997-1998 öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesini sağlayan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıkraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkındaki 4306 Sayılı Kanun” ‘un yanı sıra 4306 Sayılı Kanun’la; 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 9. maddesi ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 23. maddesi “İlköğretim Kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir” şeklinde değiştirilmiştir. Aynı zamanda 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”, 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu”, 3308 sayılı kanunlarda birlikte veya ayrı ayrı geçen “ilkokul” ve “ortaokul” ibareleri “ilköğretim okulu” olarak değiştirilmiştir. Böylelikle mevcut kanunlardaki, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına ters düşen maddeler ya değiştirilmiş ya da kaldırılmıştır [2].

Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan kurumlardaki eğitim öğretim hizmetleri yeterli seviyede olma-

masının yanı sıra eğitim ekonomisi açısından da pahalı olmaktadır. Maliyeti azaltma çabalarının da hizmetin niteliğini düşürmesi sonucunda mecburi öğrenim çağındaki öğrencilerin merkezi yerlerdeki ilköğretim kurumlarına gününbirlik taşınarak, eğitim öğretimin sağlanması amacıyla taşınmalı eğitim sistemine geçilmiştir [7].

Her çocuğun sağlıklı ya da engelli olsun, eğitim alma olanağının sağlanması kanunlarla koruma altına alınmıştır. Bu nedenle engelli çocuk ile normal çocuk arasındaki farklı gelişimlerin olduğu kabul edilerek çocuklara sahip olduğu özellikler doğrultusunda kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi verilmelidir [8]. Bu nedenle ülkemizde 1983 yılında kabul edilen 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasasının 4. maddesi gereğince ilköğretimin her basamağında uygulanmaya başlanan kaynaştırma eğitimi ile; engelli çocuklar, normal gelişim gösteren yaşlılarıyla normal sınıflardaki eğitim ve öğretimine özel bir şekilde katılmışlardır. Böylece daha yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırmak ve çocukluk döneminden başlayarak devam edecek şekilde topluma kazandırılmaları sağlanmaya çalışılmaktadır [9, 10].

Yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarından yararlanan engelli çocukların; dil, bilişsel, psiko-motor ve sosyal gelişim alanlarında beklenen ilerlemeyi gösterdikleri saptanmıştır [11, 12, 13]. Engelli bireylerin eğitilmesindeki temel amaç, genel eğitimin amacından farklı değildir. Her bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve toplumda üretici konuma getirmek eğitimin temel amacıdır. Her bireyin geliştirilecek sosyal becerisi, ortama ve yaşa göre değişen çeşitli sosyal becerilerin tümüdür. Bu beceriler; özgüven, göz iletişimi, konuşma süresi ve vurgulanma gibi unsurlara bağlı davranış birliğinin artırılmasına bağlıdır [36]. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kaynaştırma eğitiminin ilköğretimin tüm kademelerinde yaygınlaştırılması sağlanmıştır [14]. Ancak engelli çocukların eğitimlerinde ve sosyalleşmelerinde en büyük sorumluluk öğretmenlerin [15] olup bu konuda eğitilmeleri önemlidir.

Cinsel istismar, rıza yaşının altındaki bir çocuğun, cinsel açıdan olgun bir yetişkinin cinsel doyumuna yol açacak bir eyleme maruz kalması ya da bu duruma göz yumulması olarak tanımlanmasına karşın (Child Abuse Prevention Association, 2000) aralarında yaş farkı çok az, çocuklar arasında da olabilmektedir. Cinsel istismar, farklı şekillerde, örneğin; sözel istismar, açık saçık telefon konuşmaları, teşhircilik, röntgencilik, cinsel ilişkiye tanık edilme/olma, bedenine cinsel amaçla dokunma, müstehcen yayınlara konu etme, fuhşa itme, ırza geçme, ensest-yasak sevi (aile içi cinsel istismar) şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Ülkemizde çocuğa yönelik cinsel istismarın sıklığına ilişkin sağlıklı istatistik verilere ve tatmin edici araştırma sonuçlarına ulaşamamıştır [16]. Cinsel istismarın belirtileri ve bu belirtilerin şiddetini değerlendirmede, kabul edilmiş evrensel bir cinsel istismar tanımının olmamasından dolayı farklı çalışma sonuçlarını karşılaştırma ve yorumlamada güçlüklerin ortaya çıkması söz konusu olmaktadır [17].

Çocuğa yönelik cinsel istismar ile ilgili alan yazın tarandığında, cinsel istismarın çocuk üzerinde yıkıcı etkilere neden olduğu belirtilmektedir. Bu etkiler dört başlık altında toplanabilmektedir [18, 19].

1. Zedelenmiş cinsellik (Traumatic Sexualisation).
2. Güven duygusunun zedelenmesi,
3. Güçsüzlük (powerlessness), çaresizlik (helplessness)
4. Etiketlenmek (stigmatisation), damgalanmak (labeled),

Öncelikle yaşanan istismar, cinsel norm ve standartlarda karmaşa yaratmakta ve hem cinsel duygular, hem de cinsel tutumların normal gelişimlerinden sapmasına ve uygun olmayan biçimler almasına neden olmaktadır [20, 21].

Ortaya çıkan bir diğer olumsuz etki ise, güven duygusunun zedelenmesidir [22]. Sevilen ve güven duyulan birisi tarafından istismar edilmek, çocukta güven duygusunun derinden zedelenmesine ve kendisini ihanete uğramış hissetmesine neden olmaktadır. Yani güvendiği, sevdiği kişi ona yalan söylemiş ve sevgisini kötüye kullanmıştır [23]. Aile, olup bitenden dolayı çocuğa inanmaz ve onu ayıplar bir tavır takınırsa, bu durumda çocuğun kendisine olan bütün saygısı zedelenecek, kendini değersiz hissedecek ve muhtemelen içe kapanacaktır. Bu duyguların sonuçları yetişkinlik yıllarına kadar uzanabilen, kendini diğer insanlardan ayırma, onlarla içten ilişkiler kuramama, topluma ters düşen davranışlar, madde bağımlılığı veya suça yönelme formlarında ortaya çıkabilmektedir [24, 25].

Cinsel istismarın çocuk üzerinde ortaya çıkardığı bir diğer olumsuz etki de, güçsüzlük (powerlessness) ya da çaresizliktir. Çocuk, isteği ve iradesi dışında cinsel istismara uğrayıp bunu engelleyemediği durumlarda kendini yoğun bir biçimde güçsüz ve çaresiz hissetmektedir. Bunun yanı sıra çaresizlik duyguları çocuğun mücadele etme yeteneğini kaybetmesine, bir anlamda boyun eğmesine ve kendini bir şeyleri değiştirmek konusunda güçsüz hissetmesine neden olmaktadır. Yaşanılan bu duygusal karmaşa ve çelişkiler öğrenme güçlüklerine, okula devam etmemeye, okuldan kaçmaya ya da okuldan ayrılmaya, suç işlemeye, intihar girişimlerine neden olabilmektedir [26, 27].

Son olarak etiketlenmek (stigmatisation)/damgalanmak, istismara uğrayan çocukta kalıcı olumsuz etkilere neden olabilmektedir. İstismara uğrayan çocuk; utanç, suçluluk kirlenmişlik gibi duyguları zaman içerisinde benliğine yerleştirir ve kendini olumsuz algılamaya başlar. Bazen bu olumsuz kavramlar saldırgan tarafından çocuğa yöneltilir. Toplum kurallarının katı ve dini baskıların yoğun olduğu toplumlardaki çocuklarda bu duygular daha kolay gelişmektedir. Çevrenin ve ailenin baskısı ve etiketlemesi nedeniyle kendisini akranlarının farklı görmesi sebebiyle istismara uğrayan çocuk, görerek yalıtılmışlık ve anlaşılmaşlık duyguları yaşayacaktır [23].

Cinsel istismara uğrayan çocukların bu olaylara tepkileri, cinsel istismarın şiddetine ve türüne, ortaya çıkma sıklığına ve yaşlarına göre değişmektedir [26, 28].

- ✓ Yetişkinlere güven eksikliği veya alışılmadık tarzda korku,
- ✓ Yaşına uygun olmayan bir şekilde cinsel davranışlar hakkında detaylı bilgi,
- ✓ Yeme ve uyku alışkanlıklarında değişim,
- ✓ Akademik performans ve notlarında düşüş,
- ✓ Okul ödevlerine konsantre olmada güçlük,
- ✓ Okul aktivitelerine ilginin aniden azalması ya da kaybolması,
- ✓ Okula erken gelme ve gönülsüz, isteksiz eve dönüş,
- ✓ Kızgınlık, düşmanlık ya da saldırgan davranışlar,
- ✓ Sahte bir olgunluk, tam anlamıyla itaat gösterme,
- ✓ Üzerini giyinip çıkarırken sorun çıkarma,
- ✓ Gerileme davranışları örneğin parmak emme, yatak ıslatma, bebek konuşması,
- ✓ Kabuslar görme, anneye daha fazla yapışık olma, başka insanlara yaklaşmama, durduk yerde ağlama nöbetleri, huzursuzluk

- ✓ Hiç yapmadığı bir biçimde eskisinden daha iyi, hiç hata yapmamaya çalışan bir çocuk olmak için çabalamak,
- ✓ Tekrarlayan el ve beden yıkamaları ya da aşırı mastürbasyon,
- ✓ Psikosomatik bazı belirtilerde artış örn; karın ağrıları, baş ağrıları
- ✓ Gizemli bir yapı, duygu ve düşüncelerini paylaşmada isteksizlik,
- ✓ Aşırı utanç, suçluluk ya da kaygı ifadesi,
- ✓ Arkadaş edinememe ya da arkadaşlığı devam ettirememe,
- ✓ Evden kaçma davranışı.

Cinsel istismara uğrayan çocuklar yukarıda sayılan bütün bu semptomları gösterecek anlamına gelmemektedir, ancak bu belirtilerden bir kaçını arada bulmuyorsa çocuk, gerek ebeveynleri gerekse okul personeli tarafından dikkatle izlenmeli ve duyarlı olunmalıdır [26, 28].

Günümüzde özel yetenek ve becerilerin de üstün yeteneklilik tanımı içine alındığı görülmekte olup üstün yeteneklilik "*İnsan etkinliğinin değerli çizgisinde sürekli olağanüstü performans gösterilmesi*" olarak tanımlanmaktadır [29]. Türkiye’de üstün yeteneklilik ve üstün yetenekli çocukların eğitimi birçok toplumda olduğu gibi ikinci planda kalmış bir konudur [30]. Daha geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyan üstün yetenekli çocuklar için normal eğitim ortamları; onların potansiyellerini sınırlayıcı bir etkiye sahiptir. Bu nedenle normal eğitim ortamlarında verilen eğitim yeterli olmamaktadır. Gelişmiş ülkelerde üstün yetenekli çocukların yetenek, duygu, düşünce ve sahip oldukları değerler dikkate alınarak hazırlanmış olan müfredat ve sistemler yardımı ile eğitim görmeleri sağlanmaktadır [31].

Üstün yetenekli çocuklar kolay ve çabuk öğrenen, orijinal ve soyut düşünen, konulara derinlemesine bakan, yaşitlarına göre erken okuma yazma öğrenen, sosyal olgunluğa ve olumlu benlik kavramına sahip çok yönlü ilgileri, farklı hobileri ve yaşitlarına göre daha gelişkin çocuklar olup diğer çocuklardan farklı bazı özelliklere sahiptirler [32]. Bu özelliklere sahip çocuklar toplumun yaklaşık %2’lik bölümünü oluşturmaktadırlar ve bu tip çocuklara toplumun farklı sosyoekonomik ve kültürel tabakalarında rastlanılmasına karşın genelde sosyal statüsü yüksek ailelerin çocuklarınının tanınma şansları daha fazladır ve bu durum ülkemiz içinde geçerlidir [30, 33].

Bir çocuktaki mevcut yeteneklerin erken yaşlarda fark edilmesi önemlidir. Böylelikle sahip olunan yetenekleri değerlendirilerek bu yeteneklerin geliştirebilmesi için ortamlar hazırlanabilecektir. Üstün yetenekli öğrencilerin tanınma süreci okul öncesi eğitim ve özellikle ilköğretimin birinci kademesinde sınıf öğretmenleri tarafından tanınması oldukça önemlidir. Görevli öğretmenler tarafından sınıflarında bulunan çocukların mevcut yetenekliliklerinin fark edilmesi ve bu yeteneklerini geliştirmek için özel eğitime yönlendirilmelerinin sağlanması gerekir. Ancak sınıf öğretmenin etkili bir şekilde bu görevi yapması bu alanla ilgili bilgi alt yapısına bağlıdır [34]. Ülkemizde üstün yetenekli öğrenciler okul programlarından bağımsız olarak farklı bir eğitim kurumu olan Bilim Sanat Merkezlerinde (BSM) eğitim görmektedirler. Bu merkezlerde eğitim görecekt olan üstün yetenekli öğrencilerin seçim süresi yönetmeliklerle belirlenmiştir [35].

Ülkemizde ilköğretim çağından sonra ortaöğretime devam etmeyen veya edemeyen çocukların ekonomiye katkı sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri zorunludur ve devletin görevleri arasındadır. Bu nedenle başlangıçta 3308 sayılı "Çıracılık ve Meslek

Eğitimi Kanunu” olarak çıkartılan daha sonra da adı 29.06.2001 tarih ve 4702 sayılı Kanunun 22. maddesi ile “Meslekî Eğitim Kanunu” olarak değiştirilen [37] yasal düzenlemeler yapılmıştır. Aynı zamanda MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne [38] bağlı olarak açılan Halk Eğitim Merkezlerinde okuma yazma kursları, mesleki teknik kurslar, sosyal kültürel kurslar, özel eğitim gerektiren kişilere yönelik düzenlenebilecek kurslar ve kurs dışı etkinlikler ile sağlanmaktadır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, daha önce aynı bölgede yapılan bir araştırmada [39] ortaya konulan “İlköğretimde birinci kademenin iki gruba ayrılarak birinci grubun 1,2 ve 3. sınıflardan, ikinci grubun ise 4 ve 5. sınıflardan, ikinci kademenin de 6, 7, ve 8. sınıflardan oluşturulması” şeklindeki yaklaşımın öğretmen gözüyle değerlendirilmesi ve sekiz yıllık ilköğretim uygulamalarında karşılaşılan problemlerin belirlenmesi ve bu konularla ilgili olarak öğretmenlerin fikirlerinin alınarak olası bir yeniden yapılanma düzenlemesine alt yapı oluşturulmasıdır.

#### **Araştırma Yöntemi**

Yapılan bu araştırma, beyin fırtınası türünde betimsel bir çalışma olup anket; yöneltilen üç bölüm halinde altı soruda sekiz yıllık eğitimde uygulamada karşılaşılan problemlerle ilgili olarak düşüncelerini yazmaları istenmiş ve önerilerin yanı sıra verdikleri yanıtlarla öğretmenlerin statüleri, görev yerleri, mezuniyet kademeleleri ile hizmet yıllarının dağılımı sınıflandırılmıştır.

#### **Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi**

Yürütülen bu anket çalışması; İznik İlçesinde, merkezde 2 taşrada 6 olmak üzere toplam 8 İlköğretim Okulu’nda görev yapan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olmak üzere toplam 57 öğretmenin katılımı ve belirli bir çalışma takvimine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önerileri ve düşünceleri sınıflandırılarak yüzdelik hesaplamalar yapılmış ve öğretmenlerin ilköğretimde sekiz yıllık eğitimde uygulamada karşılaşılan problemlerle ilgili olarak fikirleri ve önerileri, düzenlenmiş olan altı varsayım için istenmiş sonuçlar MS Excel ve MS Word programları yardımı ile tablo haline getirilmiş ve betimlenmiştir.

#### **Bulgular ve Yorumlar**

##### Örneklem Gruplarındaki Katılımcı Öğretmenlerin Mezuniyet ve Hizmet Yılları

Örneklem gruplarındaki öğretmenlerden Eğitim Fakültesi (İlköğretim) mezunları %59,65 ile en yoğun gruptur (Çizelge 1). Bu veriler artık öğretmen kaynağı olmadıkları için Eğitim Enstitüleri, Meslek Yüksek Okulları, Öğretmen Lisesi ve Öğretmen Okulları mezunlarının azaldığını göstermekte olup merkezi yönetimin öğretmen kaynağının kullanımı konusundaki projeksiyonlarına uyulduğunu göstermektedir. Yine anket verilerden hizmet yıllarına bakıldığında öğretmenlerin merkezi yönetimce hazırlanan ve uygulamaya konulan öğretmen alımı projeksiyonlarına göre kaynağın gençleştirildiği gözlenmektedir [40, 41, 42]. İlçede katılımcı okullardaki katılımcı öğretmenlerin %54,39’unun 0-4 hizmet yılı aralığında yer aldığı, ancak bu oranın büyük kısmının sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerden oluştuğunu ve bu öğretmenlerin büyük kısmının da taşrada görevlendirildiğini söylemek mümkündür.

##### Örneklem Gruplarında Öğrenci Sayıları

İlçedeki bu ankete katılan okulların sınıf, şube ve öğrenci sayıları Çizelge 2’de verilmiştir. Çizelge 2’den iki okulda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapıldığı, diğerlerinde ise bu uygulamanın kesinlikle olmadığı gözlenmektedir.

**Çizelge 1. Örneklem Gruplarındaki Öğretmenlerin Mezuniyet Seviyeleri ve Hizmet Yılları**

Mezuniyet Bilgileri	Hizmet Yılı	Örneklem Grubu									Toplam
		A0	A3***	B2	B4	B6*	B9	B12*	B13	Toplam	
		Merkez Okulları			Taşra Okulları						
Fen-Edebiyat Fakültesi	0-4 Yıl										
	5-8 Yıl										
	9-12 Yıl									1	
	13-16 Yıl									1	2
	17-20 Yıl										
	21-24 Yıl										
25- Yıl											
Mühendislik Fakültesi	0-4 Yıl										
	5-8 Yıl										
	9-12 Yıl										
	13-16 Yıl										
	17-20 Yıl										
	21-24 Yıl										
25- Yıl											
Eğitim Fakültesi (Orta Öğretim)	0-4 Yıl										
	5-8 Yıl										
	9-12 Yıl		1				1		1		
	13-16 Yıl		2				1				6
	17-20 Yıl										
	21-24 Yıl										
25- Yıl											
Eğitim Fakültesi (İlköğretim)	0-4 Yıl	1+1**	2+3**	2	1+4**	1**	2+2**	1**	2+3**		
	5-8 Yıl	1	1	1	2						
	9-12 Yıl		2		2						
	13-16 Yıl										34
	17-20 Yıl										
	21-24 Yıl										
25- Yıl											
Diğer Fakülteler	0-4 Yıl										
	5-8 Yıl									1**	
	9-12 Yıl	2								2	
	13-16 Yıl	2									7
	17-20 Yıl										
	21-24 Yıl										
25- Yıl											
Eğitim Enstitüsü (3 Yıllık)	0-4 Yıl										
	5-8 Yıl										
	9-12 Yıl										
	13-16 Yıl										
	17-20 Yıl										
	21-24 Yıl										
25- Yıl											
Eğitim Enstitüsü (2 Yıllık)	0-4 Yıl										
	5-8 Yıl										
	9-12 Yıl										
	13-16 Yıl										6
	17-20 Yıl										
	21-24 Yıl	2			1						
25- Yıl	2			1							
Meslek Yüksekokulu (AÖF 2 ve 2+1 Prg.)	0-4 Yıl		1	1							
	5-8 Yıl										
	9-12 Yıl										
	13-16 Yıl										2
	17-20 Yıl										
	21-24 Yıl										
25- Yıl											
Öğretmen Lisesi	0-4 Yıl										
	5-8 Yıl										
	9-12 Yıl										
	13-16 Yıl										
	17-20 Yıl										
	21-24 Yıl										
25- Yıl											
Öğretmen Okulu	0-4 Yıl										
	5-8 Yıl										
	9-12 Yıl										
	13-16 Yıl										
	17-20 Yıl										
	21-24 Yıl										
25- Yıl											
Toplam		11	12	4	11	1	6	1	11	57	

\* Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Yapılmaktadır.

\*\* Ücretsiz ve Sözleşmeli Öğretmenler

\*\*\* Taşınabilir Sistemin Bulunduğu Okullar

Bu iki okuldaki toplam 16 öğrencinin 1. kademeyi okullarında tamamladıktan sonra 2. kademe için kendilerine en yakın yerleşim biriminde bulunan okullara taşınmalı sistemle taşındıkları belirlenmiştir. Merkezde ise taşınmalı sistemle en fazla öğrenci alan okul A3 örneklem grubudur ve ilçenin öğretmen sayısı ve doğal olarak en yoğun öğrenci kapasitesi olanıdır.

**Çizelge 2. Örneklem Gruplarındaki Öğrenci Sayıları**

Örneklem Grup No	Örneklem Grubu	1. Kademe					2. Kademe					Toplam Öğrenci Sayısı
		Sınıf ve Şube Sayısı		Öğrenci Sayısı			Sınıf ve Şube Sayısı		Öğrenci Sayısı			
		Sınıf Sys	Şube Sys	Erkek	Kız	Toplam	Sınıf Sys	Şube Sys	Erkek	Kız	Toplam	
1	A0	5	11	175	174	349	3	9	132	101	233	582
2	A3***	5	30	504	394	898	3	18	284	266	550	1.448
3	B2	5	5	51	57	108	3	3	36	28	64	172
4	B4	5	10	134	114	248	3	6	72	72	144	392
5	B6*	2	2	3	4	7						7
6	B9	5	5	39	28	67	3	3	28	18	46	113
7	B12*	2	2	1	8	9						9
8	B13	5	6	94	76	170	3	5	67	42	109	279
Toplam		34	71	1.001	855	1.856	18	44	619	527	1.146	3.002
* Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Yapılmaktadır.												
*** Taşınmalı Sistemin bulunduğu Okullar												

Katılımcı okulların okul binalarının tamamı on yılın üzerinde olan binalar olup çok amaçlı salon bir tek okulda olup diğerlerinde bulunmamaktadır. Fen Bilgisi ve Bilgisayar Laboratuvarlarının çok az okulda bulunmasının yanı sıra okul bahçeleri yönetmeliklerde belirtilenlerin aksine oldukça küçük olup öğrenci başına düşen oyun alanı tartışılabilir niteliktedir. İlçede taşınmalı sistemin yükünü çeken A3 örneklem grubunun sınıf başına öğrenci sayısı  $\rho_{ort}=30,17$  ve merkezdeki diğer katılımcı okul için bu değer  $\rho_{ort}=29,10$  olup bu değerler ilçedeki sınıf yoğunluklarının karakterini belirlemektedir. Taşrada ise birleştirilmiş sınıf uygulaması olmayan okullarda ise bu oran  $\rho_{ort}=30,94$ 'dür. Bu değerler ilçede derslik probleminin merkezi yönetimin ilgili projeksiyonlarına bağlı olarak olduğunu açıkça göstermektedir [40, 41, 42].

### Örneklem Gruplarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öneri ve Diğer Görüşleri

“Öğrenci ve öğretmen başarısının artırılması için İlköğretim 1. kademenin 2 (iki) grup halinde değerlendirilip 1. grubun 1,2 ve 3. sınıfları, 2. grubun ise 4 ve 5. sınıfları kapasitesini öngörülse”, başlığı altında sorulan “Mezuniyet tipi ve kademesine göre sınıf öğretmenlerinden bir kısmının 1. grup öğretmeni olarak adlandırılıp 1, 2 ve 3. sınıfları, bir kısmının ise 2. grup öğretmeni olarak adlandırılıp 4 ve 5. sınıfları okutarak periyodik dönüşüm yapması ile alanda uzmanlaşma sağlanması hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna katılımcı 57 öğretmenden 54 (%94,74)'ü cevap vermiş, 3 (%5,26)'ü ise hiçbir fikir beyan etmemiştir. Çizelge 3'ten görüleceği üzere katılımcı öğretmenlerin 42



(%77,78)'si öneriye kesinlikle katılmış, kalan 8 (%14,82)'i ise farklı fikirler beyan etmiştir.

**Çizelge 3.** Örneklem Gruplarındaki Öğretmenlerin Öğrenci ve öğretmen başarısının artırılması için İlköğretim 1. kademenin 2(iki) grup halinde değerlendirilip 1. grubun 1,2 ve 3. sınıfları, 2. grubun ise 4 ve 5. sınıfları kapsaması öngörülse", başlığı altında sorulan "Mezuniyet tipi ve kademesine göre sınıf öğretmenlerinden bir kısmının 1. grup öğretmeni olarak adlandırılıp 1, 2 ve 3. sınıfları, bir kısmının ise 2. grup öğretmeni olarak adlandırılıp 4 ve 5. sınıfları okutarak periyodik dönüşüm yapması ile alanda uzmanlaşma sağlanması hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen öğretmen önerileri

ÖNERİLER		Katılımcı Sayısı ve Oranı	
1.	Birinci grup sınıflara kesinlikle sınıf öğretmenleri girmelidir.	2	3,51%
2.	İkinci grup sınıflara sadece branş öğretmenleri girmelidir.	2	3,51%
3.	Belirtilen uzmanlaşmanın kesinlikle uygulanması gerekir.	42	73,68%
4.	İkinci grup sınıflarda sadece bazı branş öğretmenleri girmelidir.	5	8,77%
5.	1, 2 ve 3. sınıfların öğretmenleri sabit olmalı, 4 ve 5. sınıflar bir grup olmalıdır.	1	1,92%
6.	Bu gruplamaya kesinlikle katılmıyorum.	2	3,70%
7.	Fikir beyan edilmemiştir.	3	5,26%
Toplam		57	100,00%

Katılımcı öğretmenlerin 44 (%81,48)'ü bu önerilerinin yanı sıra bu uygulama hakkındaki düşüncelerini ortaya koymuşlar (Çizelge 4) ayrıca; ülkemizde neredeyse her yıl ve sürekli değişen müfredat sebebi ile her beş yılda bir sefer değil de 1.grupta her üç yılda bir, 2.grupta ise her iki yılda bir aynı sınıfları okutması daha olumlu sonuçlar verecek bir uygulamanın daha doğru olacağını belirtmişlerdir.

Ancak bu uygulamada köy okullarının durumunun daha dikkatli ele alınmasını ayrıca öğretmen kaynağının değerlendirilmesinde ve kullanımında sözleşmeli ve ücretli öğretmen uygulamaları var oldukça bu çalışmanın ya da benzer çalışmaların olumlu sonuçlar vermeyebileceğini özellikle vurgulayarak sakınca ve çekincelerini ortaya koymuşlardır. Bir kısım öğretmenlerde ise 1, 2 ve 3. sınıf müfredatının çok basit olması ve bu uygulamanın öğretmenleri rahatlığa ve vurdumduymazlığa götüreceğini belirtmesinin yanı sıra öğretmenlerin kısır bir döngüye gireceğini ve sınıf öğretmenlerini kategorilere ayırmanın doğru olmayacağını belirten düşünceler hayli ilgi çekicidir.

**Çizelge 4.** Örneklem Gruplarındaki Öğretmenlerin Öğrenci ve öğretmen başarısının artırılması için İlköğretim 1. kademesinin 2(iki) grup halinde değerlendirilip 1. grubun 1,2 ve 3. sınıfları, 2. grubun ise 4 ve 5. sınıfları kapsamı öngörülse” , başlığı altında sorulan “Mezuniyet tipi ve kademesine göre sınıf öğretmenlerinden bir kısmının 1. grup öğretmeni olarak adlandırılıp 1, 2 ve 3. sınıfları, bir kısmının ise 2. grup öğretmeni olarak adlandırılıp 4 ve 5. sınıfları okutarak periyodik dönüşüm yapması ile alanda uzmanlaşma sağlanması hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen öğretmen önerileri

ÖNERİLER		Katılımcı Sys
1.	Sınıf öğretmenlerini kategorilere ayırmak gereksizdir.	2
2.	Bu uygulamanın olumsuz yanlarının araştırılarak uygulamaya konulması gerekir.	2
3.	Öğretmen kaynağının değerlendirilmesinde ve kullanımında sözleşmeli ve ücretli öğretmen uygulamaları var oldukça bu çalışma ya da benzer çalışmalar olumlu sonuçlar vermeyebilir.	3
4.	Öğretmen kaynakları göz önüne alınırsa gruplara bağlı uzmanlaşma yerine branşa bağlı uzmanlaşma daha doğrudur.	4
5.	Köy okullarının durumu daha dikkatli programlanmalıdır.	6
6.	Bu uygulama öğretmenler arasında problem yaratabilir.	6
7.	Birinci gruptan ikinci gruba geçen öğrencilerde yaş seviyesi nedeniyle öğretmen değişimine bağlı olarak yaşanabilecek problemlerin çözümünün daha dikkatli oluşturulması gereklidir.	2
8.	Bu yöntemle; ülkemizde neredeyse her yıl ve sürekli değişen müfredat sebebi ile öğretmenlerin her beş yılda bir sefer değil de 1.grup öğretmenlerinin her üç yılda bir, 2.grup öğretmenlerinin ise her iki yılda bir aynı sınıfları okutması daha olumlu sonuçlar verecektir.	4
9.	Şu andaki uygulamada alınan sonuçlar daha verimlidir.	1
10.	Okulların bilgisayar laboratuvarları yanı sıra her sınıfın öğretmeni kullanabileceği şekilde multi-media ortamına kavuşturulması gerekir.	1
11.	Velilerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekir.	2
12.	İdareci ve öğretmenleri bu uygulamada destekleyici yönetmelikler hazırlanmalıdır.	1
13.	Rehberlik çalışmalarının maddi kaynaklarla desteklenmesi gerekir.	1
14.	4 ve 5. sınıflarda bazı derslere giren branş öğretmenleri öğrenciyi doğru dürtüst tanımadan notlandırabiliyorlar.	1
15.	Planlaması ve projeksiyonu iyi yapılmayan bu nedenle sürekli yenilenen programlar ve uygulamalar velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin şevkini kırmaktadır.	1
16.	Üniversite ile ilköğretim arasında köklü bir değişim taslağı hazırlanmalıdır.	2
17.	1. ve 2. grup öğretmenlerin yetiştirilmesinde üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarının tekrar gözden geçirilmesi gerekir.	2
18.	İlk atamalarda öğretmenlerin 1. ve 2. grup öğretmeni olarak görevlendirilmeleri için gereken yasal düzenlemelerin de yapılması gerekir.	1
19.	Böyle bir uygulama öğretmenleri kısır bir döngüye sokacaktır.	1
20.	1, 2 ve 3. sınıfların müfredatı çok basit olduğundan bu, öğretmenleri rahatlığa ve vurdumduymazlığa götürür.	1

“Bilindiği üzere ülkemizde uygulanan 8 yıllık kesintisiz temel Eğitimin ilk 5(beş) yılının zorunlu eğitim kapsamında tutularak son üç yıllık eğitimin hayata hazırlayıcı niteliği de olmalıdır. Bu nedenle sınıf öğretmeni, okul rehberlik servisi ve öğretmenler kurulu marifetiy-le”, başlığı altında sorulan “Zorunlu 5 yıllık eğitimden sonra 2. kademeye devam edemeye-

cek öğrencilerin her ilçe merkezinde bulunan/kurulacak olan HEM ve Çıraklık Eğitim Merkezlerinde temel eğitimlerinin kalan 3 yılını devam etmek üzere yönlendirilerek hayata hazırlanmalarının öğrenci ve öğretmen başarısı üzerine etkileri hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna Çizelge 5'den görüleceği üzere katılımcı 57 öğretmenden 56(%98,25)'sının cevap verdiği 1(%1,75)'inin hiçbir fikir beyan etmediği, katılımcı öğretmenlerin 50(%89,29)'sinin bu uygulamaya kesinlikle katıldığı, kalan 6(%10,71)'sının ise farklı fikirler beyan ettiği belirlenmiştir.

**Çizelge 5.** Öğretmenlerin "Zorunlu 5 yıllık eğitimden sonra 2. kademeye devam edemeycek öğrencilerin her ilçe merkezinde bulunan/kurulacak olan HEM ve Çıraklık Eğitim Merkezlerinde temel eğitimlerinin kalan 3 yılını devam etmek üzere yönlendirilerek hayata hazırlanmalarının öğrenci ve öğretmen başarısı üzerine etkileri hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar.

CEVAPLAR		Katılımcı Sayısı ve Oranı	
1.	Bu uygulama kesinlikle doğru olacaktır.	50	87,72%
2.	Bu uygulama kesinlikle yanlıştır.	3	5,26%
3.	Şu andaki uygulama en doğru uygulamadır.	3	5,36%
4.	Fikir beyan edilmemiştir.	1	1,75%
Toplam		57	100,00%

Çizelge 6'dan görüleceği üzere katılımcı öğretmenlerin tamamı bu uygulama hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşüncelerini belirtmişler ve bu düzenleme ile; büyük oranda hem öğrenci hem de ülke adına zaman kayıplarının önleneceği, işsizlik oranının düşürülmesi ile üretici bir toplumun yaratılacağı ayrıca Organize Sanayi Bölgeleri ve Küçük Sanayi Sitelerinde ortak danışım ile ihtiyaç duyulan kalifiye eleman ihtiyacının karşılanmasına yönelik olumlu adımlar atılacağı, ancak öğrencinin dışlanmışlık duygusunu yaşamaması için önlemler alınması gerektiği üzerinde fikir birliği içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Bu uygulama yerine her okul kendi bünyesinde yıl içerisinde seviye sınavları yaparak öğrencilerin sınıflarını değiştirmek suretiyle planlama yapılması gerektiğini belirtenlerin dışında 4. sınıftan itibaren bu uygulamanın yapılması gerektiğini de savunanlar mevcuttur. Genel olarak tüm katılımcıların ortak görüşü hem Halk Eğitim Merkezleri ve Çıraklık Eğitim Merkezlerinin buna göre düzenlenmesinin yanı sıra hem de bu uygulamanın doğruluğu ve sağlıklı olması için İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin özel eğitime tabi tutulması ya da bu yönde de eğitilmeleri gerektiğidir. Bu tip uygulamaların ülkemizde var olan taşımali sistemin engel teşkil edeceğini belirtenler de mevcuttur.

**Çizelge 6.** Öğretmenlerin “Zorunlu 5 yıllık eğitimden sonra 2. kademeye devam edemeyecek öğrencilerin her ilçe merkezinde bulunan/kurulacak olan HEM ve Çıracılık Eğitim Merkezlerinde temel eğitimlerinin kalan 3 yılını devam ettirmek üzere yönlendirilerek hayata hazırlanmalarının öğrenci ve öğretmen başarısı üzerine etkileri hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna karşılık önerileri.

ÖNERİLER		Katılımcı Sys
1.	Hem öğrenci hem de ülke adına zaman ve ekonomik kayıplar engellenir.	18
2.	Öğrencinin, Organize Sanayi Bölgeleri ve Küçük Sanayi Sitelerinde bulunan işyerlerinde ihtiyaç duyulan kalifiye eleman ihtiyacı belirli program dahilinde karşılanarak hayata atılması sağlanır.	14
3.	Ülkemizdeki işsizlik oranı düşer ve üretici bir toplum yaratılır.	12
4.	Bu şekilde belirlenen öğrencilerde dışlanmışlık duygusu söz konusu olabilir.	2
5.	Bu uygulama yerine her okul kendi bünyesinde yıl içerisinde seviye sınavları yaparak öğrencilerin sınıflarını değiştirmek suretiyle planlama yapılabilir.	2
6.	Bu uygulamanın doğruluğu ve sağlıklı olması İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin özel eğitimine ve becerisine bağlıdır.	4
7.	Taşınmalı sistemin varlığı bu uygulamada bazı problemleri de beraberinde getirecektir.	1
8.	Çıracılık Eğitim yaşı şu andaki uygulamaya uygundur.	1
9.	Çıracılık Eğitim Merkezleri ve Halk Eğitim Merkezlerinin buna göre düzenlenmesi de gerekir.	1
10.	Bu uygulama 4. sınıftan başlamalıdır.	1

Bu bölümde sorulan “Zorunlu 5 yıllık eğitimden sonra 2. kademeye devam edecek olan öğrencilerin 6. sınıfa kayıtları yapılırken Fen-Matematik, Türkçe-Matematik, Türkçe-Sosyal, Görsel Sanatlar, Müzik ve Spor gibi sınıflara ayrılması ve bu sınıfların müfredatlarının ayrıca düzenlenmesinin öğrenci ve öğretmen başarısı üzerine etkileri hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna Çizelge 7’den görüleceği üzere katılımcı 57 öğretmen-den 47 (%82,46)’sinin cevap verdiği, 10 (%17,54)’ünün hiçbir fikir beyan etmediği belirlenmiştir.

Cevap veren öğretmenlerin 36 (%76,60)’sinin bu uygulamaya kesinlikle katıldığı, 1 (%2,12)’inin ise kararsız olduğu belirlenmiştir. Kalan 10 (%21,28) öğretmen-den ise bu uygulamayı doğru bulmayanlar olduğu gibi erken olduğunu ifade edenler ve bu uygulama konusunda kararsız olanların yanı sıra bu uygulamayı doğru bulunmayanlar da bulunmaktadır.

**Çizelge 7.** Öğretmenlerin “Zorunlu 5 yıllık eğitimden sonra 2. kademeye devam edecek olan öğrencilerin 6. sınıfa kayıtları yapılırken Fen-Matematik, Türkçe-Matematik, Türkçe-Sosyal, Görsel Sanatlar, Müzik ve Spor gibi sınıflara ayrılması ve bu sınıfların müfredatlarının ayrıca düzenlenmesinin öğrenci ve öğretmen başarısı üzerine etkileri hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar

CEVAPLAR		Katılımcı Sayısı ve Oranı	
1.	Bu uygulama kesinlikle doğru olacaktır.	36	63,16%
2.	Bu uygulamayı doğru bulmuyorum.	5	8,77%
3.	Şu andaki uygulama en doğru uygulamadır.	3	5,26%
4.	Fikir beyan edilmemiştir.	10	17,54%
5.	Kararsızım.	1	1,75%
6.	Bu uygulama için daha çok erkendir.	2	3,51%
Toplam		57	100,00%

Çizelge 8'den görüleceği üzere katılımcı öğretmenlerin 34 (%73,91)'ü bu uygulama hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu yöntemle; büyük oranda öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi ile meslek seçimlerinde daha etkin hareket edilebileceğini, ancak hem üniversiteler hem de Rehberlik Araştırma Merkezlerinin ortak çalışmasının yanı sıra 1. kademe öğretmenlerinin hizmetçi eğitime tabi tutulmaları ve okullarda görevli rehberlik öğretmenlerinin hem 1. kademe hem de 2. kademe öğretmenleri ile ortaklaşa çalışmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

**Çizelge 8.** Öğretmenlerin “Zorunlu 5 yıllık eğitimden sonra 2. kademeye devam edecek olan öğrencilerin 6. sınıfa kayıtları yapılırken Fen-Matematik, Türkçe-Matematik, Türkçe-Sosyal, Görsel Sanatlar, Müzik ve Spor gibi sınıflara ayrılması ve bu sınıfların müfredatlarının ayrıca düzenlenmesinin öğrenci ve öğretmen başarısı üzerine etkileri hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna karşılık önerileri.

ÖNERİLER		Katılımcı Sys
1.	Bu konuda 1. kademe öğretmenleri ile Rehberlik Servislerinin dışında, Rehberlik Araştırma Merkezlerinin daha etkin olmaları gereklidir.	4
2.	1. kademe öğretmenlerinin hizmetçi eğitimle desteklenmeleri zorunludur.	6
3.	Akademik eğitimin altyapısını oluşturacağından daha dikkatli olunması gereklidir.	3
4.	Velilerin bu konuda sürekli bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri zorunludur.	7
5.	Üniversitelerden bu konuda destek alınmalıdır.	2
6.	Öğrenci hangi alanda eğitime yönlendirilirse yönlendirilsin kesinlikle tarih bilinci tüm alanlarda verilmelidir.	1
7.	Yeteneklerin belirlenmesi ve bu konuda eğitime devam edilmesi öğrencilerin meslek seçimlerinde kendilerine rehber olacaktır.	9
8.	Bu uygulamanın erkene alınmasının ortaya çıkarabileceği problemlerin önceden belirlenmesi gerekir.	2

Ancak bu konudaki uygulamanın başarısının velilerin bilgilendirilmesine bağlı olduğu kadar bu uygulamanın erkene alınmasının ortaya çıkarabileceği problemlerin yanı sıra olumlu ya da olumsuz yönlerinin açıkça önceden belirlenmesinin gerektiği belirtilmiştir.

Yine bu bölümde sorulan “Kaynaştırma eğitiminden gelen öğrencilerin zorunlu 5 yıllık eğitimden sonra temel eğitimlerinin kalan üç yılı için ne tür uygulamalar yapılabileceği hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna Çizelge 9'dan görüleceği üzere katılımcı 57 öğretmenden 44 (%77,19)'ünün cevap verdiği, 13 (%22,81)'ünün hiçbir fikir beyan etmediği gözlenmiştir.

**Çizelge 9.** Örneklem Gruplarındaki Öğretmenlerin “Kaynaştırma eğitiminden gelen öğrencilerin zorunlu 5 yıllık eğitimden sonra temel eğitimlerinin kalan üç yılı için ne tür uygulamalar yapılabileceği hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar

CEVAPLAR		Katılımcı Sayısı ve Oranı	
1.	Kaynaştırmadan gelen öğrencilerin ilk 5 yılı okul ortamında, daha sonra ise özel kurumlarda mesleki eğitime yönlendirilmeleri gerekir.	17	29,82%
2.	Kaynaştırmadan gelen öğrencilerin ilk yıllarında okul ortamında belirlenmesinden sonra oluşturulacak özel kurumlarda zorunlu eğitimlerini tamamladıktan sonra Halk Eğitim Merkezleri (HEM) ve Çıraklık Eğitim Merkezleri (ÇEM)’de oluşturulacak özel alt sınıflarda mesleki eğitime yönlendirilmeleri gerekir.	23	40,35%
3.	Şu andaki uygulama devam etmelidir.	3	5,26%
4.	İlk 3 yıllık kaynaştırma eğitiminden sonra çıkış belgesi verilmeli, devlet kaynakları ziyan edilmemelidir.	1	1,75%
5.	Fikir beyan edilmemiştir.	13	22,81%
Toplam		57	100,00%

Bu cevaplarında öğretmenlerin «Kaynaştırmadan gelen öğrencilerin ilk 5 yılı okul ortamında, daha sonra ise özel kurumlarda mesleki eğitime yönlendirilmeleri gerekir» diyenlerin 17(%38,64), «Kaynaştırmadan gelen öğrencilerin ilk yıllarında okul ortamında belirlenmesinden sonra oluşturulacak özel kurumlarda zorunlu eğitimlerini tamamladıktan sonra Halk Eğitim Merkezleri ve Çıraklık Eğitim Merkezlerinde oluşturulacak özel alt sınıflarda mesleki eğitime yönlendirilmeleri gerekir» diyenlerin 23 (%52,27), ve kalan 4(%9,09)’ünün ise farklı fikirler beyan ettiği belirlenmiştir.

Kaynaştırmadan gelen öğrencilerin ülkemizde ilköğretim çağından sonra ortaöğretime devam etmeyen veya edemeyen çocukların ekonomiye katkı sağlayacak şekilde yetiştirilmelerine dair “Meslekî Eğitim Kanunu”nda [37] ve Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde [38] yapılacak bir düzenleme ile ilköğretim 5. sınıftan itibaren bu tip öğrencilerin değerlendirilmesinin sağlanması gerekir.

**Çizelge 10.** Örneklem Gruplarındaki Öğretmenlerin “Kaynaştırma eğitiminden gelen öğrencilerin zorunlu 5 yıllık eğitimden sonra temel eğitimlerinin kalan üç yılı için ne tür uygulamalar yapılabileceği hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna karşılık diğer görüşleri

DİĞER GÖRÜŞLER		Katılımcı Sys
1.	HEM ve Çıraklık Eğitim Merkezleri bünyesinde bu tip öğrenciler için özel birimler oluşturulmalıdır.	6
2.	Bu uygulama ile hem öğretmen hem de diğer öğrenciler için zaman kaybı önlenmiş olacaktır.	8
3.	Bu uygulama sınıf homojenliğini yeniden oluşturma konusunda olumlu sonuçlar verecektir.	6
4.	Velilerin eğitilmeleri ve bilgilendirilmeleri gerekir.	10
5.	Kaynaştırma eğitimine alınacak çocukların belirlenmesinde akademik kadrolardan yardım alınmalıdır.	5
6.	Kurumlarda Yönelme Raporları daha özenli ve profesyonelce hazırlanmalıdır.	3
7.	Bu çocukların kendi farkındalıkları geliştirilerek üretici olmaları sağlanmalıdır.	4
8.	Bu öğrencilerin dışlanmışlık duygularından arındırılmaları için yöntemler geliştirilmelidir.	1
9.	Bu öğrencilerin öğretimi değil, özgüven ve kişilik geliştirme eğitimi hedef alınmalı, ancak normal grupların içerisinde devam etmelidirler.	1

Çizelge 10'dan görüleceği üzere katılımcı öğretmenlerin tamamı uygulama hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu yöntemle; çocukların kendi farkındalıklarının sağlanarak, dışlanmışlık duygusuna kapılmalarının önlenmesi gerektiği ayrıca kendilerinin özgüvenlerinin sağlanması ve kişiliklerinin geliştirilmesi sağlanabileceği belirtilmektedir. Aynı zamanda Halk Eğitim Merkezleri ve/veya Çıraklık Eğitim Merkezlerinde açılacak ve akademik kadrolarla okullarda görevli PDR öğretmenleri ve hizmetiçi eğitime tabi tutulmuş sınıf öğretmenleri marifetiyle hem üretime katılmalarının sağlanmasının yanı sıra hem öğretmenler hem de diğer öğrenciler için zaman kaybının önlenerek okullarda daha başarılı bir eğitimin önünün açılacağı düşünülmektedir.

*“İlköğretim 1. kademe öğrencileri ile 2. kademe öğrencilerinin farklı yaş gruplarında olmaları nedeniyle aynı fiziki ortamlarda bulunmalarının cinsel, psikolojik ve mental olarak olumlu ya da olumsuz etkileşimleri ve bunların çözüm yolları hakkındaki görüş ve önerilerinizi belirtiniz.”* başlığı altında sorulan soruya Çizelge 11'den görüleceği üzere katılımcı 57 öğretmenden 40 (%70,18)'inin cevap verdiği, 17 (%29,82)'sinin hiçbir fikir beyan etmediği ve bu cevaplarında öğretmenlerin «1. ve 2. kademe öğrencileri kesinlikle aynı fiziki ortamda bulunmamalıdır» diyenlerin 23(%57,50) ve kalan 17(%42,50)'sinin ise farklı fikirler beyan ettiği belirlenmiştir.

**Çizelge 11.** Örneklem Gruplarındaki Öğretmenlerin *“İlköğretim 1. kademe öğrencileri ile 2. kademe öğrencilerinin farklı yaş gruplarında olmaları nedeniyle aynı fiziki ortamlarda bulunmalarının cinsel, psikolojik ve mental olarak olumlu ya da olumsuz etkileşimleri ve bunların çözüm yolları hakkındaki görüş ve önerilerinizi belirtiniz.”* sorusuna verdikleri cevaplar

CEVAPLAR		Katılımcı Sayısı ve Oranı	
1.	Aynı fiziki ortamda bulunmak öğrencileri sosyalleştirecektir.	4	7,02%
2.	1. ve 2. kademe öğrencileri kesinlikle aynı fiziki ortamda bulunmamalıdır.	23	40,35%
3.	1. ve 2. kademe öğrencilerinin sınıflar dışında ortak kullanımdaki fiziki ortamları kesinlikle ayrılmalıdır.	1	1,75%
4.	1. kademedeki 1.2 ve 3. sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerinden sınıf ortamı dahil olmak üzere ortak kullanım alanları ile birlikte kesinlikle ayrılmalıdır.	1	1,75%
5.	1. ve 2. kademe öğrencileri kesinlikle aynı fiziki ortamda bulunmaları için okula giriş çıkış zamanları ayarlanmalıdır.	3	5,26%
6.	1. ve 2. kademe öğrencilerinin aynı fiziki ortamda bulunmaları olumsuz gelişmeye neden olmamaktadır.	2	3,51%
7.	1. ve 2. kademe öğrencilerinin eğitim kurumları kesinlikle ayrılmalıdır.	1	1,75%
8.	Ana Sınıfları ile 1, 2 ve 3. sınıflar bir arada ve aynı zamanlarda , 4, 5. sınıflar ile 2. kademe sınıfları bir arada ve aynı zamanda eğitim almalıdır.	1	1,75%
9.	1. ve 2. kademe öğrencilerinin aynı fiziki ortamda bulunmaları nedeniyle olumsuz gelişmelere neden olmaması için eğitilmeleri yeterlidir.	4	7,02%
10.	Fikir beyan edilmemiştir.	17	29,82%
Toplam		57	100,00%

Aynı fiziki ortamda bulunmanın öğrencileri sosyalleştireceği belirtilirken 1. ve 2. kademe öğrencilerinin sınıflar dışında ortak kullanımdaki fiziki ortamların kesinlikle ayrılması gerektiğinin yanı sıra bu fiziki ortamların ortak kullanım alanları ile birlikte kesinlikle ayrılması gerektiğini belirtenler de bulunmaktadır. Gerekirse 1. ve

2. kademe öğrencileri kesinlikle aynı fiziki ortamda bulunmalarını için okula giriş çıkış zamanlarının ayarlanması da öneriler arasındadır. Ayrıca Ana Sınıfları ile 1, 2 ve 3. sınıflar bir arada ve aynı zamanlarda 4, 5. sınıflar ile 2. kademe sınıfları bir arada ve aynı zamanda eğitim almalıdırlar şeklinde öneri de mevcuttur. .

1. ve 2. kademe öğrencilerinin aynı fiziki ortamda bulunmalarının olumsuz gelişmeye neden olmadığını belirtenlerin yanı sıra 1. ve 2. kademe öğrencilerinin aynı fiziki ortamda bulunmaları nedeniyle olumsuz gelişmelere neden olmaması için eğitilmeleri yeterlidir şeklinde fikir beyan edenlerde gözlenmiştir.

Öneriler arasında şu andaki uygulamaya bağlı olarak değişik uygulamalar yapılarak ta sonuç alınabileceğini belirtmekte olanlar da dahil olmak üzere katılımcı öğretmenlerin tamamı 1. ve 2. kademe öğrencilerinin aynı ortamda bulunmasının olumlu ve olumsuz yönleri bulunduğu hakkında fikir birliği içerisinde olmalarının yanı sıra “1 ve 2. kademe öğrencilerinin eğitim kurumları kesinlikle ayrılmalıdır” şeklindeki görüş ağırlıklı olarak ortaya çıkmaktadır.

“Bu ankette yer verilebileceğini düşündüğümüz diğer konuları ve açıklamaları ile birlikte belirtiniz” şeklindeki bir istekte ise Çizelge 12’den görüleceği üzere merkez okullarından katılımcı olan 23 öğretmenden sadece 2’si “ sıra, pano ve kantin masalarının çocukların yaş gruplarına göre imal edilmeleri gerekir” şeklinde talepte bulunmuştur.

**Çizelge 12.** Merkez Örneklem Gruplarındaki Öğretmenlerin “Bu ankette yer verilebileceğini düşündüğünüz diğer konuları ve açıklamaları ile birlikte belirtiniz” sorusuna karşılık önerileri

ÖNERİLER	Öğrt. Sys	Katılımcı Öğrt.		Fikir Beyan Eden Katılımcı	
		Sys	Oranı	Sys	Oranı
<b>Merkez Okulları</b>					
1. Sıra, pano ve kantin masalarının çocukların yaş gruplarına göre imal edilmeleri gerekir.	93	23	24,73%	2	100,00%
Toplam	93	23	24,73%	2	100,00%

Çizelge 13’ten görüleceği üzere ise taşrada görevli olan ve ankete katılan 34 öğretmenden 27’si ise çeşitli önerilerini ortaya koyarak özellikle, “öğretmen atamalarının okulların kapalı olduğu dönemde yapılması ve okullar açıldıktan sonra atama yapılmayarak sadece zorunluluklardan kaynaklanan yer değiştirmelerin yapılması” üzerinde durmuşlardır. Bu sonuç görevli öğretmenlerin duyarlılıkları konusunda soru işaretleri bıraktığı gibi farkındalıklarının da varlık sebeplerinin de sorgulanmasının yanı sıra motivasyonlarının güçlendirilerek sisteme aktif olarak katılmalarının sağlanması gerektiğini düşündürmektedir.



**Çizelge 13.** Taşra Örneklem Gruplarındaki Öğretmenlerin “Bu ankette yer verilebileceğini düşündüğünüz diğer konuları ve açıklamaları ile birlikte belirtiniz” sorusuna karşılık önerileri

ÖNERİLER		Öğrt. Sys	Katılımcı Öğrt.		Fikir Beyan Eden Katılımcı	
			Sys	Oranı	Sys	Oranı
<b>Merkez Okulları</b>						
1.	Uygulanan eğitim sistemindeki olumsuzlukların temelinde öğretmen kaynakları kullanımında farklı statülerin bulunması ve okullarda dönem içerisinde sıklıkla öğretmen değişikliği yapılması				3	4,62%
2.	Öğretmen atamalarının okulların kapalı olduğu dönemde yapılması ve okullar açıldıktan sonra atama yapılmayarak sadece zorunluluklardan kaynaklanan yer değiştirmelerin yapılması				18	27,69%
3.	Zorunlu yer değiştirmeler hariç kadro, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin atamalarının en az 3 yıl süreli olması				1	1,54%
4.	Eğitim alanındaki yeniliklerin ve bilgilendirmenin daha hızlı yapılarak altyapı çalışmalarına özen gösterilmesi	65	34	52,31%	3	4,62%
5.	Öğretmen saygınlığının artırılması yönünde Bakanlığımızın öğretmenlerin ekonomik yapılarını güçlendirmenin yanı sıra eğitim amaçlı çalışmalarda öğretmenin ihtiyaç duyacağı iletişim ve ulaşım ağırlıklı giderlerinin kurum tarafından karşılanması				1	1,54%
6.	İlköğretim kurumlarının fiziki şartlarının düzenlenmesinde kaynak kullanımının il ya da ilçe yönetimlerince değil merkezi olarak nokta uygulamalar yapılması				1	1,54%
Toplam		65	34	52,31%	27	79,41%

Eğitim alanındaki yeniliklerin öğretmenlere aktarılması ve öğretmenlerin haberdar edilerek yeni öğretilerin kazandırılması ile alt yapılarının güçlendirilmesi amacıyla yapılabilecek hizmetleri çalışmaları il düzeyinde yada merkezi olarak Bakanlık tarafından yapılmasının ve gerçekleştirme işleminin periyodik hâle getirilmesi ve daha sık yapılması vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin toplumsal saygınlığının artırılabilmesi için öncelikle ekonomik refah düzeylerinin artırılması gerektiği, bu arada eğitim amaçlı çalışmalar yapabilmelerinin sağlanması ve bilgi ve görgü düzeylerinin artırılması için ulaşım, iletişim ve benzeri giderlerinin kurum tarafından karşılanmasının sağlanması gerekliliği de ayrıca vurgulanmaktadır.

## SONUÇ

Günümüzde öğretmen kaynağı olmadıkları için Eğitim Enstitüleri, Meslek Yüksek Okulları, Öğretmen Lisesi ve Öğretmen Okulları mezunlarının azaldığı ve yoğunluklu olarak 0-4 yıl arası hizmet yılına sahip Eğitim Fakültesi mezunlarının varlığı merkezi yönetimin öğretmen kaynağı kullanımı ve kaynağın gençleştirilmesi konusundaki projeksiyonlarına uyulduğunu göstermektedir. Ancak görev yapan öğretmenlerin büyük kısmının sözleşmeli ve ücretli olduğu ve bu öğretmenlerin büyük kısmının taşrada görevlendirildiği belirlenmiştir [40].

İlçedeki bu ankete katılan okullardan iki okulda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapıldığı ve bu iki okuldaki toplam 16 öğrencinin 1. kademeyi okullarında tamamladıktan sonra 2. kademe için kendilerine en yakın yerleşim biriminde bulunan okullara taşınmalı sistemle taşındıkları, diğerlerinde ise bu uygulamanın kesinlikle olmadığı belirlenmiştir [40].

İlçede taşınmalı sistemin yükünü çeken A3 örneklem grubunun sınıf başına öğrenci sayısı  $\rho_{ort}=30,17$  ve merkezdeki diğer katılımcı okulda bu değer  $\rho_{ort}=29,10$  olup bu değerler ilçedeki sınıf yoğunluklarının karakterini belirlemektedir. Taşrada ise birleştirilmiş sınıf uygulaması olmayan okullarda ise bu oran  $\rho_{ort}=30,94$ 'dür. Bu değerler ilçede derslik probleminin merkezi yönetimin ilgili projeksiyonlarına bağlı olduğunu göstermektedir [40, 41, 42].

Katılımcı öğretmenler tarafından, ilköğretim birinci kademeden 1, 2 ve 3. sınıflarının birinci grup, 4 ve 5 sınıfların ise ikinci grup olarak düzenlenmesinin öğrenci ve öğretmen başarısında daha etkili olabileceği belirtilmiştir. Bunun sebebinin her yıl ve sürekli değişen müfredat sebebi ile her beş yılda bir sefer değil de birinci grupta her üç yılda bir, ikinci grupta ise her iki yılda bir aynı sınıfların okutulmasının daha olumlu sonuçlar vereceği üzerinde durulmuş ve bu şekilde yapılacak bir uygulamanın daha doğru olacağı belirtilmiştir.

Ancak bu uygulamada köy okullarının durumunun daha dikkatli ele alınmasını ayrıca öğretmen kaynağının değerlendirilmesinde ve kullanımında sözleşmeli ve ücretli öğretmen uygulamaları var oldukça bu çalışmanın ya da benzer çalışmaların olumlu sonuçlar vermeyebileceğini özellikle vurgulayarak sakınca ve çekincelerini ortaya koymuşlardır. Bir kısım öğretmenlerde ise 1, 2 ve 3. sınıf müfredatının çok basit olması ve bu uygulamanın öğretmenleri rahatlığa ve vurdumduymazlığa götüreceğini belirtmesinin yanı sıra öğretmenlerin kısır bir döngüye gireceğini ve sınıf öğretmenlerini kategorilere ayırmanın doğru olmayacağını belirten düşünceler hayli ilgi çekicidir.

Bu düzenleme ile ülkemizde uygulanan sekiz yıllık eğitim uygulamasının ilk beş yılının zorunlu eğitim kapsamına alınması ve son üç yıllık eğitimin "hayata hazırlayıcı" [47, 48, 49] nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun için ilköğretim ikinci kademeye devam edecek ya da devam edemeyecek öğrencilerin sınıf öğretmeni, okul rehberlik servisi marifetiyle belirlenmesinin bu düzenlemenin temelini oluşturacağı belirtilmektedir.

İkinci kademeye devam edemeyecek öğrencilerin iş hayatına ve ekonomiye katılarak "üretici olmaları ile dışlanmışlık duygusu yaşamamalarının sağlanacağı" [47, 48, 49], böylelikle hem öğrenci hem de ülke adına zaman ve maddi kayıplar önlenecik ayrıca işsizlik oranı düşürülmüş olacaktır. Bunun gerçekleştirilmesi ancak iyi planlama ve danışım ile Organize Sanayi Bölgeleri ve Küçük Sanayi Sitelerinde [37] ihtiyaç duyulan kalifiye eleman ihtiyacının karşılanmasına yönelik olumlu adımlar atılabileceği düşünülmektedir.

Yine ikinci kademeye devam edemeyecek öğrencilerin seçiminin bu düzenleme ile başlatılmasının uygun olabileceği ve yapılacak iş ve işlemlerin doğruluğu ve sağlıklı olması için ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin özel eğitime tabi tutulması ya da bu yönde de eğitilmeleri gerektiği [47, 48, 49] belirtilmektedir. Ancak bu tip uygulamalar için ülkemizde var olan taşınmalı sistemin ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının [55, 56] engel teşkil edebileceği belirtilmektedir.

İkinci kademeye devam edecek öğrencilerin ise 6 sınıfa kayıtları yapılırken birinci kademe ikinci gruptaki eğitimleri sırasında Fen-Matematik, Türkçe-Matematik, Türkçe-Sosyal, Görsel Sanatlar, Müzik ve Spor gibi sınıflara ayrılması ve bu sınıfların müfredatlarının ayrıca düzenlenmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Bu düzenleme ile büyük oranda öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi ile meslek seçimlerinde daha etkin hareket edilebilir. Ancak hem üniversiteler hem de Rehberlik Araştırma Merkezlerinin ortak çalışmasının yanı sıra birinci kademe öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime tabi tutulmaları ve okullarda görevli rehberlik öğretmenlerinin hem birinci kademe hem de ikinci kademe öğretmenleri ile ortaklaşa çalışmaları gerektiği vurgulanmıştır. İlköğretim döneminde verilecek hizmetler öğrencilerin doğru ve gerçekçi meslek seçimi yapmalarına yardımcı olacaktır [50, 51].

Yapılan doğru meslek seçimi de kişinin geleceğini olumlu yönde etkileyecektir [51]. Bunun için rehberlik hizmetlerinin, personellerin rolleri yeterince açık bir şekilde belirlenmeli ve en mantıklı alana yönlendirmeler yapılmalıdır [50, 52]. Ancak bu konudaki uygulamanın başarısının velilerin bilgilendirilmesine bağlı olduğu kadar bu uygulamanın erkene alınmasının ortaya çıkarılabileceği problemlerin yanı sıra olumlu ya da olumsuz yönlerinin açıkça önceden belirlenmesinin gerektiği belirtilmiştir.

Yine aynı şekilde kaynaştırmadan gelen öğrencilerin ilk beş yılı okul ortamında, daha sonra ise özel kurumlarda mesleki eğitime yönlendirilmelerinin gerektiği açıkça belirtilmiştir. Bu öğrencilerin ilk yıllarında okul ortamında belirlenmesinden sonra oluşturulacak özel kurumlarda zorunlu eğitimlerini tamamladıktan sonra Halk Eğitim Merkezleri ve Çıraklık Eğitim Merkezlerinde oluşturulacak özel alt sınıflarda mesleki eğitime yönlendirilmelerinin sağlanmasının doğru olacağı ifade edilmektedir. Bu düzenleme ile çocukların kendi farkındalıkları sağlanabilir ve dışlanmışlık duygusuna kapılmaları engellenerek özgüvenlerinin ve kişiliklerinin geliştirilebilmesi sağlanabilir.

Kaynaştırmadan gelen öğrencilerin ülkemizde ilköğretim çağından sonra ortaöğretime devam etmeyen veya edemeyen çocukların ekonomiye katkı sağlayacak şekilde yetiştirilmelerine dair “Meslekî Eğitim Kanunu”nda [37] ve Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde [38] yapılacak bir düzenleme ile ilköğretim 4. sınıftan itibaren bu tip öğrencilerin değerlendirilmesinin sağlanması gerekir.

Kısaca ikinci kademeye geçen ya da geçemeyen çocukların sahip olabilecekleri bilgi dağarcıkları aile-çevre-okul üçgeninde kazanmış oldukları sosyal becerileri genel anlamda demografik faktörlerden etkilenmektedir. Bu bilgiler, çocukların sosyal becerilerini geliştirici programların hazırlanması açısından önemlidir. Mevcut durumdaki problemlerin anne-baba eğitimi gibi programlarla çözülmesini sağlamak veya çocukların belli durumlar içerisinde sosyal becerilerini geliştirmek bütün olumsuz ailesel faktörlere rağmen mümkündür. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıda ilgili kişi ve kurumlara bazı öneriler arasında “Gerek okul öncesi çağda gerekse ilerleyen eğitim kademelerinde çocukların ve yetişkinlerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları düzenlenmesi” belirtilmektedir [43].

Yine yadsınamayacak diğer gerçek; taşınmalı sistem öğrencilerin başarılarının büyük bir çoğunlukla düşmesinin nedenlerinden birisi de yorgunluk ve adaptasyon problemlerinin yanı sıra günümüzde uygulanan eğitim programlarının öğrenci mer-

kezli olmasından daha çok aile merkezli olmasıdır. Öyle ki çalışma stratejileri ve kaynağa ulaşma konusunda öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik yapılarının ön plana çıkması ve taşınmalı sistemden gelen çiftçi çocukları ile alt toplumsal katmandan gelen çocuklarda başarı düzeylerinin azalma eğilimine sahip olmasıdır. Öğrenci başarısında öğrencinin toplumsal kökeni, toplumsal, ekonomik ve etnik kökeninden daha çok okul ve sınıf süreçlerinin etkili olması [44, 45] uygulanan eğitim öğretim programlarına bağlı olarak kendini göstermemektedir. Alt toplumsal katmandan gelen öğrencilerin yaşadıkları avantajlılıklar okul ve öğretmenin başarısızlığında daha da pekişmektedir [46].

İlköğretim 1. kademe öğrencileri ile 2. kademe öğrencilerinin farklı yaş gruplarında olmaları nedeniyle aynı fiziki ortamlarda bulunmalarının cinsel, psikolojik ve mental olarak olumlu ya da olumsuz etkileşimleri olabileceği belirtilmiştir. Aynı fiziki ortamda bulunmanın öğrencileri sosyalleştireceği belirtilirken 1. ve 2. kademe öğrencilerinin sınıflar dışında ortak kullanımdaki fiziki ortamların kesinlikle ayrılması gerektiğinin yanı sıra bu fiziki ortamların ortak kullanım alanları ile birlikte kesinlikle ayrılması gerektiğini belirtenler de bulunmaktadır. Gerekirse 1. ve 2. kademe öğrencileri kesinlikle aynı fiziki ortamda bulunmamaları için okula giriş çıkış zamanlarının ayarlanması da öneriler arasındadır. Ayrıca Ana Sınıfları ile 1, 2 ve 3. sınıflar bir arada ve aynı zamanlarda 4, 5. sınıflar ile 2. kademe sınıfları bir arada ve aynı zamanda eğitim almalıdırlar şeklinde öneri de bulunmaktadır.

MEB, ilköğretim öğrencileri arasında, 'taciz ve tecavüz mağduru' olanları belirlemek için araştırma yapmaktadır. İlk kez yapılan araştırma, Meclis'te verilen soru önergesi [57] ile başlatılmıştır. Bunun üzerine MEB tarafından "okullardaki cinsel istismar suçlarındaki artış" ile ilgili olarak [58] bu araştırma yapılmaktadır. Ancak bu araştırma, amaç ve kapsam olarak problemi çözmekten uzaktır.

Eğitim alanındaki yeniliklerin öğretmenlere aktarılması ve öğretmenlerin haberdar edilerek yeni öğretilerin kazandırılması ile alt yapılarının güçlendirilmesi amacıyla yapılabilecek hizmetiçi çalışmalarının il düzeyinde yada merkezi olarak Bakanlık tarafından yapılmasının ve gerçekleştirme işleminin periyodik hâle getirilmesi ve daha sık yapılması bir gerekliliktir.

Merkez yönetimden okul idarelerine kadar tüm yönetim birimlerinin öğretmenin başarısını arttırabilmek için onların motivasyonları üzerinde etkili olabilecek yöntem ve uygulamalarının geliştirilmesi öğrenci başarısını etkileyen temel unsurlardandır. Bu uygulamalar ya da yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde eğitimin temelinde yer alan öğretmenlerin, uygulamada karşılaşılan problemler hakkındaki temel düşüncelerinin dikkate alınması zorunludur. Öğretmenin başarısı direkt olarak öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğundan öğrencilerin ister toplumsal alt kandan, ister taşınmalı sistemden, isterse kaynaştırma eğitiminden gelsin tüm öğrencilere yansiyacaktır. Ancak bunun gerçekleşmesi, iyi bir müfredat ve planlama ile aile ve çevrenin bilgilendirilmesinin yanı sıra merkezi ve yerel uygulamalara bağlıdır.

Bu nedenle "öğretmen atamalarının okulların kapalı olduğu dönemde yapılması ve okullar açıldıktan sonra atama yapılmayarak sadece zorunluluklardan kaynaklanan yer değiştirmelerin yapılması" üzerinde durmuşlardır. Bu sonuç görevli öğretmenlerin duyarlılıkları konusunda soru işaretleri bıraktığı gibi farkındalıklarının da varlık sebeplerinin de sorgulanmasının yanı sıra motivasyonlarının güçlendi-

rilerek sisteme aktif olarak katılmalarının sağlanması gerektiğini düşündürmektedir.

İlköğretimin görev ve sorumlulukları kanunlarla ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde [59] açıklanmış ve ilköğretim kurumlarının temel görevi, devletimizin anayasada belirtilen yapısına uygun, ulusal ahlak anlayışına bağlı iyi vatandaşlar yetiştirmek; öğrencileri ilgi ve yeteneklerini geliştirerek bir üst öğrenime ve hayata hazırlamak şeklinde tanımlanmıştır. Ancak yapılan uygulamalar ve çıkartılan yönetmelik ve yönergelerle çocuklarımızı hayata hazırlamaktan daha çok, bir üst öğrenime geçişte kullanılması gereken bir basamak gibi görülmesine sebep olmuştur. Bu ulaşılan sonuçta ise ilköğretim kurumları sadece bilgi veren öğretim kurumlarına dönüşmüştür. Eğitim ve öğretim ayrılmaz bir bütün olmasına karşın yapılan uygulamalar bu kurumların eğitim ayağını ortadan kaldırmıştır. Sonuçta eğitilmiş değil ama öğretilmiş davranışlara sahip genç nesiller yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu kurumların “düşünen ve doğruları davranışlarıyla ortaya çıkaran bireyler yetiştirmek” olan temel amacı tartışılabilir noktaya gelmiştir.

### ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda yapılacak yeni bir düzenlemenin altyapısının oluşturulmasında,

A) Öğretmen kaynağının kullanımı;

- ✓ Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen uygulamalarının gözden geçirilmesi,
- ✓ Eğitim alanındaki yeniliklerin öğretmenlere aktarılması ve öğretmenlerin haberdâr edilerek yeni öğretilerin kazandırılması ile alt yapılarının güçlendirilmesi amacıyla yapılabilecek hizmetiçi çalışmalarının il düzeyinde ya da merkezi olarak Bakanlık tarafından yapılmasının ve gerçekleştirme işleminin periyodik hâle getirilmesi ve daha sık yapılması,
- ✓ Öğretmen atamalarının okulların kapalı olduğu dönemde yapılması,
- ✓ Okullar açıldıktan sonra atama yapılmaması, sadece zorunluluklardan kaynaklanan yer değiştirmelerin yapılması,
- ✓ Öğretmenlerin duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve motivasyonlarının güçlendirilerek sisteme aktif olarak katılmalarının sağlanması,
- ✓ Öğretmenlerin maddi, manevi saygınlıklarının artırılması için merkezi yönetimce gereken önlemlerin alınması,

B) Taşınmalı sistem uygulamaları;

- ✓ Taşınmalı sistemde sınıf başına öğrenci sayılarının ön planda tutulması,
- ✓ Öğrencilerin başarılarının düşme nedenlerinden birisi olan yorgunluk ve adaptasyon problemlerini ortadan kaldıracak yöntemlerin geliştirilmesi,
- ✓ Öğrencilerin çalışma stratejileri ve kaynağa ulaşma konusunda önlemlerin alınması
- ✓ Çiftçi çocukları ile alt toplumsal katmandan gelen çocuklarda başarı düzeylerinin artırılması konusunda gereken önlemlerin alınması,

- C) İlköğretim birinci kademenin yeniden düzenlenmesi;
- ✓ Ülkemizde uygulanan sekiz yıllık eğitim uygulamasının ilk beş yılının zorunlu eğitim kapsamına alınması,
  - ✓ Sekiz yıllık eğitim uygulamasının son üç yıllık eğitimin “hayata hazırlayıcı” nitelikte olması,
  - ✓ İlköğretim birinci kademenin 1, 2 ve 3.sınıflarının birinci grup, 4 ve 5 sınıfların ise ikinci grup olarak değerlendirilmesi ve müfredatların buna göre düzenlenmesi,
  - ✓ Hem öğrenci hem de ülke adına zaman ve maddi kayıpların önlenmesi ayrıca işsizlik oranının düşürülmesinin sağlanması için iyi planlama ve danışım yapılarak Organize Sanayi Bölgeleri ve Küçük Sanayi Sitelerinde ihtiyaç duyulan kalifiye eleman ihtiyacının karşılanması,
  - ✓ İlköğretim ikinci kademeye devam edecek ya da devam edemeyecek öğrencilerin sınıf öğretmeni, okul rehberlik servisi marifetiyle belirlenmesi,
  - ✓ İkinci kademeye devam edemeyecek öğrencilerin iş hayatına ve ekonomiye katılarak üretici olmaları ile dışlanmışlık duygusu yaşamamalarının sağlanması,
  - ✓ İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin özel eğitime tabi tutulması ya da bu yönde de eğitilmelerinin sağlanması,
  - ✓ Öğrencilerin ise 6 sınıfa kayıtları yapılırken birinci kademe ikinci gruptaki eğitimleri sırasında Fen-Matematik, Türkçe-Matematik, Türkçe-Sosyal, Görsel Sanatlar, Müzik ve Spor gibi sınıflara ayrılması ve bu sınıfların müfredatlarının ayrıca düzenlenmesi,
  - ✓ Okullarda görevli rehberlik öğretmenlerinin hem birinci kademe hem de ikinci kademe öğretmenleri ile ortaklaşa çalışmalarının sağlanarak ilköğretim döneminde verilecek hizmetler ile öğrencilerin doğru ve gerçekçi meslek seçimi yapmalarına yardımcı olunması,
  - ✓ Kaynaştırma eğitiminden gelen öğrencilerin ilk beş yılı okul ortamında, daha sonra ise özel kurumlarda mesleki eğitime yönlendirilmelerinin sağlanması,
  - ✓ Kaynaştırma eğitiminden gelen öğrencilerin ilk yıllarında okul ortamında belirlenmesi, daha sonra oluşturulacak özel kurumlarda zorunlu eğitimlerinin tamamlanmasının sağlanmasından sonra Halk Eğitim Merkezleri ve Çıraklık Eğitim Merkezlerinde oluşturulacak özel alt sınıflarda mesleki eğitime yönlendirilmelerinin sağlanması,
  - ✓ Kaynaştırmadan gelen öğrencilerin ülkemizde ilköğretim çağından sonra ortaöğretime devam etmeyen veya edemeyen çocukların ekonomiye katkı sağlayacak şekilde yetiştirilmelerine dair “Meslekî Eğitim Kanunu”nda [37] ve Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde yapılacak bir düzenleme ile ilköğretim 4. sınıftan itibaren bu tip öğrencilerin değerlendirilmesinin sağlanması,
  - ✓ Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek adına problemlerin çözümü için okul öncesi ile birlikte tüm eğitim seviyeleri için “yetişkin eğitimi” programlarının acilen belirlenerek uygulamaya konulması,

- ✓ Bu düzenlemede köy okullarının ayrı değerlendirilmesi,
- D) İlköğretim kurumlarında farklı yaş gruplarının aynı fizikî ortamlarda bulunması;
- ✓ Birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin sınıflar dışında ortak kullanımdaki fiziki ortamların kesinlikle ayrılması,
- ✓ Gerekirse birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin sınıflar dahil ortak kullanımdaki fiziki ortamların kesinlikle ayrılması,
- ✓ Eğer mümkün olursa birinci ve ikinci kademe öğrencileri kesinlikle aynı fiziki ortamda bulunmamaları için okula giriş çıkış zamanlarının ayarlanması,
- ✓ Ana Sınıfları ile birinci kademe birinci grup 1, 2 ve 3. sınıflar, birinci kademe ikinci grup 4, 5. sınıflar ile 2. kademe sınıfların öğrencilerinin aynı tenefüs (dinlenme) alanlarının da ayrılması,
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığının eğitim kurumlarında “taciz ve tecavüz mağduru” olanları belirlemenin yanı sıra farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı fiziki ortak alanları kullanmalarının psikolojik gelişimlerine olan etkilerini araştıracak ve bu olası problemlerin çözüm yollarını belirleyecek çalışmalar yapılması

göz önünde bulundurulmalıdır.

#### Kaynakça

- [ 1 ] MEB, 1993, “Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler”, Ankara, s: .9
- [ 2 ] Resmî Gazete, 23084; 18 Ağustos 1997. “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık... Hakkında Kanun (4306 sayılı kanun)”, s.2
- [ 3 ] Resmî Gazete, 18192; 15 Ekim 1983, “İlköğretim ve Eğitim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bazı Maddelerinin... Dair Kanun (2917 sayılı kanun)”, s.6.
- [ 4 ] Başaran, İ.E., 1994, “Türkiye Eğitim Sistemi” Ankara, s.79.
- [ 5 ] MEB, 1997, “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması İle İlgili Sorunlar ve Cevaplar”, Ankara, s.:3.
- [ 6 ] Bolayır, F., 1994, “Millî Eğitim İle İlgili Mevzuat I. Cilt”, Bolayır Yayınları, Ankara, s.206-207.
- [ 7 ] MEB, 1994, “Taşınmalı İlköğretim Yönergesi”, Ankara, s.:4.
- [ 8 ] Metin, N., 1997, “Okulöncesi Dönemdeki Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Entegrasyonunda Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi” Yayınlanmamış Doktora Tezi H. Ü. Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [ 9 ] Kayaoğlu, H., 1999, “Bilgilendiren Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- [10] Ataman, A., 1996, Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakültelerine Öğretim Elemanı Yetiştirmesi ve Eğitiminde Toplam Kalite Yönetimi. Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı. Cilt :2 Sf: 382-389.
- [11] Bricker, D.D. Ve Bricke W. A., 1977,. “A Developmentally Integrated Approach To Early Invention” Education And Training Of The Mentally Retarded. No :2, Sf :100-108.
- [12] Bricker, D.D., Bruder, M.B Ve Bailey, E., 1982, “Developmental İntegration Of Preschool Children”. Analysis And Intervetion Developmental Disabilities. 207-222.

- [13] Blazovic, R.R., 1972, "The Attitudes Of Teacher , Parents And Student Toward Integrated Programs For Borderline Educable Mentally Retarded Students" Dissertation Abstracts International,32.
- [14] MEB, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 02.09.2008 tarih ve 2008/60 sayılı genelgesi
- [15] Rizzo, T.I., 1985, Attributes Related To Teacher' Attitudes. Perceptual And Motor Skills, 60 (3), 739-742.
- [16] Çeçen A.R., 2007, "Çocuk Cinsel İstismarı : Sıklığı, Etkileri ve Okul Temelli Önleme Yolları", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt: 4 Sayı: 1
- [17] Renk, K., Liljequist, L., Steinberg, A., Bosco, G., & Phares, V., 2002, Prevention of child sexual abuse: Are we doing enough? *Trauma, Violence and Abuse*, 3,
- [18] Finkelhor, D.ve Browne, A. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99,
- [19] Walker C. E., 1988, *The physically and sexually abused child:Evaluation and treatment*,Pergamon Books Inc
- [20] Kendall-Tacket, K. A., Meyer-Williams, L., ve Finkelhor, D., 1993, The impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113,
- [21] Lawson, C. (1993). Mother-son sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 1,
- [22] Jenny, C., Roesler, T. A., ve Poyer, K. L.,1994, Are children at risk for sexual abuse by homosexuals? *Pediatrics*, 94,
- [23] Finkelhor, D., 1990, Early and long term effects of child sexual child sexual abuse : An uptade. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21,
- [24] Finkelhor, D., Hotaling,G., Lewis, I.A., Smith,C., 1990, Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, charecteristics and risk factors. *Child Abuse and Neglect*, 14,
- [25] Wurtele, S.K., 1990, Teaching personal safety skills to four year old children: A behavioural approach. *Behaviour Therapy*, 21,
- [26] Sgroi, S., 1982, *Handbook of clinical intervention in child sexual abuse*. Lexington,MA: D.C. Heath
- [27] Choquet, M., Darves-Bornoz, M.J., Ledoux, S., Manfredi, R., Hassler, C.(1997). Self reported health and behavioral problems among adolescent victims of rape in France, *Child Abuse and Neglect*, 21(9)
- [28] Muro, J.J; Kottman, T., 1995, *Guidance and Counseling in the Elementary and MiddleSchool*. Brown ve Benchmark Publishers: Iowa.
- [29] Witty, P., 1963, *Üstün Yetenekli Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilirsiniz?* (Çev. İ. Özgen-taş), Ankara: E.M.H.M
- [30] Gökdere, M. , Küçük, M., 2003, *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitimindeki Durum: Türkiye Örneklemi*. Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 3(1)
- [31] Feldhusen, J.F., 1997, Education Teachers for Work With Talented Youth. In N Colengelo ve G.A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education* (2nd ed, pp. 547-552) Boston: Allyn ve Bacon Finkelhor, D., 1986, Prevention : A rewiev of programs and research . In D. Finkelhor (Ed.), *A sourcebook on child sexual abuse* (pp. 224-254). Beverly Hills, CA: Sage
- [32] Özyürek , M., Eripek , S., 1998, "Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekliler", Ankara, Karatepe Yayınları , 9. Baskı,
- [33] Çepni, S ve Gökdere , M., 2002, Profiles of The Gifded Students In Turkey . Education. Changing Times . Changing needs, First International Conferance on Education, Faculty of Education Eastern Mediterranean Universty Gazimagusa, Turkish Republic of Northern Cyprus. Edmonds, R., 1979,. *Effective Schools for the Urban Poor*. Educational Leadership, Vol. 37(October), No.1, p:15-24.
- [34] Callahan. C.M., Lundberg. A.C., Hunsaker. S.L., 1993, The development of Scale for



- Evaluation of Gifted Identification Instruments (SEGII) Gifted Child Quarterly37 (3).
- [35] Tebliğler Dergisi, 2001, Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi, Sayı: 2530, Cilt: 64.
- [36] Atılğan ,G. (2001), Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 1. Kademe ve 1. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- [37] Meslekî Eğitim Kanunu, Değişik: 29/06/2001-4702 K/22
- [38] MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 14.02.2006 tarih 26080 sayılı Resmi Gazete ve Mart 2006 tarih ve 2582 sayılı Tebliğler Dergisi
- [39] Özkan, Ş., Namoğlu, N., Işık, M.A., Çakır, O., Mutlu, T.,, 2007, İlköğretim Birinci Kademe 4 ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle İkinci Kademe Fen Bilgisi Ve Matematik Öğretmenleri Üzerine Öz Yeterlik Duygusunun, Sonuç Beklentileri İle Başarı Yetilerinin Belirlenmesi, Usul Ofset, Bursa
- [40] www.iznikmeb.gov.tr
- [41] www.bursameb.gov.tr
- [42] www.meb.gov.tr
- [43] Seven, S., 2008, "Yedi - Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *Frat University Journal of Social Science*, Cilt: 18, Sayı: 2
- [44] Balcı, A., 2001, Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma (Geliştirilmiş 2. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara
- [45] Charlton, T. and George, J., 1996,. Development of Behavior Problems. In T. Charlton and K. David (Eds.), *Managing Misbehaviors In Schools* (2nd Edition). London: Routhledge.
- [46] Clauset, K. H. and Gaynor, A. K., 1982, A Systems Perspective on Effective Schools. *Educational Leadership*, Vol. 40 (Dec.), No.3, p: 54-59.
- [47] Kuzgun, Y., 2000, "Meslek Danışmanlığı, Kuramlar ve Uygulamalar", Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- [48] Kuzgun, Y., 2003, "İlköğretimde Rehberlik", Nobel Yayın Dağıtım, 4. Baskı, Ankara
- [49] Kepçeoğlu,M., 2000, "Psikolojik Danışma ve Rehberlik", Alkım Yayınevi, İstanbul
- [50] Urcan, N., "İlköğretimde Mesleki Rehberlik ve Önemi", www.kayram.net/edergi/05/meslekgelisimi.doc
- [51] MEB., 2000, İlköğretim Okulu Ders Programları (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf) Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- [52] Demir, K., 2004, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilerin İlgi Ve Yeteneklerinin Geliştirilmesi İle İlgili Düşünceleri", XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnanü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- [53] MEB, 2006, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde değişiklik Yapılmasına dair Yönetmelik, RG 26156
- [54] MEB, 2003, İlköğretimde Yönelme Yönergesi", *Tenliğler Dergisi* 2552
- [55] Dursun, F., 2006, "Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2,
- [56] Taşdemir, M., 2000, Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim. Öğretmen El Kitabı (Gözden Geçirilmiş 4. Basım). Ocak Yayınları. Ankara.
- [57] Arıtman, C., 2010, CHP İzmir Milletvekili, 06.01.2010 tarih ve 8853 sayılı soru önergesi
- [58] MEB, İlköğretim Genel Müdürlüğünün 22.01.2010 tarih ve 610/1032 sayılı "acele ve günlük" yazısı
- [59] MEB, ilköğretim Kurumları Yönetmeliği, 27.08.2003 tarih ve 25212 sayılı RG, Tebliğler Dergisi EYLÜL 2003/2552 Düzeltme: KASIM 2003/2554

## THE TEACHER APPROACHES FOR EIGHT-YEAR UNINTERRUPTED EDUCATION APPLICATIONS AT PRIMARY SCHOOLS

Şadan ÖZKAN\*

Mesude USTA ÖZKAN\*\*

Ayşe DEMİRCAN\*\*\*

### Abstract

Elementary School District in Iznik, Bursa Province in the success of teachers and students themselves to improve their proposals and ideas are taken. Participants by teachers as students and teachers to increase success in the first stage of the Primary School Evaluation and the first group in the two groups of 1, 2 and 3 classes, while 4 and 5 in the second group classes with a periodic transformation process is abbreviated in the field of specialization appropriate realization can be stated. Of the system and applications must move consolidated class contains problems that inadequate training of the physical environment that are specified. From educational mainstreaming and / or second stage can not continue to record students' vocational training In addition to the second stage of the selection in the first year of vocational and skills in the direction of creating classes and curriculum accordingly regulation of expression is needed. In addition, different age groups of students in the same physical environment, using on children of adverse effects should be removed by specifying that these subjects in universities of teacher candidates upbringing of the new expansion was needed, of the status of teachers have an effect on productivity and the assign of the schools are closed in the period consolidated at a requirement has been identified.

**Key Words:** Primary school, student success, teacher success, merging education, choice of profession, sexual mentality, psychological development, teacher assignments

\* Dr.; Expert. Science and Technology Teacher, Namazgah İhsan Dikmen Primary School, Yıldırım-BURSA

\*\* Primary Teacher; Şht.Öğrt. Mahmut Çatalkaya Primary School Yıldırım-BURSA

\*\*\* Primary Teacher; Kılıçaslan Primary School Iznik-BURSA

# İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ALANLARININ TESPİTİ (Erzurum İli Örneği)

Fahri SEZER\*

İsa Yücel İŞGÖR\*\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin eğitim-öğretimle ilgili ne tür problemler yaşadıklarını tespit etmektir. Bu çalışma, Erzurum il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okuyan toplam 3941 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzdelik değerler kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sağlık, okul, aile, ders, kişilik, meslek, gelecek, toplumsal ilişkiler alanlarında önemli oranda problemlerinin olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Problem alanları, ortaöğretim, ilköğretim, eğitim öğretim

## Giriş

Genel bir perspektiften baktığımızda eğitim-öğretimin problem alanlarının modernitenin gelişim seyri ile paralel gittiğini söylemek klasik bir değerlendirme olsa gerek. Ancak eğitim-öğretim alanı ile ilgili yapılan her türlü değerlendirmenin klasik olma özelliğinden çok, bu değerlendirmeler ışığında sağaltıma yönelik atılan adımların etkinliğini daha can alıcı bir konumda görmekteyiz. Elbette ki eğitim-öğretimin problem alanları kültürel ve ekonomik değişimler ekseninde şekil alacaktır. Kaldı ki eğitim-öğretim bugün birçok alanda sıkça dem vurulan kavramlardan küreselleşmenin etkisini en çok hissettiğimiz alanların başında yer alır. Özellikle uzağı yakınlaştıran, bilinmeyen dünyaları deşifre eden ve insanlığı adeta birtakım teknolojik olanaklarla farklı tarzda uyaran bombardımanına tutan küreselleşme, bireyleri farklı problemlerin de odağı haline getirmektedir. Ve dahası bu yüzden insan davranışlarının kestirilebilirliği her geçen gün karmaşık bir yapı almaktadır. İşte bu durumdaki bireye verilecek eğitimin de ne yönde olacağı giderek içinden çıkılması güç bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Evrensel anlamda eğitim alanındaki bu çaresiz kalışın en güzel fotoğraflarını görsel ve yazılı medyada yer alan okul içi şiddet, okulların fiziki yetersizliği, öğretmenlerin alan bilgisi konusundaki yetersizliği, öğrenci kişilik problemleri ve öğrencilerin sağlık problemleri gibi olumsuz birtakım olaylarla izlemekteyiz. Çözüm adına

\* Dr.; Erzurum Spor Lisesi Rehber Öğretmeni

\*\* Uzm.; Erzurum Rfıkı Salim Burçak Kız Meslek Lisesi Rehber Öğretmeni

neler yapılabileceği ile ilgili olarak, öncelikle problem durumlarının tespit edilmesi ve tespit edilen problemler çerçevesinde çözüme yönelik eylem planlarının hazırlanıp uygulamaya geçirilmesi genel bir yaklaşım tarzıdır.

Okullarda rehberlik servisleri tarafından uygulanan problem tarama anketleri bu noktada büyük önem taşımaktadır. Anket sonuçları çerçevesinde kurumun problem alanları istatistiksel veriler ışığında ele alınmakta ve tespit edilen problem alanlarının çözümüne yönelik planlamalar yapılmaktadır. Bu yöntem ile kurumun eğitim-öğretim problemleri tespit edilebileceği gibi eğitim-öğretim hayatının genel problem alanları da tespit edilebilmektedir.

Eğitim kurumlarında uygulanan problem tarama anketlerinin yapısına baktığımızda; bu anketlerin sağlık-beden, okul-ders-öğretmen, aile ilişkileri, toplumsal ilişkiler, meslek-gelecek ve kişilik gibi ana başlıkları kapsadığı görülmektedir.

Öğrencilerin sağlıklı bir fizyolojik yapıya sahip olması şüphesiz ki öğrenciye verilecek olan eğitim-öğretimi daha verimli kılacaktır. Öğrencilerin eğitim-öğretimle ilgili yaşadığı problemlerin temelinde bedensel birtakım rahatsızlıklar olabilmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim çalışmalarına başlamadan önce bireyin beden sağlığı ile ilgili taramaların yapılması ve bu yönde gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Son birkaç yıl içerisinde bakanlığın başlattığı okul sağlık taramaları bu yönde atılan önemli adımlardan birisidir. Ancak bu uygulamanın yıl içerisinde yayılarak daha kapsamlı bir şekilde yapılması, yapılan taramalardan daha olumlu sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.

Okullarda öğrencilerin en çok sıkıntı yaşadığı problemlerin okul, ders ve öğretmenlerle ilgili olduğu görülmektedir. Son yıllarda okulların fiziki şartlarını iyileştirmeye yönelik birtakım adımlar bu yöndeki sıkıntıları bir nebze olsun azaltsa da okulların fiziki imkânlarının yetersizliği birçok öğrencinin ortak problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde öğrenciler tarafından ders ve öğretmenle ilgili problemler de sıklıkla dile getirilmektedir.

Öğrencilerin aile ilişkileri ve toplumsal ilişkiler ile ilgili problemleri öğrenciler tarafından gerçekçi bir şekilde pek ele alınmayan bir konu başlığıdır. Birçok öğrenci bu yöndeki problemlerini saklamakta veya ifade etme güçlüğü çekmektedir. Netice itibarıyla bu alan konunun uzmanları tarafından sorunsuz olarak algılanabilmektedir. Oysa problemleri itibarıyla rehberlik sevisini kullanan öğrencilerle yapılan görüşmelerde birçok problemin temelinde aile ve toplumsal ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır.

Meslek ve gelecek problem alanı öğrenci problemlerinin farklı bir bölümünü oluşturmaktadır. Mevcut ortaöğretime öğrenci seçme ve üniversiteye öğrenci seçme sistemlerinin öğrenci kaygı düzeylerini arttıran bir yapıda olması bu alandaki problemleri arttırmaktadır. Ülkemizde öğrenci sayısının fazla, istihdamın sınırlı oluşu merkezi sınav sistemi haricindeki alternatifleri de kısıtlamaktadır. Böyle bir durumda problemin çözümü noktasında pek bir mesafe alınmamaktadır.

Diğer problem alanlarından farklı olarak, öğrencilerin kişilikleri ile ilgili problemler daha hassas bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu yönde problemi olduğunu ifade eden birçok öğrenciye rastlanmaktadır. Bu tablo eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin kendilerini algılayışları ile ilgili problem yaşadıklarını göstermektedir. Ancak

bu durumun öğrencilerin içerisinde bulunduğu gelişim döneminden de kaynaklanabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır. Bu nedenle kişilik ile ilgili öğrenci problemlerinin bu bilgiler ışığında ele alınması sağlıklı olacaktır.

### **Problem**

Araştırmada, “İlköğretim ve ortaöğretimde okuyan öğrencilerin problem alanları nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ilk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin problem alanlarını belirlemek ve bu çerçevede problem alanlarına ilişkin çözüm yolları ortaya koymaktır.

### **Yöntem**

#### **Evren Örneklem**

Araştırmanın evrenini Erzurum il merkezinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Erzurum il merkezindeki 5 farklı ilköğretim kurumunun 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan 1446 öğrenci ile 6 farklı ortaöğretim kurumunun 9, 10, 11 ve 12. sınıfında okuyan 2495 toplamda ise 3941 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak rasgele (random) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

#### **Veri Toplama Aracı**

Verilerin toplanması amacıyla ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrencilerin problem alanlarını tespit etmek için sıkça kullanılan problem tarama envanteri kullanılmıştır. Bu envanter, öğrencilere en çok sıkıntı, üzüntü ve kaygı veren durumları saptamayı amaçlar. Lise (L) ve ortaokul (O) (6, 7 ve 8. sınıflar) formu olmak üzere iki ayrı formu vardır. Süreli bir test değildir. Tarama envanteridir. Ortaokul (ilköğretim ikinci kademe) ve liselere uygulanmaktadır. Bireysel ve grup olmak üzere iki şekilde uygulanabilir. Bireylere problemlerine ilişkin bir “Problem Listesi” verilir. Bireylerden bu problemlerden kendisini ifade eden maddeleri işaretlemeleri istenir.

Baymur (1959) tarafından S.A.R. Youth Inventory (Remmer ve arkadaşları, 1953) ve The Mooney Problem Check List (Mooney ve arkadaşları, 1950) gibi envanterlerde yer alan problemlerin Türk toplumuna uyarılması ve bu topluma özgü bazı problemlerin de eklenmesiyle geliştirilen bir envanterdir. Öğrencilerin çeşitli alanlara ilişkin problemlerini saptama amacıyla kullanılmaktadır. Envanterde altı alt alanla ilgili toplum 240 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin her biri bir problemi ifade eden bir cümleden oluşmaktadır (Can, 2008).

#### **İşlem**

Araştırma sürecinde öğrencilerin problem alanlarını tespit edebilmek için ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan okul rehber öğretmenleri ile iletişime geçilmiş ve problem tarama envanteri öğrencilere uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında elde edilen sonuçlardan hareketle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin genel problem alanlarının neler olduğu tespit edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 12.00 paket programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analiz olarak yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde ilköğretim ve ortaöğretim okullarından toplanmış olan verilerin frekans ve yüzdelik değerleri saptanmış ve elde edilen bu sonuçların analizi sonrasında ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### 1. Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören toplam 2495 öğrenciye problem tarama envanteri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

#### 1.1. Sağlık-Beden İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sağlık-beden ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Sağlık-Beden İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Sağlık-Beden	Halsiz ve iştahsızım.	35	1,4
	Dişlerimden rahatsızım.	19	0,7
	Gözlerimden rahatsızım.	86	3,4
	Sık sık başım ağrıyor.	58	2,3
	Kan gurubumu bilmiyorum.	375	15

Tablo 1’de görüldüğü üzere, ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin sağlık-beden ile ilgili en çok göze çarpan problemi öğrencilerin kan grubunu bilmemeleri olmuştur. Bu problemin temel kaynağı, öğrencilerin ve ailelerinin bu konunun önemi hususunda yeterli bilince sahip olmamalarına bağlanabilir. Bu alanla ilgili diğer problemlerin temelinde ise ailenin ekonomik durumunun veya sağlığa verilen önem konusundaki yetersizliğinin olduğu düşünülmektedir.

#### 1.2. Okul-Öğretmen-Ders İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul-öğretmen-ders ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Okul-Öğretmen-Ders İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Okul-Öğretmen-Ders	Verimli ders çalışma yollarını bilmiyorum.	334	13,3
	Okulda disiplin çok sıkı.	81	3,2
	Sosyal faaliyetler çok az.	160	6,4
	Spor tesisleri ve faaliyetleri yeterli değil.	759	30,4
	Ders programları iyi düzenlenmiyor.	188	4,7
	Derslere çalışmama rağmen başaramıyorum.	68	2,7
	Okulumuz temiz değil.	57	2,3
	Ders konuları çok ağır.	54	2,1
	Sınıfımız çok kalabalık ve gürültülü.	647	25,9
	Dersler ilgi çekici hale getirilmiyor.	77	3,08
	Yazılı sınavlarda zaman sorulara göre ayarlanmıyor.	102	4,08
	Giyimimize fazla karışılıyor.	400	16
	Kız erkek ayırımı yapılıyor.	240	9,6
	Teneffüs süresi yeterli değil.	440	17,6
Öğrencilerden fazla para toplanıyor.	450	18	

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin okul-öğretmen-ders ile ilgili en çok göze çarpan problemin okullarındaki spor tesisleri ve faaliyetlerinin yeterli olmadığını söylemeleri olmuştur. En sık ifade edilen bir diğer problem ise sınıfların çok kalabalık ve gürültülü olmasıdır. Bu problemlerin temel nedeninin, okulların fiziksel olarak yetersiz olmalarından kaynaklandığı görülmektedir; ancak bu durum, çalışmaların yapıldığı her okul için (özellikle sınıfların kalabalıklığı konusunda) geçerli değildir.

Başka bir problem ise, öğrencilerin okullardaki disiplinden şikâyetçi olmalarıdır. Ergenlerin farklı olma çabaları, yetişkinleri veya otoriteyi takmamaları, başkalarının bakış açılarını anlamakta zorlanmaları, zaman zaman kendine özgü iç dünyalarında yaşamaları gibi sorunlar ergenin kimlik oluşturma süreciyle ilgilidir (Can, 2002: 124). Bu süreçte özellikle okullarda düzenin sağlanmasına yönelik uygulanan disiplin kurallarının ergenler tarafından hoş karşılanmaması normal algılanmalıdır. Ancak uygulanan disiplin modellerinin mantığının ve gerekliliğinin öğrencilere kavratılması yolu ile bu sorunun aşılacağı düşünülmektedir.

Bu alanla ilgili diğer problemlerin, öğrencilerin akademik başarı elde etmeye yönelik çabalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış olduğu görülmektedir. Rehberliğin esası bireyin kendisini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Kendini gerçekleştirme, psikolojik danışma ve rehberlik yardımının tüm boyutlarını içine alır (Kepçeoğlu, 1992: 9–10). Bu çerçeveden bakıldığında, öğrencilerin ifade ettiği bu problemlerin çözümünde birinci derecede görev alacak birim okul rehberlik servisleri olmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin verimli ders çalışma yollarını bilmemeleri, sınavlarda süreyi yetiştirememeleri gibi hususlarda okul rehberlik servislerine önemli görevler düşmektedir.

### 1.3. Ev-Aile İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ev-aile ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3: Ev-Aile İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Ev-Aile	Ailemin fazla baskısı beni sıkıyor.	179	7,1
	Aileme derdimi açamıyorum.	120	4,8

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin ev-aile ile ilgili en çok göze çarpan problemlerinin ailelerin fazla baskı yapması ve ailesine kendini ifade edememesi olmuştur. Aile, kişinin yaşamında belirleyici, yönlendirici, rehberlik edici, güven verici gibi birçok fonksiyona sahiptir. Ailenin içinde bulunduğu ekonomik güçlükler, ebeveynler arasındaki geçimsizlikler, işsizlik, rol çatışmaları, baskı ve zorlamalar çocuklar üzerinde problemlere neden olur (Can, 2002:127-128). Bu yaş grubundaki gençlerin ergenlik döneminde oldukları ve yaşanan bölgenin kültürel özellikleri de göz önüne alındığında bu tip sıkıntılarla karşılaşmaları kaçınılmazdır. Özellikle geleneksel aile ortamında yetişen gençlerin herhangi bir problemi ailelerine açma konusunda yeteri kadar iletişime girdiklerini söylemek doğru değildir.

Araştırmalar, anne babasını otoriter olarak algılayan çocukların, demokratik olarak algılayanlardan, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu (Öztürk, 1996); demokratik tutumun yüksek benlik saygısı ile ilgisiz ve otoriter tutumun da düşük benlik saygısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akbaba, 1988). Ailenin otoriter tutumunun, bu probleme ek olarak, gencin üzerinde aşırı bir baskı hissetmesine de yol açtığı düşünülmektedir.

### 1.4. Toplumsal İlişkiler İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin toplumsal ilişkiler ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4: Toplumsal İlişkiler İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Toplumsal İlişkiler	Başkalarına güvenemiyorum.	73	2,9
	Çok çekingenim.	174	6,9
	Bazı arkadaşlarım kendini büyük görüyor.	210	8,4
	Kız erkek arkadaşlığı çevremde iyi karşılanmıyor.	200	8,01

Tablo 4 incelendiğinde, ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin toplumsal ilişkiler ile ilgili en çok göze çarpan problemlerinin arkadaşlarının kendilerini büyük görmeleri ve kız erkek arkadaşlığının iyi karşılanmaması olarak ortaya çıkmıştır.



Toplumumuzda, yetişkin kızların ancak evlenmeyi düşündüğü erkekle gezmesine izin verilir. Kentlerimizde kız erkek arkadaşlığı görüldüğü kadar serbest ve açıktan onaylanan bir ilişki biçimi değildir. Kızların çoğu bir erkek arkadaşıyla parkta dolaşmayı bile gizli yapmak zorunda kalabilir (Yörükoğlu, 1996). Durum böyle olunca bunun ergenlik dönemindeki gençler için problem olarak algılanması kaçınılmazdır.

Ayrıca bu alanla ilgili olarak tespit edilen diğer problemlerin kaynağında da yine ergenlik döneminin genel karakteristik özelliklerinin olduğu söylenebilir. Bu problemin çözülmesi amacıyla sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretim etkinlikleri dışında okul psikolojik hizmetlerinden de faydalanarak bazı sorumluluklar almaları gerekmektedir. Bu sorumluluklar arasında öğretmenin, dinleyici ve yol gösterici olması, havale edici ve psikolojik yardım almayı destekleyici olması, insan potansiyellerini keşfedici olması, kariyer eğitimcisi, insan ilişkileri moderatörü olması gibi roller yer alır (Can, 2002: 112-135).

### 1.5. Meslek-Gelecek İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin meslek-gelecek ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5: Meslek-Gelecek İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Meslek-Gelecek	Gelecek için kaygılıyım.	170	6,8
	Meslek seçiminde güçlük çekiyorum.	414	16,6
	Üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu yaşıyorum.	535	21,4
	Kısa zamanda bir mesleğe atılmak istiyorum.	52	2,09

**Problem Alanı En Çok İfade Edilen Problemler f %** Meslek-Gelecek Gelecek için kaygılıyım 170 6,8 Meslek seçiminde güçlük çekiyorum 414 16,6 Üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu yaşıyorum 535 21,4 Kısa zamanda bir mesleğe atılmak istiyorum 52 2,09

Tablo 5 incelendiğinde, ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin meslek-gelecek ile ilgili en dikkat çekici problemlerinin üniversite sınavlarını kazanamayacakları korkusunu yaşamaları ve meslek seçiminde güçlük çektiklerini söylemeleri olmuştur. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ve gençlere sağladığı imkânların iyi olması onun mutlu bir gelecek kurmasında tek başına yeterli değildir. Gençlerin içinde buldukları sosyal ortamın onlara sunduğu imkânların da onların gelecek beklentileri üzerinde etkisi vardır. Gençlerin yaşadıkları ülke ve şehirlerin ekonomik durumları ve bu ortamların onlara gelecekte sunacakları imkânların da gencin gelecek konusunda kaygılanmasında veya umutlanmasında etkisi vardır (Hız, 1994). Özellikle gençlerin ortaöğretim kurumlarından mezun olduktan sonra bir buçuk milyonu aşkın rakipleri ile birlikte ÖSS'ye girecek olmalarını düşünmeleri bu olumsuz duyguları yaşamalarına yol açmaktadır.

### 1.6. Kişilik İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kişilik ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6: Kişilik İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Kişilik	Çabuk heyecanlanıyorum.	690	27,6
	Utangacım.	69	2,7
	Çok sinirliyim.	298	11,9
	Çok hayal kuruyorum.	245	9,8

Tablo 6'da görüldüğü üzere, ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin kişilik ile ilgili en çok göze çarpan problemleri çabuk heyecanlanıyor olmalarıdır. Ergenlerdeki duygusal gelişim ve değişim konusunda dikkati çeken ilk noktanın, duyguların yoğunluğundaki artış ve istikrarsızlık olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda söz konusu duygusal dalgalanmalar; karşı cinse âşık olma, mahcubiyet ve çekingenlik, aşırı hayal kurma, tedirginlik ve huzursuzluk, yalnız kalma isteği, çalışmaya karşı isteksizlik ve çabuk heyecanlanma gibi duygulanım durumlarıdır (Koç, 2004: 231). Bu çerçeveden bakıldığında, bu yaş dönemindeki öğrencilerde bu ve buna benzer durumların görülmesi gelişim döneminin bir gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak okullardaki rehberlik hizmeti sunan birimlerin bu durumun normalliğine ilişkin öğrencilere bilgi vermeleri ve duygulanım durumlarını anormal derecede yaşayan öğrencilere yönelik psikolojik destek sunmaları sağlıklı olacaktır.

## 2. İlköğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilere İlişkin Bulgular

İlköğretim kurumlarında öğrenim gören toplam 1446 öğrenciye problem tarama envanteri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

### 2.1. Sağlık-Beden İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sağlık-beden ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7: Sağlık-Beden İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Sağlık-Beden	İyi beslenemiyorum.	113	7,8
	Gözlerimden rahatsızım.	123	8,5
	Sık sık başım ağrıyor.	122	8,4

Tablo 7'de görüldüğü üzere, ilköğretim kurumundaki öğrencilerin sağlık-beden ile ilgili en çok göze çarpan üç problem tespit edilmiştir. Bu problemlerin temelinde ailenin ekonomik durumunun veya sağlığa verilen önem konusundaki yetersizliğinin olduğu düşünülmektedir. Ailenin maddi gücünün yetersiz oluşu, öğrencileri beslenme ve sağlık problemleri ile karşı karşıya getirmektedir (Korkmaz, 2006). Sağlıksız ve dengesiz beslenmenin sonucu olarak, öğrencilerde sağlık problemlerinin de ortaya çıkması kaçınılmazdır.

## 2.2. Okul-Öğretmen-Ders İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul-öğretmen-ders ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Okul-Öğretmen-Ders İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Okul-Öğretmen-Ders	Sosyal faaliyetler çok az.	340	23,5
	Spor tesisleri ve faaliyetleri yeterli değil.	429	29,6
	Ders programları iyi düzenlenmiyor.	377	26
	Okulumuz temiz değil.	400	27,6
	Sınıfımız çok kalabalık ve gürültülü.	460	31,8
	Dersler ilgi çekici hale getirilmiyor.	317	21,9
	Ders araçları yeterli değil.	356	24,6

Tablo 8’de görüldüğü üzere, ilköğretim kurumundaki öğrencilerin okul-öğretmen-ders ile ilgili en çok göze çarpan problemlerinin okulların fiziksel yetersizliği ile ilgili olduğu görülmektedir. Ortaöğretim okullarında genellikle okul binasına ek olarak spor salonu veya çok amaçlı salonlar yapılıyor ve birçok ortaöğretim kurumunda mevcut iken, ilköğretim kurumlarında maalesef bu husus ciddi bir şekilde ihmal edilmiştir. Özellikle araştırmanın yapıldığı ilde ilköğretim okullarının çoğunda spor salonu ve çok amaçlı salonlar bulunmamaktadır.

Araç-gereç ve imkânların yetersiz oluşu başarıyı etkileyen bir başka faktördür. Bu durumda, eğitimde etkinliği düşük, düz anlatım metodu kullanılmaktadır. Bu da öğrencilerin derse karşı ilgisini azaltmakta ve doğal olarak başarıyı düşürmektedir. Bu husus göz önüne alındığında, öğrencilerin ifade ettiği problemlerin çözümünün öğrenci başarısına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2.3. Ev-Aile İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ev-aile ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9: Ev-Aile İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Ev-Aile	Ailemin fazla baskısı beni sıkıyor.	144	9,9
	Aileme derdimi açamıyorum.	150	10,3
	Annem ve babamın fazla ilgisi beni sıkıyor.	135	9,2

Tablo 9’da görüldüğü üzere, ilköğretim kurumundaki öğrencilerin ev-aile ile ilgili en çok göze çarpan problemlerinin ortaöğretim öğrencilerinde de görüldüğü üzere ailelerin fazla baskı yapması ve öğrencinin kendini aileye açamaması olarak tespit edilmiştir. Bu problemlerin temelinde çocuk ile aile arasındaki iletişim yatkındır. Geleneksel aile ortamında yetişmiş ana-baba, çocuk yetiştirirken bu geleneksel tutumlarını sergilemeye çoğu zaman devam etmektedir. Bu da çocukların her-

hangi bir problemini ailelerine açma konusunda yeterli cesareti gösterememelerine yol açmaktadır.

Araştırmalar, anne babasını otoriter olarak algılayan çocukların, demokratik olarak algılayanlardan, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu (Öztürk, 1996); demokratik tutumun yüksek benlik saygısı ile ilgisiz ve otoriter tutumun da düşük benlik saygısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akbaba, 1988). Ailenin bu otoriter tutumu çocukların üzerlerinde aşırı bir baskı hissetmelerine de yol açabilmektedir.

#### 2.4. Toplumsal İlişkiler İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin toplumsal ilişkiler ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10: Toplumsal İlişkiler İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Toplumsal İlişkiler	Başkalarına güvenemiyorum.	240	16,6
	Çok çekingenim.	225	15,5
	Toplulukta herkesin benimle ilgilenmesini istiyorum.	206	14,2

Tablo 10 incelendiğinde, ilköğretim kurumundaki öğrencilerin toplumsal ilişkiler ile ilgili en çok göze çarpan problemlerinin başkalarına güvenememe, çekingen olma ve ilgi görme isteği olduğu görülmüştür. Bu problemlerin kaynağında da bu yaş grubunda bulunan öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim döneminin genel karakteristik özelliği olduğu söylenebilir. Bu dönemde cinsel enerji bastırılmıştır. Sosyalleşme kendini gösterir. Kendi cinsinden olan arkadaşları ile oyun oynamak önem kazanır. Çocuk, kişilerle iletişim kurmayı önemser, merak ve öğrenme baskındır (Düzgün, 2002: 52). Bu özelliklerden dolayı, çocuklar, çevrelerinden gelecek olumlu ve olumsuz tepkilere karşı aşırı duyarlı hale gelirler.

Bu gelişim döneminin hasarsız geçirilmesi için, sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının sorumluluklar almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerine karşı dinleyici, yol gösterici ve psikolojik yardım almayı destekleyici olması gerekmektedir. Okul psikolojik danışmanları ise öğrencilere özgüven geliştirici ve sosyalleşmelerine yardımcı olacak hizmetler sunmalıdırlar.

#### 2.5. Meslek-Gelecek İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin meslek-gelecek ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11: Meslek-Gelecek İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Meslek-Gelecek	Meslek seçiminde güçlük çekiyorum.	192	13,2
	Üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu yaşıyorum.	202	13,9

Tablo 11 incelendiğinde ilköğretim kurumundaki öğrencilerin meslek-gelecek ile ilgili en dikkat çekici problemlerinin üniversite sınavlarını kazanamayacakları korkusunu yaşamaları ve meslek seçiminde güçlük çektiklerini söylemeleri olmuştur. Yukarıda da bahsedildiği gibi, ailenin sosyoekonomik düzeyi ve çocuklara sağladığı imkânların iyi olması, bireyin mutlu bir gelecek kurmasında tek başına yeterli değildir. Bireylerin içinde buldukları sosyal ortamın ona sunduğu imkânların da, onun gelecek beklentileri üzerinde etkisi vardır. Bireyin yaşadığı ülke ve şehrin ekonomik durumu ve bu ortamların ona gelecekte sunacağı imkânların da onun gelecek konusunda kaygılanmasına veya umutlanmasında etkisi vardır (Hız, 1994).

Özellikle öğrenciler ilköğretimden itibaren sürekli sınavlara girmekte (Seviye belirleme sınavları 6., 7. ve 8. sınıflarda artık yapılmakta) ve mezun olduktan sonra iyi bir ortaöğretim kurumunda okumak için bir birbirleri ile yarışmaktadırlar. Devamında da bir buçuk milyonu aşkın rakipleri ile birlikte ÖSS sınavına girecek olmalarını düşünmeleri bu duygu ve düşünceleri yaşamalarına yol açmaktadır.

## 2.6. Kişilik İle İlgili Problem Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kişilik ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Kişilik İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı**

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Kişilik	Çabuk heyecanlanıyorum.	434	30
	Utangacım.	305	21,1
	Çok sınırlıyım.	258	17,8

Tablo 12’de görüldüğü üzere, ilköğretim kurumundaki öğrencilerin kişilik ile ilgili en çok göze çarpan problemlerinin çabuk heyecanlanma, utangaçlık ve sınırlılık olduğu saptanmıştır. Bu gelişim evresindeki öğrenciler bir işe dikkatini verme, çaba gösterme ve o işi başarıyla tamamlamanın hazzına varmaya başlar. Daha önceleri oyun oynamak onları tatmin ederken, bu dönemde kendi başına bir işi başarmak ya da üstesinden gelmek ister. Zihinsel olarak buna hazırdır. Çocuklar tüm bu beklenen olumlu gelişmelerin tersine çalışma ve başarılı olma arasında ilişki kurmada güçlü çekebilir. Kendi iradesiyle üstlendiği ya da verilen görevlerde, okul çalışmalarında (akademik olmayan) başarılı olamayabilir. Bu durumda kendisine yönelik olumsuz tutum ve yetersizlik duygusu geliştirebilir (Eripek, 2008).

Bu gelişim özelliklerinden dolayı bu dönemde bulunan çocuklarda heyecanlanma, utangaçlık ve sınırlılık gibi psikolojik durumların görülmesi normaldir. Ancak öğrencilerin ve ailelerinin bu gelişim döneminin özellikleri hakkında mutlaka bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Çünkü bu tip durumlar, bazı aileleri çok tedirgin etmekte, bu da çocuğa olumsuz olarak yansımaktadır. Burada okulda görev alan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu çerçevede rehber öğretmenler; öğrencinin gelişim özellikleri hakkında aile ve öğretmenleri bilgilendirmeli ve öğrencide meydana gelen bu tür davranışlara aile ve öğretmenlerin ne tür tepki vermeleri gerektiği hakkında çalışmalar yapmalıdırlar.

## Sonuç

Bu çalışma sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sağlık, okul, aile, ders, kişilik, meslek, gelecek, toplumsal ilişki alanlarında önemli oranda problemlerinin olduğu saptanmıştır. Bu problemlerden sağlık alanı ile ilgili olanlarının, çoğunlukla, ailenin sağlık konusundaki bilinçsizliğinden ve sağlık konusuna önem vermemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul-öğretmen ve ders alanı ile ilgili hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde görülen problemlerin çoğunun okulların fiziksel olarak yetersizliklerinden kaynaklandığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, ders ve öğretmen konusunda öğrencilerin önemli problemlerinin olmadığı görülmüştür.

Ev ve aile alanı ile ilgili olarak da ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin problemlerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Her iki eğitim seviyesinde okuyan öğrenciler, ailelerinin fazla baskı yaptığını ve aileleri ile yeterli iletişime giremediklerini problem olarak ifade etmişlerdir.

Toplumsal ilişkiler konusunda ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri arasında gelişim dönemlerinin farklılığından dolayı problem alanlarında az da olsa farklılığı olduğu görülmüştür. Özellikle ortaöğretim kurumundaki gençler, kız-erkek arkadaşlığının aile ve çevrede olumsuz karşılanmasından şikâyetçi iken, ilköğretimdeki öğrenciler, kendilerine gösterilen ilginin yetersizliğinden yakınmaktadır.

Meslek ve gelecekle ilgili olarak, her iki eğitim kademesinde de üniversite sınavını kazanamayacağı endişesinin ağırlıklı olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, bir meslek edinme ve geleceklerini garanti altına alma anlamında üniversite sınavına hayati bir anlam yüklemektedirler. Bu durum, öğrencilerde gelecek kaygısını anormal bir çizgiye taşımaktadır. Çözümüne yönelik olarak, mesleki eğitime daha büyük önem verilmesi ve mesleki eğitimin önündeki istihdam engellerinin kaldırılması yönünde çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

Öğrenci kişilik problemleri ile ilgili olarak uygulanmakta olan gelişimsel rehberlik eksenli etkinliklerin uygulanmasına daha üst düzeyde önem verilmelidir. Ayrıca bu yöndeki etkinliklerin aileleri de kapsayacak şekilde genişletilmesi bu problemlerin giderilmesinde etkili olacaktır.

## Öneriler

1. Okullarda ailelerin sağlık konusunda bilgilendirilmesi amacıyla sağlık kuruluşlarından da yardım alınarak seminerler yapılması faydalı olacaktır.
2. Özellikle iklim şartlarının uygun olmadığı doğu illerinde, öğrenciler sosyal faaliyetlerini yapmak amacıyla kapalı alanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaçların giderilmesinde, spor salonları önemli bir işleve sahiptir. Ancak birçok eğitim öğretim kurumunda, özellikle ilköğretim okullarında, spor faaliyetleri veya sosyal faaliyetlerin gerçekleştireceği salonlar bulunmamaktadır. Okul binalarına bu tip ek binaların yapılması önerilebilir.
3. Okullardaki mevcut hizmetli devlet memuru personeli temizlik işi için yetersiz kalmaktadır. Bundan dolayı okullardaki temizlik işinin özel sektör- lere verilmesinin daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir.

4. Sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan problemler, ancak derslik sayısının arttırılması ile ortadan kalkacaktır.
5. Ailelere, bireyin gelişim özellikleri hakkında eğitici seminerler verilmeli ve öğrencilerine yönelik yanlış tutumları yerine hangi tutumları sergilemeleri gerektiğine ilişkin bilgiler sunulmalıdır.
6. Her iki grubun ailelerine yönelik olarak, öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemlerine yaklaşım tarzlarının ne şekilde olması gerektiği konusunda eğitici çalışmaların yapılması faydalı olacaktır. Benzer çalışmanın eğitim öğretim personeline de genelleştirilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

#### Kaynakça

- Akbaba, Sırrı (1988). **Anne-Baba Tutumlarının Bazı Kişilik Özellikleri Üzerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Can, Gürhan (2002). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Pagem A Yayınları, Ankara.
- Düzgün, Şükrü (2002). **İnsanda Gelişim ve Öğrenme**, Eser Ofset, Erzurum.
- Hız, Koşar (1994). **15-24 Yaş Arası Gençlerin Durumları ve Gelecek Beklentileri**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Kepçeoğlu, M. (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Ankara Yayınevi, Ankara.
- Koç, M. (2004). "Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri". **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (17): 231-256.
- <http://www.aof.anadolu.edu.tr>. "İlköğretim Çağı Çocuklarının Bilişsel, Bedensel ve Kişilik Özellikleri". Süleyman Eripek. Erişim Tarihi: 11.11.2008.
- <http://yayim.meb.gov.tr>. "Yüksek Öğretim Gençliğinin Problemleri". Ayşe Korkmaz. Erişim Tarihi: 05.11.2008.
- <http://www.psikoweb.com.tr>. "Rehberlikte Kullanılan Testler". Can, Gürhan (Editör) Erişim Tarihi: 19.12.2008.
- Öztürk, İ. (1990). **Anne-Baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık Duyguları Anlama Yakınlık ve Başatlık, Kendini Suçlama ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Yörükoğlu, Atalay (1996). **Çocuk Ruh Sağlığı**, Özgür Yayınları, İstanbul.

## THE DETERMINATION OF STUDENTS' PROBLEM AREAS IN ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS (Erzurum City Sample)

Fahri SEZER\*

İsa Yücel İŞGÖR\*\*

### Abstract

The aim of this study is to determine what kind of problems students experience at the primary and secondary schools. This study has conducted with 3941 students studying in the primary and secondary schools in Erzurum. Frequencies and percentages were used in the data analysis. At the end of this process, it is determined that students studying at the primary and secondary schools in Erzurum have major problems in the areas of health, school, family, lecture, identity, occupation, future and social relationships.

**Key Words:** Problem areas, secondary, primary, education

\* Dr.; Erzurum Sports High School Counselor

\*\* Erzurum Rıfıkı Salim Burçak Girls Vocational High School Counselor



# MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK ALGILARININ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAKIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

**M. Kayhan KURTULDU\***

## Özet

Müzik öğretmenliği sanat eğitiminin en önemli uygulama birimi olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim çağından itibaren bireylerin gelişme ve olgunlaşma dönemleri içerisinde yer alan müzik eğitimi, kişisel ve ruhsal etkileri dolayısıyla eğitim öğretimin de önemli bir parçasıdır. Bu süreç içerisinde, bireylerin gelişimi üzerinde etki sahibi olan müzik eğitiminin uygulayıcısı konumundaki müzik öğretmenlerinin değeri ve mesleklerinin önemi de artmaktadır. Bu çalışmada Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik algıları ve yaklaşımları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında müzik öğretmeni adaylarına meslek algıları ve görüşlerine yönelik bir anket hazırlanarak uygulanmıştır. Hazırlanan anket çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının meslek seçimi, geleceğe bakışları ve işleyiş hakkındaki düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Anket uygulamasından elde edilen sonuçlar, istatistik değerlendirme sürecinden geçirilmek suretiyle yorumlanmıştır. Yapılan istatistik analiz çalışması neticesinde, müzik öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların puanlanması yapılmış ve sonuçlar hakkındaki değerlendirmeler bu verilerden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Müzik, müzik öğretmeni, öğretmenlik algısı

## Giriş

Öğretmenlik algısını, öğretmen adayının kendi mesleğine yönelik ilk ve en önemli yaklaşımı olarak değerlendirmek mümkündür. Meslek olarak öğretmenliği tercih eden bireyin, adayı olduğu mesleğe yönelik bakış açısı ve memnuniyeti, onun gelecekteki başarısıyla doğru orantılıdır. Bu sebeple öğretmen adaylarının kendi mesleğine yönelik yaklaşımı, araştırmaya açık bir alandır. Yapılan tespit ve değerlendirmeler neticesinde olası eksiklik veya yanlışların belirlenmesi, sürecin iyileştirilmesinde önemli birer adımdır.

Öğretmenlik mesleği temelde insan yetiştirmeye bağlıdır ve bu sebeple insanlığa hizmet eden en önemli meslekler içerisinde yer almaktadır. Bir insanlık mesleği olarak da adlandırabileceğimiz öğretmenlik mesleğinin başarılı olabilmesinde, öğretmenin niteliği oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen niteliğinin yükseltilmesinde öğretmenin yetiştirilmesi sürecinin önemi artmaktadır. Günümüz müzik eğitiminin

\* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD Söğütlü/Trabzon

yapısı içerisinde öğretmenin rolü, uyguladığı program veya öğrenme yöntemlerinden daha ön plandadır. Dolayısıyla öğretmenin yetiştirildiği süreç ve öğretmenin bu sürece ve mesleğe olan yaklaşımı, onun kendine olan güveni ve bireysel başarısı üzerinde oldukça etkilidir.

Bir müzik öğretmenin, mesleğinde başarılı olması ve kendisinden beklenen görevleri verimli bir tarzda yerine getirebilmesi için, öğretmenlik mesleğini kendisine amaç edinecek kadar sevmesi, müzik öğrenim ve öğretim işlevini yerine getirebilecek kadar müzik ile ilgili kişisel yeteneklere sahip olması, mesleği ve eğitim dalı ile ilgili yeterli öğretmenlik davranışları edinebileceği bir eğitim almış olması gereklidir.(Otacıoğlu, 2006).

Müzik öğretmenliği kendine özgü bir meslektir. Müzik öğretmenliği eğitimi, bu mesleğe yönelen veya yöneltilen bireyleri müzik alanında öğretmenleştirme sürecidir. Bu süreç genel olarak müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği yeterlikler üzerinde odaklanır (Uçan, 2006). Müzik öğretmenin yeterliliği, meslek başarısını da beraberinde getiren unsurlardan biridir. Fakat öğretmenin eğitimini aldığı mesleğe yönelik bilgi birikiminin yeterli olması, onun öğretmenlik mesleğindeki başarısının garantisi değildir.

Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek dalıdır (Çakan, 2004). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Üredi, Üredi, 2006).

Öğretmenin niteliği konusunda dikkat edilmesi gereken temel hususlardan biri, öğretmen olacak bireyin kendisidir (Oral, Şentürk, 1998). Çünkü öğretmenlerin kişilik özelliklerini oluşturan davranışların her biri, öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar, değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öğrencileri değişik biçimde etkilediklerini ortaya koymuştur (Tufan, Güdek, 2008). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların, mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve meslekleri dolayısıyla kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir. Bu konulardaki olumlu ya da olumsuz tutumlar öğretmen adaylarının mesleki davranışlarını yönlendirmede oldukça etkili olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme yaşantıları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar oluşturacak biçimde düzenlenmelidir (Temizkan, 2008).

Eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirmesi, iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi öğretmenlere bağlıdır (Pehlivan, 2005). Bu açıdan bakıldığında öğretmen adayları, mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında; görevlerini eksiksiz yerine getirirler, öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünür ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar, olumlu tutumları el-yüz hareketlerine yansır ve öğrencileri daha kolay motive ederler, öğrencilere içten ve samimi davranırlar, katı kuralcı olmazlar, zamanlarını etkili kullanırlar, kısacası mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar ve dolayısıyla öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler (Çeliköz, Çetin, 2004).

Hangi kaynaktan yetişirse yetişsin öğretmenler, çocukları ve gençleri yetiştirme görevinin yanında toplumsal kalkınmaya da katkı sağlamaktadır. Öğretmenin sahip olduğu bilgiler ve beceriler eğiteceği öğrencilerin davranışlarının niteliğini de etkileyecektir. Bu görev ve sorumluluklarının yanında öğretmenlik sabır, özveri ve sürekli kendini yenilemeyi gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak, bu mesleği severek ve isteyerek yürütmekle mümkündür. Öğretmenin mesleğine yönelik olumlu algılar geliştirmesi, mesleğini daha etkili bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olacaktır (Öztürk, Doğan, Koç, 2005).

### Yöntem

Müzik öğretmeni adaylarının, öğretmenlik algısına yönelik yaklaşımlarının tespit edilmesinde anket tekniği kullanılmıştır. Uygulanan anketin oluşturulmasından önce, literatür taraması yapılmak suretiyle ön bilgiler toplanmıştır. Meslek ve öğretmenlik algısına ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik literatür taraması neticesinde çalışmada kullanılan anket ortaya çıkmıştır. Toplanan bilgiler ışığında oluşturulan anket için Öztürk B., Doğan G., Koç G. (2005) tarafından geliştirilen ölçek temel alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket toplam 26 sorudan oluşmaktadır. Yapılan gözden geçirme faktör analizi gibi çalışmaların neticesinde 5 ana başlık altında toplanan anket soruları, analiz sürecinde de aynı başlıklar altında değerlendirilmiştir. Anket içeriğinde ilk olarak cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise gibi üç temel basamak yer almaktadır. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalındaki 180 öğrenciye uygulanan anket, öğretmen adaylarının tercih ettikleri meslek ve bu mesleğe yönelik düşüncelerini tespit etmektedir. Anketi oluşturan sorulara ait ana başlıklar ve anket kapsamında çalışmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı (Tablo 1) aşağıdaki gibi şekillenmiştir.

#### Anket Sorularını Oluşturan Ana Başlıklar:

- Müzik Öğretmeni Adaylarının Meslek Tercihindeki Memnuniyeti
- Müzik Öğretmeni Adaylarının Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler
- Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Bakışları
- Müzik Öğretmeni Adaylarının Meslek Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri
- Müzik Öğretmeni Adaylarının Formasyon Bilgisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri

Tablo 1 Çalışmaya Katılan Sınıfların Sayısal Dağılımı

Sınıflar	f	%
Birinci	38	%21,1
İkinci	46	%25,6
Üçüncü	43	%23,9
Dördüncü	37	%20,6
Beş ve yukarı	16	%8,9

Yapılan çalışmanın evrenini Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğretimini sürdüren öğretmen adayları, örneklemini yukarıda da belirtildiği gibi Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar

Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalındaki 180 öğrenci temsil etmektedir. Örneklem grubunda müzik öğretmenliği programında okuyan tüm öğrenciler yer almaktadır. Anket kapsamında örneklem grubundaki öğrencilere cinsiyet ve mezun oldukları lise gibi sınıflandırıcı sorular sorulmuş, çıkan sonuçlar aşağıda tablo 2’de belirtilmiştir. Anketin uygulanması yaklaşık üç hafta sürmüş, uygulama sürecinin sonucunda istatistik değerlendirmeye sürecine geçilmiştir.

**Tablo 2 Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı**

Katılımcılar	f	%
Kız	116	%64,4
Erkek	64	%35,6
Lise	f	%
Güzel Sanatlar	95	%52,8
Diğerleri	85	%47,2

Anket uygulamasını takiben, çalışmanın sayısal verilerinin oluşturulmasında istatistiksel ölçümler yapılmıştır. SPSS paket programının kullanıldığı istatistik değerlendirmelerde ilk olarak öğrencilerin anket sorularına verdiği cevaplar, cinsiyet, sınıf ve mezun oldukları lise basamaklarına ayrılarak kodlanmıştır. İstatistik sürecin ikinci basamağında frekans, yüzde, faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik (Cronbach Alpha) ve gruplara göre t testi yapılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının anket sorularına verdiği cevapların sayısal dağılımı yüzde ve frekans dağılım ölçümüyle belirlenmiştir. Frekans ve yüzde ölçümü yardımıyla öğrencilerin düşünce ve eğilimleri ortaya çıkmıştır. Uygulanan anketin yapı geçerliliğinin tespit edilmesinde ise faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi ölçümlerinde analize alınan 26 maddenin öz değeri 1’den büyük 5 basamak altında toplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre anket değerlendirilmesinde maddeler yukarıda belirtilen beş basamak altında gruplandırılmıştır. Analize alınan bu beş basamağın ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyansın %59 olduğu görülmüştür. Sorularla ilgili ortaya çıkan 5 faktörün varyanslarının ise ,346 ile ,745 arasında dağıldığı ve buna göre toplam varyansın ölçeğe ilişkin varyansı büyük ölçüde açıkladığı anlaşılmıştır.

Çalışmada kullanılan anketin güvenilirlik katsayısının belirlenmesinde Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizde ankete yönelik Cronbach Alpha katsayısının ,77 olarak gerçekleştiği görülmüştür. Bu sonuca göre, çalışmada kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ve değerlendirme sürecine alınabilecek yeterlikte olduğu anlaşılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet ve mezun oldukları sınıf gibi kategorilerdeki değerlendirilmesinde ise “t” testi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların cinsiyet veya mezun oldukları liseye göre farklılık gösterip göstermediğinin ölçüldüğü bu basamakta, tüm sorular ve gruplar düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının hemen her soruda ortak bir eğilim içerisinde olduklarını ve sorulara benzer yönde cevaplar verdiklerini göstermektedir.

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde uygulanan anket çalışmasından elde edilen cevaplar ve bu cevaplara ait istatistik değerlendirmelere yer verilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının sorulara verdiği cevaplar, yapılan istatistik değerlendirmeler neticesinde aşağıdaki gibi tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Yapılan yorumlarda yüzde ve ortalama ( $\bar{X}$ ) değerleri kullanılmış, sorulara verilen cevaplardaki eğilimler tespit edilmiş ve ortalama değerleri soru tipine göre (olumlu, olumsuz) sonuçları aşağıda verilen tablodan faydalanılarak desteklemiştir.

### Anket Sorularına Yönelik Yüzdeler Dağılımları

Bu bölümde örneklem grubunun anketi oluşturan sorulara verdikleri cevaplar, faktör analizi sonucu oluşturulan basamaklar altında gruplandırılarak verilmektedir. Oluşturulan tablolar cevaplara ait yüzdeler dağılımı ve ortalama ( $\bar{X}$ ) değerlerinden meydana gelmiştir. Ortalama değerleri ankette kullanılan ölçeği aşağıdaki tabloya göre karşılamaktadır. Ayrıca ortalama değerleri, ilgili anket sorusunun olumlu ya da olumsuz bir önerme olmasına bağlı olarak yüzde sonuçlarına paralel veya zıt yönde sonucu desteklemektedir.

**Tablo 3 Ankette Kullanılan Ölçeğe İlişkin Ortalama Puan () Aralıkları**

Puan Aralıkları	Ölçek
4,21 – 5,00	Tamamen
3,41 – 4,20	Büyük Ölçüde
2,61 – 3,40	Kısmen
1,81 – 2,60	Çok Az
1,00 – 1,80	Hiç

**Tablo 4 Müzik Öğretmeni Adaylarının Meslek Tercihindeki Memnuniyeti**

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlik ile ilgili bir bölümü seçtiğine memnun olma	%36,1	%34,4	%23,9	%3,9	%1,7	2,00	0,95
Tekrar üniversite sınavına girdiğinde aynı bölümü seçme	%35,8	%26,3	%26,8	%5,6	%5,6	2,18	1,15

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek tercihinde önemli ölçüde memnun oldukları görülmektedir. Her iki soruda da tamamen ve büyük ölçüde seçeneklerinde ağırlıklı bir dağılım gösteren adaylar, yaptıkları seçimden mutlu olduklarını ortaya koymuştur. Birinci soruda %36,1 lik tamamen ve %34,4 lük büyük ölçüde seçeneğinin tercih edilmiş olması ve ortalama değerinin de soru tipi sebebiyle ters yönde sonuçları desteklemesi, öğretmen adaylarının olumlu bir eğilim sergilediğini ortaya çıkarmaktadır. Benzer bir şekilde ikinci soruda da %35,8 lik tamamen seçeneği ve %26,3 lük büyük ölçüde seçeneğindeki yığılma, soruya verilen olumlu cevapları işaret etmektedir.

Tablo 5 Müzik Öğretmeni Adaylarının Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç	$\bar{X}$	SS
Müzik öğretmenliğini müzik yeteneğini düşünerek seçme	%55,6	%30,6	%12,2	%1,1	%0,6	1,60	0,78
Müzik öğretmenliğini sanat eğitiminin gerekliliğini düşünerek seçme	%26,8	%37,4	%24	%8,4	%3,4	2,42	1,04
Müzik öğretmenliğini iş bulma endişesiyle seçme	%6,1	%10,6	%17,2	%23,9	%42,2	3,85	1,24
Müzik öğretmenliğini aile ve çevrenin etkisiyle seçme	%7,2	%13,3	%18,3	%17,8	%43,3	3,76	1,32
Müzik öğretmenliğini öğretmenlik mesleğine olan saygı ve sevgi sebebiyle seçme	%21,1	%29,4	%30,6	%11,7	%7,2	2,54	1,15

Tablo 5'te yer alan ve öğretmen adaylarının meslek seçimine yönelik cevaplarını içeren veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek seçiminde bireysel ve müzikal unsurları göz önünde tuttuğu anlaşılmaktadır. Özellikle ilk soruda tamamen seçeneğinde %55,6 büyüklüğünde bir yığılma olması öğrencilerin büyük bir bölümünün müzik öğretmenliği bölümünü yeteneğini göz önünde tutarak seçtiğini göstermektedir. İkinci soruda da büyük ölçüde olumlu bir eğilim gösteren öğretmen adaylarının müzik eğitiminin gerekliliğine büyük ölçüde inandığını göstermektedir. Bu soruda %34,7 büyüklüğünde büyük ölçüde cevabının verilmiş olması, evet ve kısmen seçeneklerinin de yakın büyüklükte gerçekleşmesi ve ortalama değerinin ters yönde büyük ölçüde seçeneğini işaret etmesi sonucu desteklemektedir. Üçüncü soruya gelindiğinde öğretmen adayları meslek seçiminde iş bulma endişesi taşımadıklarını ifade etmiştir. Sonuçlar incelendiğinde %42,2 düzeyinde hiç ve %23,9 düzeyinde çok az seçeneklerinin büyük çapta tercih edilmiş olması, öğretmen adaylarının iş bulma endişesi taşımadığını ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde diğer soruda da %43,3 büyüklüğünde hiç cevabının verilmesi, öğretmen adaylarının meslek seçiminde aile ve çevresinin etkisi altında kalmadığını göstermektedir. Son soruya gelindiğinde verilen cevapların kısmen ve büyük ölçüde seçeneği üzerinde dağıldığı görülmektedir. Cevapların %30,6 büyüklüğünde kısmen seçeneğinde ve %29,4 büyüklüğünde büyük ölçüde seçeneğinde yığılması, öğretmen adaylarının meslek seçiminde öğretmenlik mesleğine olan sevgi ve saygılarının belli oranda etkili olduğunu ve bu etkenin diğer etkenlere göre daha az belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6 Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Bakışları

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç	$\bar{X}$	SS
Gelecekte müzikle ilgili alternatif bir işi öğretmenliğe tercih etme	%15,8	%19,8	%24,3	%23,2	%16,9	3,05	1,32
Öğretmenliği tekdüze ve sıkıcı olarak görme	%6,7	%10	%16,1	%20,6	%46,7	3,90	1,27
Öğretmenliği toplumdaki statüsü sebebiyle sevme	%8,9	%23,3	%37,2	%13,3	%17,2	3,06	1,18
Öğretmenliği kutsal bir meslek olarak görme	%53,9	%30,6	%12,2	%2,2	%1,1	1,66	0,85
Öğretmenliğin entelektüel bir meslek olduğunu düşünme	%16,3	%24,7	%36,5	%12,9	%9,6	2,80	1,31

◆ M. Kayhan Kurtuldu

Öğretmenliği meslek bilgisi açısından yüksek düzeyde görme	%23,5	%39,1	%29,6	%5,6	%2,2	2,24	0,95
Öğretmenliğin sadece meslek değil bir yaşam tarzı olduğunu düşünme	%23,7	%33,3	%29,4	%10,2	%3,4	2,36	1,05
Öğretmenliğin diğer mesleklerden daha fazla sorumluluğu olduğunu düşünme	%43,9	%36,7	%15,6	%1,7	%2,2	1,81	0,91
Öğretmenliği meslekten çok bir sanat olduğunu düşünme	%22,9	%33,5	%32,4	%8,4	%2,8	2,34	1,01

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine bakışlarına yönelik cevapların yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde, belli ölçüde olumlu, belli ölçüde de orta düzeyde bir eğilimin olduğu anlaşılmaktadır. İlk soruda müzik öğretmeni adayları, gelecekte müzikle ilgili alternatif bir iş değişikliğine kısmen sıcak bakmaktadır. Ağırlık olarak kısmen ve çok az gibi seçeneklerde yoğunlaşan cevaplar ve 3,05 düzeyinde ve kısmen seçeneği yönündeki ortalama değeri bu eğilimi vurgulamaktadır. İkinci soruya bakıldığında öğrencilerin olumsuz seçeneklerde görünmesine karşın aslında olumlu bir eğilim içerisinde olduğu görülebilmektedir. Öğretmenliği tekdüze ve sıkıcı bir meslek olarak görmeyen öğretmen adayları, %46,7 düzeyindeki hiç seçeneği tercihleriyle bu durumu ortaya koymuştur. Diğer soruda ise öğretmen adayları, %37,2 lik kısmen seçeneği ve 3,06 lık ortalama değeri göz önünde tutulduğunda, öğretmenlik mesleğini sevme nedenleri arasında toplumdaki statüsünün kısmen etkili olduğunu vurgulamıştır. Adayların öğretmenlik mesleğine olan sevgileri içerisinde toplumdaki statüsünün rolü orta düzeyde görünmektedir. Dördüncü soruda müzik öğretmeni adayları, öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri içerisinde en olumlu eğilimi göstermiştir. Bu soruda adaylar %53,9 düzeyinde tamamen seçeneğini işaretlemiş ve öğretmenlik mesleğini oldukça yüksek düzeyde kutsal bir meslek olarak gördüklerini ifade etmiştir.

Tablo 6'da öğretmenlik mesleğinin entelektüelliğine yönelik soruya gelindiğinde, müzik öğretmeni adaylarının bu mesleği kısmen entelektüel bir meslek olarak gördüklerini ifade etmiştir. Gerek %36,5 düzeyindeki kısmen seçeneği, gerekse 2,80 düzeyindeki ortalama değeri öğretmenlik mesleğinin kısmen entelektüel bir yapısının olduğu görüşünün hakim olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer soruya gelindiğinde öğrenciler, öğretmenlik mesleğini büyük ölçüde bilgi gerektiren bir meslek olarak görmüşlerdir. Cevaplardaki dağılımın %23,5 düzeyinde tamamen, %39,1 düzeyinde büyük ölçüde ve %29,6 düzeyinde kısmen yönünde gerçekleşmesi ve ortalama değerinin de 2,24 ile ters yönde büyük ölçüde seçeneğini işaret etmesi, adayların öğretmenlik mesleği için önemli ölçüde meslek bilgisine gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenliğin sadece bir meslek değil, aynı zamanda bir yaşam tarzı olduğuna yönelik soruda da müzik öğretmeni adayları benzer sonuçlar ve benzer ağırlıklarla büyük ölçüde cevabı üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenliğin diğer mesleklere göre daha fazla sorumluluğu olduğuna yönelik soruda ise öğrenciler, diğer bazı sorularda olduğu gibi önemli ölçüde olumlu cevaplar vermiş, %43,9 düzeyindeki tamamen seçeneğine yönelik tercihleriyle de öğretmenliğin sorumluluğunun yüksek olduğunu ifade etmiştir. Son soruda müzik öğretmeni adaylarının, yüzde ve ortalama dağılımları incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin büyük ölçüde bir sanat olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Adaylar bu soruda da önemli ölçüde olumlu cevaplar vermiştir.

**Tablo 7 Müzik Öğretmeni Adaylarının Meslek Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri**

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç	$\bar{X}$	SS
Müzik öğretmenliği için gerekli teorik bilgilerin 1 yılda hızlı programla verilebileceğini düşünme	%8,4	%18	%25,3	%25,8	%22,5	3,35	1,24
Müzik öğretmenliği için çalgı eğitiminin şart olduğunu düşünme	%59,4	%23,9	%10,6	%4,4	%1,7	1,65	0,95
Müzik öğretmenliği meslek becerisinin yalnızca meslek dersleriyle kazandırılabilmesi	%7,8	%18,9	%27,2	%24,4	%21,7	2,74	1,17
Müzik öğretmenliği için gerekli teorik ve pratik bilgilerin mezuniyet sonrasında kazandırılabilmesi	%13,3	%31,1	%35,6	%14,4	%5,6	2,67	1,05

Tablo 7’de yer alan ve müzik öğretmeni adaylarının meslek becerisinin kazandırılmasına yönelik görüşlerini içeren sorularda öğretmen adayları, meslek becerisinin belli bir eğitimle ve belli standartlarda kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Birinci soruda adaylar, müzik öğretmeni olabilmek için gereken teorik bilgilerin 1 yılda kazandırılmasının pek mümkün olmadığı konusunda birleşmektedir. Yüzde dağılımında %25,8’lik çok az seçeneği, %25,3’lük kısmen seçeneği ve %22,5’lik hiç seçeneğine yönelik tercihler, adayların müzik öğretmenliğine yönelik tüm teorik bilgilerin 1 yılda öğretilmesinin pek mümkün olmadığını vurguladığını göstermektedir. İkinci soruda ise öğretmen adayları, %59,4 düzeyinde tamamen seçeneğine yönelik gösterdikleri oldukça yüksek ve belirgin olumlu eğilimleriyle, müzik eğitiminde çalgı eğitiminin vazgeçilmez bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Diğer soruda müzik öğretmeni adayları, müzik öğretmenliğine yönelik meslek becerisinin kazandırılmasında yalnızca meslek derslerinin kullanılmasının kısmen etkili olacağını vurgulamıştır. Yüzdeler dağılım ve ortalama değeri incelendiğinde cevapların kısmen seçeneğini işaret etmesi, meslek derslerinin kısmen tek başına yeterli olabileceğini göstermektedir. Son soruda da cevapların kısmen seçeneğini işaret ettiği anlaşılmaktadır. Yüzde ağırlığı %35,6 ile kısmen seçeneğinde görünmesinin yanında, büyük ölçüde seçeneğinde de %31,1 düzeyinde bir yığılma olması, diğer cevapların yüzdeleri ve ortalama değerinin daha fazla dikkate alınmasını sağlamıştır. Sonuçlar incelendiğinde, her iki seçenekte yakın bir yüzdelerli sonuç oluşmasının yanında, bu iki seçeneğin altında ve üstündeki seçeneklerin yüzde toplamları genel eğilimi ortaya koymaktadır, ayrıca ortalama değeri de bu yüzdelerli dağılımı destekler nitelikte ve kısmen seçeneği yönünde yer almıştır. Bu sonuçlara göre müzik öğretmeni adayları, müzik öğretmenliği için gerekli teorik ve pratik bilgilerin mezuniyet sonrasında kazandırılabilmesinin kısmen mümkün olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle soruya verilen cevapların, mezuniyet sonrasında hizmet içi eğitim önemine vurgu yaptığı da söylenebilir.



**Tablo 8 Müzik Öğretmeni Adaylarının Formasyon Bilgisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri**

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlik formasyon bilgisinin 1 yılda hızlı bir programla kazandırılması	%10,6	%19	%27,9	%31,3	%11,2	3,13	1,16
Müziğe yetenekli bir kişinin dışarıdan formasyon eğitimiyle öğretmenlik yapabilmesi	%7,8	%18,9	%27,2	%24,4	%21,7	3,33	1,22
Öğretmenlik formasyonu olmayanların müzik öğretmeni olamayacağı	%27,4	%25,7	%29,1	%11,7	%6,1	2,43	1,18
Öğretmenlik formasyonunun mezuniyet sonrası kazandırılması	%7,8	%17,8	%23,9	%24,4	%26,1	3,43	1,26
Müzik yeteneği üst düzeyde olan kişilerin formasyon almaya ihtiyacı olmama durumu	%9,4	%16,7	%22,8	%26,7	%23,9	3,49	1,88
İyi bir müzik öğretmenliği için meslek becerisinden çok öğretmenlik becerisinin önemli olması durumu	%20	%29,4	%32,8	%13,3	%4,4	2,52	1,09

Öğretmenlik formasyonuna yönelik soruların yer aldığı tablo 8'deki veriler, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik formasyonunun gerekliliğine ve belli bir eğitim sürecine tabi olması gerektiğini düşüncesine büyük ölçüde inandıklarını göstermektedir. İlk soruda öğretmenlik formasyonunun 1 yıllık bir programla kazanılmasının zor olacağını ifade eden öğretmen adayları, %31,3 düzeyindeki çok az seçeneğine yönelik eğilimleriyle bu durumu ortaya koymuştur. Diğer soruda öğretmen adayları önceki soruda olduğu gibi, müzik yeteneğiyle dışarıdan formasyon almanın yeterli olamayacağını vurgulamışlardır. Yüzde ve ortalama değerleri incelendiğinde önemli ölçüde olumsuz görüş belirtildiği anlaşılmaktadır. Benzer bir soruda ise öğretmen adaylarının, öğretmenlik formasyonunun gerekli olduğunu ifade ettiği %27,4'lük evet, %25,7'lik büyük ölçüde ve %29,1'lik kısmen seçeneğine yönelik eğilimleriyle gözlenebilmektedir. Adaylar öğretmenlik formasyonu olmayan kişilerin öğretmenlik yapmalarının doğru olmayacağını ortaya koymuştur. Öğretmenlik formasyonunun mezuniyet sonrasında kazandırılmasına yönelik soruda ise adaylar, diğer sorulardakine benzer bir dağılımla yaklaşık %20'lik dağılımlarla olumsuz yönde bir eğilim göstermiştir. Soru tipinin olumsuz yapıda olması sebebiyle ortalama değerinin de ters yönde 3,43 ile desteklediği sonuçlar, formasyonun mezuniyet sonrasında değil öğretim programı içerisinde yer alması gerektiğinin ifade edildiğini göstermiştir. Adaylar diğer soruda da müzik yeteneğinin öğretmenlik formasyonu ile ilgili bir durum olmadığını belirtmiştir. Toplamda 50,6 düzeyinde çok az ve hiç seçeneklerinde yığılan cevaplar, müzik yeteneği üst düzeyde olan kişilerin de öğretmenlik formasyonuna ihtiyaç duyacağını vurgulamaktadır. Son soruda ise öğretmen adayları, iyi bir müzik öğretmeni olabilmenin meslek becerisinin yanında, hatta ondan daha fazla öğretmenlik becerisine bağlı olduğu konusunda önemli ölçüde birleşmiştir. Kısmen seçeneğinde %32,8, büyük ölçüde seçeneğinde %29,4 ile orta düzeyde görünen sonuçlar, bir alt ve bir üst basmaktaki yüzdeler incelendiğinde, evet seçeneğinin çok az seçeneğine göre yüksek olması dolayısıyla olumlu yönde gelişmektedir. Tüm sorular incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının, öğretmenlik alan bilgisi kadar formasyonun önemini de kavradığı anlaşılmaktadır. Adaylar formasyonun olumsuz bir öğretmenliğin olmayacağını ifade etmiştir.

### Cevapların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde çalışma içerisinde yer alan örneklem grubunu oluşturan ve tablo 1 de sayıları verilen sınıflar arası karşılaştırmalara yer verilmiştir. Anket sorularına verilen cevapların, sınıf değişkenine göre nasıl dağıldığını tespit etmek için tüm sınıflar arasında “t” testi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı fark oluşan sorular tablolaştırılmıştır. Bu noktada gruplar arasında anlamlı fark oluşmayan, yani tüm sınıfların yaklaşık aynı yönde eğilim gösterdiği sorulara veya aralarında anlamlı fark oluşmayan sınıflara yer verilmemiştir. Bu sorulara ait sonuçlar yukarıdaki tablolarda görülmektedir. Sonuçlar için “t” testi anlamlılık düzeyi de  $p < ,05$  olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 9 Birinci ve İkinci Sınıfların Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç
Müzik öğretmenliği bölümünü müzik yeteneğimi göz önünde tutarak seçtim	%55,6	%30,6	%12,2	%1,1	%0,6
Öğretmenlik mesleğinin sorumluluğunu diğer mesleklerden daha fazla görüyorum	%43,9	%36,7	%15,6	%1,7	%2,2
Sınıflar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Birinci	38	1,42	0,64	-2,33	,018
İkinci	46	1,84	0,96		
Birinci	38	1,47	0,60	-3,05	,003
İkinci	46	2,10	1,15		

Tablo 9 incelendiğinde verilen cevapların her iki soruda da ikinci sınıflar yönünde gerçekleştiği görülmektedir. İlk soruda  $p < ,05$  düzeyine göre ,018 büyüklüğünde gerçekleşen p değerine göre oluşan anlamlı fark, ortalama değerine bakıldığında 1,84 ile ikinci sınıflar yönünde görülmektedir. Bu soruda ikinci sınıflar meslek tercihinde yeteneğin göz önünde tutulmasında birinci sınıflara göre daha bilinçli gözükmektedir. Diğer soruda da ,003'lük p değeri ve 2,1 büyüklüğündeki ortalama değeri de eğilimin ikinci sınıflar yönünde olduğuna işaret etmektedir. İkinci sınıflar öğretmenlik eğitiminde buldukları yer itibarıyla, birinci sınıflara göre kısmen öğretmenlik mesleğinin sorumluluğunun daha fazla olduğunun farkındadırlar.

**Tablo 10 Birinci ve Üçüncü Sınıfların Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç
Müzik öğretmenliğini sanat eğitiminin gerekliliğine inandığım için seçtim	%26,8	%37,4	%24	%8,4	%3,4
Öğretmenlik formasyonunun mezuniyet sonrasında kazandırılmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum	%7,8	%17,8	%23,9	%24,4	%26,1
Sınıflar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Birinci	38	1,89	0,93	-2,06	,039
Üçüncü	43	2,37	1,11		
Birinci	38	3,10	1,33	-2,29	,025
Üçüncü	43	3,74	1,17		

◆ M. Kayhan Kurtuldu

Tablo 10'da yer alan sonuçlara göre her iki soruda da  $p < ,05$  düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın üçüncü sınıflar yönünde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu duruma göre üçüncü sınıflar meslek seçiminde sanat eğitiminin gerekliliğine birinci sınıflara göre belli oranda daha fazla inanmaktadır. Diğer soruda ise öğretmenlik formasyonunun mezuniyet sonrasında kazandırılmayacağı sonucunun yine üçüncü sınıflar yönünde gerçekleştiği ve bu durumun kısmen bir eğilim farkı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Üçüncü sınıflar müzik eğitimindeki tecrübeleri gereği formasyona daha fazla önem vermektedir.

**Tablo 11 Birinci ve Dördüncü Sınıfların Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç
Tekrar üniversite sınavına girsem aynı bölümü tercih ederdim.	%35,8	%26,3	%26,8	%5,6	%5,6
Müzik öğretmenliğini sanat eğitiminin gerekliliğine inandığım için seçtim	%26,8	%37,4	%24	%8,4	%3,4
Sınıflar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Birinci	38	1,81	1,00	-2,17	,033
Dördüncü	37	2,33	1,04		
Birinci	38	1,89	0,93	-2,06	,043
Dördüncü	37	2,37	1,08		

Tablo 11 incelendiğinde, her iki soruda da olumlu yönde bir eğilimin olduğu ve gruplar arasında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Ölçüm değerlerinin her iki soruda anlamlı bir fark ( $,033 - ,043$ ) işaret etmesinin yanında, ortalama dağılımı olumlu eğilimin kısmen dördüncü sınıflara yönelik olduğunu göstermiştir. Dördüncü sınıflar birinci sınıflara göre meslek tercihinde yanılmadıklarını ve aynı tercihi tekrar yapabileceklerini belirtirken, meslek seçiminde de sanat eğitiminin gerekliliğine inandıklarını ortaya koymuştur. Her iki grup arasında oluşan kısmi fark dördüncü sınıfların öğretmenlik mesleğini birinci sınıflara göre daha iyi özümlediğini göstermektedir.

**Tablo 12 Birinci Sınıflarla Beş ve Daha Yukarısı Sınıfların Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç
Tekrar üniversite sınavına girsem aynı bölümü tercih ederdim.	%35,8	%26,3	%26,8	%5,6	%5,6
Öğretmenlik mesleğinin entellektüel bir meslek olduğunu düşünüyorum	%16,3	%24,7	%36,5	%12,9	%9,6
Öğretmenlik mesleğinin sorumluluğunu diğer mesleklerden daha fazla görüyorum	%43,9	%36,7	%15,6	%1,7	%2,2
Sınıflar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Birinci	38	1,81	1,00	-3,38	,001
Beş ve Yukarısı	16	2,33	1,04		
Birinci	38	1,51	1,01	-3,48	,001
Beş ve Yukarısı	16	2,65	0,85		
Birinci	38	1,47	0,60	-3,69	,003
Beş ve Yukarısı	16	2,18	0,75		

Tablo 12’de yer alan veriler, eğitim sürecinde uzatmalı durumda olan beşinci sınıf ve yukarıları şeklinde tanımlanan grubun, meslek algısına yönelik bazı sorularda birinci sınıflara göre daha önde olduğunu göstermektedir. Bu grup meslek tercinde tekrar aynı bölümü seçme, öğretmenliğin entelektüelliği ve öğretmenlik mesleğinin sorumluluğu konularında birinci sınıflara göre kısmen daha olumlu yanıtlar vermişlerdir. Ortaya çıkan durum, öğretmenlik mesleğine yönelik algının gerek normal dönem, gerekse uzatmalı dönemde olmasına bakılmaksızın, meslek yada eğitim sürecinde elde edilen tecrübenin önemine kısıtlı bir veri alanında vurgu yapmaktadır.

**Tablo 13 İkinci ve Üçüncü Sınıfların Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç
Müzik öğretmenliği bölümünü müzik yeteneğimi göz önünde tutarak seçtim	%55,6	%30,6	%12,2	%1,1	%0,6
Öğretmenliği kutsal bir meslek olarak görüyorum	%53,9	%30,6	%12,2	%2,2	%1,1
Öğretmenlik formasyonunun mezuniyet sonrasında kazandırılmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum	%7,8	%17,8	%23,9	%24,4	%26,1
Sınıflar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Birinci	46	1,84	0,96	1,99	,047
Üçüncü	43	1,48	0,70		
Birinci	46	1,84	1,03	2,38	,018
Üçüncü	43	1,41	0,58		
Birinci	46	3,17	1,21	-2,24	,027
Üçüncü	43	3,74	1,17		

İkinci ve üçüncü sınıfların cevaplarının karşılaştırıldığı tablo 13’de p değerlerinin anlamlı bir farka işaret ettiği ve bu farkların her iki sınıf düzeyinde de ayrı gerçekleştiği anlaşılmaktadır. İlk soruda oluşan anlamlı farkın 1,84 ile ikinci sınıflar yönünde gerçekleştiği ve ikinci sınıfların daha önceki birinci sınıflar değişkeni ile karşılaştırdıklarında (tablo 9), bu soruda ağırlıklı eğilime sahip oldukları görülebilmektedir. Diğer soruda da p değerinin ,018 ile ( $p < ,05$ ) anlamlı bir farka işaret ettiği ve bu eğilimin de 1,84 ile ikinci sınıflar yönünde olduğu görülmüştür. Üçüncü soruya gelindiğinde ise, ilk soruda oluşan anlamlı eğilimin bir benzerinin bu soruda oluştuğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlik formasyonunun eğitim süreci içerisinde alınması gerektiğini vurgulayan üçüncü sınıfların, tablo 10’da yer alan birinci sınıflar değişkeniyle karşılaştırılması aşamasında da benzer bir eğilim gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Bu soruda 3,74’lük ortalama değeri ile formasyonun önemi üçüncü sınıflar tarafından ikinci sınıflara göre belli oranda daha fazla vurgulanmıştır.

**Tablo 14 Üçüncü Sınıflarla Beş ve Daha Yukarısı Sınıfların Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması**

Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çokaz	Hiç
Tekrar üniversite sınavına girsem aynı bölümü tercih ederdim	%35,8	%26,3	%26,8	%5,6	%5,6
Öğretmenliği kutsal bir meslek olarak görüyorum	%53,9	%30,6	%12,2	%2,2	%1,1
Öğretmenlik mesleğinin sorumluluğunu diğer mesleklerden daha fazla görüyorum	%43,9	%36,7	%15,6	%1,7	%2,2
Sınıflar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Birinci	43	2,09	1,19	-2,26	,027
Beş ve Yukarısı	16	2,87	1,14		
Birinci	43	1,47	0,58	-2,39	,020
Dördüncü	16	1,87	0,80		
Birinci	43	1,72	0,76	-2,09	,041
Dördüncü	16	2,18	0,75		

Tablo 14 incelendiğinde, iki grup arasında oluşan anlamlı farkın her üç soruda da beş ve yukarısı sınıflar yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu üç soruya üçüncü sınıflara göre belli oranda daha olumlu yanıtlar vermiş olan beş ve yukarısı sınıf değişkenindeki adaylar, gerek meslek tercihlerinde, gerek mesleğin kutsallığında, gerekse mesleğin sorumluluğunun fazla olduğu fikrinde daha olumlu eğilime sahiptirler. Birinci soruda 2,87, ikinci soruda 1,87 ve üçüncü soruda 2,18 düzeyinde gerçekleşen ortalama dağılımı, beş ve yukarısı sınıfların eğilimini ortaya koymaktadır.

### Sonuç

Yapılan çalışmanın sonucunda örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmeni adaylarının gerek branşlarına, gerekse öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir eğilim içerisinde oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının gelecekte kendilerine meslek edindikleri öğretmenlik sanatını önemli ölçüde benimsedikleri sonucuna varmak mümkündür.

Sorulara verilen cevaplar başlıklar altında incelenirse, adayların meslek tercihlerinde oldukça memnun oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenliği tercih etmekten mutlu olan adaylar, diğer bazı basamaklarda da meslek bilincine yönelik cevaplar vermişlerdir. Bu adayların, meslek seçiminde de müziksel yetenek ve meslek sevgisine yönelik bir eğilim sahibi oldukları gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının bu basamakta meslek tercihinde daha çok müziksel yetenek ve sanat eğitiminin gerekliliği gibi unsurları göz önünde tuttukları ve müzik öğretmenliği mesleğini iş bulma endişesiyle seçmedikleri anlaşılmıştır. Gerek yüksek düzeyde, gerekse önemli ölçüde olumlu eğilim sergileyen adaylar, müzik öğretmenliği mesleğinin bilincinde görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin tercih ettikleri mesleğe yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğini kutsal ve sorumluluğu fazla olan bir meslek olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Adaylar öğretmenlik mesleğinin büyük ölçüde bir yaşam tarzı olabileceğine ve kendine özgü bir sanat olduğuna yönelik görüşlere sahiptir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, öğretmenlik mesle-

ğine olan bakışlarının kısmen ve büyük ölçüde olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Benzer biçimde, meslek becerisinin kazandırılmasında da örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, müzik alan bilgisinin öğretilmesinde yaklaşık fikirlerle sahip olduğu anlaşılmaktadır. Müzik eğitiminin uzun bir süreç olduğunun altını çizen öğrenciler, bu süreçte çalgı eğitiminin vazgeçilmez olduğunu da belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmen adaylarının, müzik eğitimi yanında formasyonun gereğine de vurgu yapmaları, aslında içerisinde buldukları eğitim sürecinin belli oranda farkında olduklarının ve gereğine inandıklarının bir göstergesidir.

Anket uygulamasından elde edilen sonuçların, sınıf değişkenine göre test edilmesi basamağında ortaya çıkan sonuçlar, müzik eğitimi ve buna bağlı öğretmenlik eğitimi sürecinde meslek bilincinin kazanılmasında eğitim öğretim yaşantısında geçen zamanın kısmen etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler gerek olumlu, gerekse olumsuz yönde gerçekleşen ve öğretmenlik eğitiminin gereklerini ortaya koyan sorularda ortak bir tavır sergilemiştir. Bunların yanında sınıf düzeyi yükseldikçe bu bilincin arttığı, üst sınıflar yönünde gerçekleşen anlamlı eğilimler yoluyla kanıtlanmıştır.

Genel olarak bakıldığında, öğretmen adaylarının eğitimini aldıkları mesleğe yönelik görüşlerinin ve algılarının olumlu yönde olduğu görülmektedir. Önemli ölçüde olumsuz bazı sapmaların olmadığı cevaplarda, kimi adaylar öğretmenlik mesleğini sıkıcı görebilmekle beraber, kimi adaylarda gelecekte farklı bir işi tercih edebileceğini belirtmiştir. Diğer yandan öğretmenlik formasyonu ve meslek bilgilerinin kısa bir programla kazandırılması yada mezuniyet sonrasında yer alması konularında görüş belirten kimi adayların, öğretmenlik mesleğinin önemini kavrayamadığı anlaşılmaktadır. İnsan yetiştirmeyi amaç edinmiş bir sanat olan öğretmenliğin, doğru anlaşılması ve özümsemesi esastır. Bu açıdan bakıldığında, kimi bazı sorularda öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz görüşlere sahip olan aday grubunun bilinçlendirilmesi hem sistemin, hem de sistemi oluşturan bireylerin görevidir.

Sonuç olarak insan yetiştirmeye bağlı olması sebebiyle kutsal bir meslek olan öğretmenliğin, diğer meslekler içerisinde ayrı bir yere sahip olması doğal bir süreçtir. Mesleklerin uygulanmasında en önemli başlangıç, bireyin seçtiği mesleği tanıması, sevmesi ve ona karşı doğru bir algıya sahip olmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlik gibi çok önemli ve bireysel olarak insan yetiştirirken aslında topluma yön veren bir meslek grubunda algının ve mesleğe olan bakışın oldukça önemli bir yeri vardır. İyi bir öğretmenin meslek becerisi ve formasyon açısından yeterli olması kadar, mesleğini sevmesi ve özümsemesi de gerekir. Çünkü bu süreç öğretmenin mesleğini istekli ve doğru uygulamasındaki en önemli başlangıçtır. Öğretmenin bu süreç içerisinde doğru bilgilendirilmesi ve meslek becerisi yanında meslek sevgisinin kazandırılması kadar, öğretmenin çalıştığı sistem ve içerisinde bulunduğu şartlar da önemlidir. Bütün bu unsurlar, öğretmenin mesleğini sevmesi, uygulaması ve yetiştireceği bireylerin kalitesini etkilemektedir. Fakat öğretmenlik mesleğinin doğru uygulanmasındaki ilk basamak bireyin mesleğine olan sevgisidir.

**Kaynakça**

- Akbulut E. (2006), **Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33.
- Arslan A. (2008), **Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki**, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(24), 101 – 109, [www.esosder.org](http://www.esosder.org).
- Aslan A. (2007). **Music Perception as a Topic of Cognitive Psychology (Bilişsel Psikolojinin Bir Konusu Olarak Müzik Algısı)**, Doğuş Üniversitesi Dergisi, 8(2), 117-127.
- Canakay U. (2006), **Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme**, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Çakan M. (2004), **Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 99-114.
- Çeliköz N. & Çetin F. (2004). **Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler**, Millî Eğitim Dergisi, 162, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/celikoz-cetin.htm>
- Demirtaş H. & Özer N. (2007), **Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi**, Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 2(1), <http://www.inased.org/epasad/c2s1/demirtasozer.html>
- Duru E. (2004), **Öğretmen Adaylarında Empati -Yardım Etme Eğilimi İlişkisi ve Yardım Etme Eğiliminin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(15), <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr>
- Kocabaş A. (1997), **Temel Eğitim 2. Kademe Öğrencileri İçin Müziğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi, 13, 141-145.
- Nacacık Z. (2006), **İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları**, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Oral B. & Şentürk H. (1998), **Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Algıları**, Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu, 27-28 Kasım, Ankara.
- Otacıoğlu S. G. (2006), **Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının, Müzikal Algı Ve Özgüvenleri İle Okul ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Öztürk B. & Doğan O. & Koç G. (2005), **Eğitim Fakültesi Öğrencisi İle Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi Örneği)**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 1 – 19.
- Öztürk E. & Demircioğlu H. (2002), **Lise Biyoloji Öğretim Programı Uygulamasında Öğretmen Rolü**, 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan K. B. (2005), **Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma**, İlköğretim – Online, 4(2), 17 – 23, <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- Temizkan M. (2008), **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 461 - 486.
- Tufan E. & Güdek B. (2008). **Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 25-40.
- Uçan A. (2006), **Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri**, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Üredi, I. & Üredi L. (2006). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması**, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), <http://www.yeditepe.edu.tr>
- Yağışan N. & Sümbül A. M. & Yücalan Ö. B. (2007), **Müzik Bölümü Öğrencilerinin Benlik İmgeleri ve Denetim Odaklarının İncelenmesi**, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(22), 243-262.

## EVALUATION OF CANDIDATE MUSIC TEACHERS' PERCEPTION OF BEING A TEACHER AND THEIR VIEW ON TEACHING PROFESSION

---

**M. Kayhan KURTULDU\***

### **Abstract**

Music teaching is one of the most important application unit of art education. Music education that takes place into the growth and ripening periods of individuals than the elementary age is the important piece of education too because of the personal and behavioral effect of music. In this process the value of the teachers and profession importance of them whose into the operator position of the music education that have an effect over the evolution of the individuals is also getting increased. In this study perception and approach of the students from education faculty music education program to the teacher profession has studied to evaluate. In the scope of the study a questionnaire has applied by prepared to the candidate music teacher intended for the profession perception and opinions of them. In the prepared questionnaire study opinions of the candidate music teachers about profession choice, future view and mechanism has studied to determinate. Results obtained from the questionnaire study has commented after the statistical process. At the end of the statistical process, marking of the answers of the candidate music teachers has made and the assessment about the results has actualized profit by this data.

**Key Words:** Music, music teacher, teacher perception

---

\* Assistant Prof.; Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education Department of Music Teaching Söğütü/Trabzon



# ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE OKUL DENEYİMİ DERSLERİ\*

Türkan ARGON\*\*

Meltem A. KÖSTERELİOĞLU\*\*

## Özet

Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiği ve iyi bir uygulama öğretmeninin özellikleri Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının görüşlerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, AİBÜ BESYO Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri (N=45) oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarından bazıları şöyledir; Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı okul deneyimi dersinin öğrenim yaşantıları için “çok fazla” gerekli olduğunu, ayrılan süreyi yeterli bulduklarını öğretmenlik mesleğinin toplumsal önemine inandıklarını, bu ders yoluyla farklı öğrenci özelliklerini tanıdıklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; danışmanlık özellikleri bakımından anlaşılır ve açık dönüt vermesi, iyi bir ölçme ve değerlendirme bilgi ve yeteneğine sahip olmasını; kişisel özellikleri bakımından kendine güvenmesini, iyi bir gözlemci olmasını; eğitimsel özellikleri bakımından ders araç ve gereçlerini kullanmayı, özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgilenmeyi, alan bilgisinin iyi olmasını, eğitimle ilgili teorilerin pratiğe nasıl aktarılacağını bilmesini, sınıf yönetiminden anlaması gerektiğini “çok önemli” olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Beden eğitimi öğretmen adayı, okul deneyimi dersi

## Giriş

Toplumlar gelecekle olan nesillerin niteliğini onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş tutmakta bu yüzden de öğretmen yetiştirme konusuyla sürekli ilgilenmektedirler. Şüphesiz bu ilginin altında eğitim ve öğretimde başarının en önemli öğelerinden birisinin öğretmen olduğu görüşü önemli etkiye sahiptir (Girod ve Cavanaugh, 2001). Hem bu gerekçe hem de çeşitli branş ve nitelikte öğretmen ihtiyacı gerçeğiyle karşı karşıya kalan Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusu sürekli gündemde olan ve tartışılan bir konudur.

Meslek olarak öğretmenlik sadece akademik anlamda ders anlatıp öğrencileri değerlendirme değildir. Bilişsel, fiziksel, duyuşsal, sosyal, kişilik ve ahlaki yönlerden öğrencileri geliştirme, öğrenme öğretme ve süreçlerini organize edebilme, yönetici

\* Bu çalışmanın bir kısmı 10. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi’nde (23-25 Ekim 2008-BOLU) poster bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. EYDP ABD BOLU

\*\*\* Arş. Gör.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. EYDP ABD BOLU

olma, nitelikli gözlem yapabilme gibi boyutlarda öğretmenlerden beklentiler sürekli artmakta, mesleği giderek daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna getirmektedir (Gökçe, 2000). Bu durumda öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olmaları son derece önemlidir (Şişman, 2001).

Mesleki yeterliklere sahip olarak işini mükemmel bir şekilde yapabilmesi için öğretmen olacak adayların göreve başlamadan önce bir okulda eğitim alması ve gözlem yapması önemlidir ama tek başına yeterli değildir. Çünkü öğretmen eğitiminde yeterliklerin kazandırılmasında teori ve uygulamanın birbiriyle bütünleşmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adayının fakültede edindiği bilgileri, mesleki ortamda verimli ve güvenli olarak kullanabilmeleri hizmet öncesinde yeterli uygulama imkânını bulmaları ve yerine getirmeleri (Book, Byers ve Freeman, 1983), yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasında son derece etkili olmaktadır. Alanında uygulama becerisi kazanmış bir öğretmen adayı, mesleğe kendine daha çok güvenerek başlayacaktır. Zaten alan eğitiminin yapılması öğretmen eğitim programlarının önemli bir ögesidir (Broker ve Service, 1999). Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmen uygulamalarına geniş yer verilmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi mesleğin giriş davranışları açısından da önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen adayı, bu dersler aracılığı ile hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlik mesleğini daha yakından tanıma fırsatına sahip olmakta, eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik etkinlikleri içeren sürece dahil olmaktadır.

Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde niteliği yükseltmek ve 1994 yılında YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde öğretmen adaylarına meslek formasyonu yeterince kazandırmak amacıyla bir proje başlatılmıştır. Bu proje çerçevesinde 1997-98 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren programlara Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması adıyla üç ders eklenmiştir.

Bu derslerin genel amacı, “okulun yapısı ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim öğretim ortamını inceleme, deneyimli öğretmenleri ders başında gözleme, fakültedeki derslerde kazandıkları davranışları sergileyebilecek etkinlikler geliştirip uygulama, öğrenciler ile bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimi kazanma” şeklindedir. Derslerin etkili ve verimli biçimde yürütülebilmesi için Fakülte-Okul İşbirliği adıyla bir model geliştirilip, uygulanmıştır. Fakülte-okul işbirliği, çok sayıda değişkeni olan bir sistemdir. Sistemin amaçlarına ulaştıracak bir işleyişe sahip olması, sistemde görev alan tüm bileşenlerin görev ve sorumluluklarını yapmaları ile mümkündür. Okul deneyimi I dersi, öğretmen adayının okulu, programı, öğrencileri tanumasını sağlamak için gözlem ve görüşmelere dayalı bir ders olup, diğer derslere temel oluşturmaktadır. Okul deneyimi II dersi, öğretmen adayının öğrenme-öğretme süreci içerisinde uygulama okulunda gözlem ve öğretmenlik uygulaması yapması için planlanmış bir derstir. Öğretmen adayının sınıf içi kısa süreli etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirmelerine yönelik becerilerin geliştirilmesi hedeflenilmiştir (YÖK, 1998). Bu dersler ile öğretmen adayının sadece uyumunu sağlama ya da akademik eğitimde öğrendikleri bilgi ve becerileri sergileme ve uygulama fırsatının yaratılması amaçlanılmamış, aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişim hedeflenilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu dersler ile öğretmen adaylarının, okul öğretmenlerinin gözetiminde, bir öğretmenin çeşitli

görevlerini gözlemelerini ve pratik yapmalarını ve okullar, öğrenciler ve öğretim hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamaktır.

Öğretmen adaylarının gelişimleri için büyük önem taşıyan öğretmenlik uygulamasının istenilen nitelikte gerçekleşmesi için uygulama öğretmenleri de büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen özellikleri ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişki bulunmaktadır. Uygulama öğretmenleri rollerini tam olarak gerçekleştirdikleri zaman işlerini nitelikli bir şekilde yapabileceklerdir (Villani, 2002). Ayrıca uygulama öğretmenleri sadece bilgi, beceri, davranışları ile değil kişilik özellikleriyle de model olmaktadır. Bu bakımdan uygulama öğretmenleri, kendini sürekli geliştiren, sınıf içi etkinlikleri öğrenci merkezli organize edebilen, ders içeriği konusunda bilgi ve becerili olan, gelişme- değerlendirme etkinliklerini başarılı biçimde uygulayabilen ve öğretmen adaylarıyla etkili iletişim kurabilen kişiler olmalıdırlar (Gökçe ve Demirhan, 2005). Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesini, “Öğretmenlik uygulaması dersinin etkinliğine ve iyi bir uygulama öğretmenin özelliklerine ilişkin Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırma problemi doğrultusunda cevap aranan alt problemler şunlardır;

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının;

1. Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul Deneyimi dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Uygulama öğretmenlerinin “Danışmanlık”, “Kişisel” ve “Eğitimsel” özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2007-2008 öğretim yılında öğretmenlik uygulamasına katılan AİBÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BEÖ) Bölümü 4. sınıf öğrencileri (N=45) oluşturmaktadır.

Araştırma tarama yönteminde olup, veri toplama aracı olarak aşağıda belirtilen iki anket kullanılmıştır.

1- Çimer ve Çimer (2002) tarafından geliştirilen “uygulama öğretmenlerinin sahip olması öngörülen bilgi, beceri ve deneyimler” göz önüne alınarak hazırlanmış olan anket, uygulama öğretmenlerinin özelliklerine ait verileri toplamak için kullanılmıştır. Anket, “Danışmanlık özellikleri”, “Kişisel özellikler” ve “Eğitimsel özellikler” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Anketin güvenilirlik testi araştırmacılar tarafından yapılmış ve Cronbach Alfa katsayısı; “Danışmanlık özellikleri” için .83, “Kişisel özellikleri” için .86, “Eğitimsel özellikler” için de .87 bulunmuştur.

2- “Öğretmenlik Mesleği” ile “Okul Deneyimi” dersleriyle ilgili veriler için Hergüner, Arslan ve DüNDAR (2002) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Uygulanan bu anketin tümü için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .82’dir. Araştırmanın verileri, SPSS Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

## Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde öğretmenlik mesleği, okul deneyimi dersi ve uygulama öğretmenin sahip olması gereken özelliklerle ilgili verilere yönelik bulgular ve tartışmaya yer verilmiştir.

### 1. Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri

Tablo 1: BEÖ Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Değerleri

Öğretmenlik Mesleği	Çok fazla		Fazla		Kararsız		Biraz		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenlik yapmayı düşünüyorum	24	55.8	12	27.2	5	11.6	1	2.3	1	2.3
Toplumsal önemine inanıyorum	27	62.8	10	23.3	2	4.7	3	7.0	1	2.3
Toplumdaki saygınlığı artıracığını düşünüyorum	15	34.9	16	37.2	4	9.3	7	16.3	1	2.3
Mesleği tanıdığımı düşünüyorum	12	27.9	26	60.5	4	9.3	1	2.3	-	-
Mesleğinin kişisel özelliklerime uyduğunu düşünüyorum	16	37.2	22	51.2	2	4.7	3	7.0	-	-
Ders içi-dışı etkinlik ve sorumlulukların diğer branş öğretmenliklerinden farklıdır	17	39.5	19	44.2	1	2.3	4	9.3	2	4.7

Tablo 1. incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Öğretmen adaylarının %55.8'i "çok fazla", %27.9'u "fazla" düzeyinde öğretmenlik yapmayı düşünmekte; %62.8'i "çok fazla" düzeyinde mesleğin toplumsal önemine inanmaktadır. Öğretmen adaylarının %37.2'si "fazla", %34.5'i "çok fazla" düzeyinde, bu mesleğin toplumdaki saygınlıklarını artıracığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının %60.5'i "fazla", %27.9'u "çok fazla" düzeyinde mesleği tanıdıklarını düşünmektedir. Mesleği hiç tanımadığını düşünen öğrenci yoktur. Öğretmen adayları diğer branş ile kendi branşları arasında öğretmen etkinlikleri ve sorumluluklar açısından %44.2 "fazla", %39.5 "çok fazla" farklılık olduğunu belirtmektedirler. Görüldüğü gibi adayların çoğu, öğretmenlik mesleğinin önemli bir meslek olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum sevindiricidir. Çünkü, ne yazık ki okullarda Beden eğitimi derslerinin çoğu sınavlara hazırlık türünde etkinliklerle geçirmektedir. Mesleğe inanan, sorumluluklarının önemini kavrayan öğretmen adaylarının okullarda görev alacak olması hem benden eğitimi öğretmenliği hem de çocukların gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu sonuçlar, Hergüner, Arslan ve Dündar'ın (2002) araştırma sonuçları ile benzer nitelik taşımaktadır.

## 2. Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri

Tablo 2: BEÖ Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Değerleri

Öğretmenlik Mesleği	Çok fazla		Fazla		Kararsız		Biraz		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenim yaşantım için gereklidir.	21	48.8	18	41.9	-	-	4	9.3	-	-
Öğretmenlik mesleği için önemlidir.	24	55.8	14	32.6	2	4.7	3	7.0	-	-
Mesleki bilgilerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	23	53.5	15	34.9	3	7.0	1	2.3	1	2.3
ODD ile farklı öğrenci özelliklerini tanıdığımı düşünüyorum.	19	44.2	17	39.5	2	4.7	3	7.0	2	4.7
ODD ile farklı öğretmen özelliklerini tanıdığımı düşünüyorum.	18	41.9	17	39.5	4	9.3	4	9.3	-	-
Derste kazanacağım tecrübelerin öğret. meslek derslerini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	13	30.2	18	41.9	7	16.3	4	9.3	1	2.3
Ders kazanacağım tecrübelerin alan bilgisi derslerini olumlu etkilediğini düşünüyorum.	10	23.3	14	32.6	9	20.9	6	14.0	4	9.3
Derste kazanacağım tecrübeler öğret. uygulamalarına hazırlanmamı etkileyecek.	18	41.9	19	44.2	4	9.3	-	-	2	4.7
ODD I ve II dersleri için ayrılan süreyi yeterlidir.	11	25.6	10	23.3	5	11.6	11	25.6	6	14.0
Dersin 1. sınıftan itibaren alınması, gelecekteki eğitim yaşantımı yönlendirmede etkili olacaktır.	19	44.2	14	32.6	6	14.0	3	7.0	1	2.3
Spor yaşantım dersteki verimliliğimi olumlu yönde etkileyecektir.	16	37.2	6	14.0	8	18.6	8	18.6	5	11.7
Derste okul ortamını yaşamış olmaktan heyecanlıyım.	12	27.9	17	39.5	3	7.0	8	18.6	3	7.0
Ders mesleki güvenimi artırdığımı düşünüyorum.	24	55.8	12	27.9	1	2.3	4	9.3	2	4.7
Ders öğretmenlik duygularımı pekiştirdiğini düşünüyorum.	19	44.2	17	39.5	3	7.0	3	7.0	1	2.3
ODD ile mesleki sıkıntıları görerek, öğretmenliğe daha iyi hazırlanacağım.	14	32.6	15	34.9	4	9.3	9	20.9	1	2.3
ODD'nin öğret. bölümünde okumanın farklılığını hissettirdiğini düşünüyorum.	13	30.2	22	51.2	4	9.3	4	9.3	-	-
Uygulama öğretmenimden yeterince faydalandığımı düşünüyorum.	7	16.3	9	20.9	3	7.0	11	25.6	13	30.2
Sorumlu öğretim elemanının beni yönlendirmede yeterli olduğunu düşünüyorum.	10	23.3	16	37.2	4	9.3	8	18.6	5	11.6
Uygulama okulu fiziksel şartlar, araç-gereç-malzeme yönünden yeterlidir	6	14.0	16	37.2	4	9.3	14	32.6	3	7.0
Uygulama okulunun spor salonundan faydalandım.	6	14.0	16	37.2	4	9.3	14	32.6	3	7.0

Tablo 2 incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir;

Öğretmen adaylarının %48,8'i "çok fazla, %41,9'u "fazla" düzeyinde dersin öğrenim yaşantısı için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumdan okul deneyimi dersinin öğretmen adaylarının tamamına yakını tarafından gerekli bir ders olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Benzer şekilde %55,8'i dersin öğretmenlik mesleği için önemli olduğunu, %53,5'i de dersin mesleki bilgilerini geliştirmesinin "çok fazla" düzeyinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ders yoluyla farklı öğrenci (%44,2, "çok fazla") ve öğretmen özelliklerini (%41,9, "çok fazla") tanıdıklarını söylemişlerdir. Öğretmen adayları derste kazandıkları tecrübelerin öğretmenlik meslek derslerini (%41,9, "fazla") ve alan bilgisi derslerini (%32,6, "fazla") olumlu etkilediğini düşünürken, derste kazanacakları tecrübelerin öğretmenlik uygulamalarına hazırlanmalarını da etkileyeceğini (%44,2 "fazla", %41,9 "çok fazla") belirtmektedirler. Öğretmen adaylarının %55,8'i dersin mesleki güvenlerini "çok fazla" düzeyinde artırdığını, %44,2'si "çok fazla" düzeyinde dersin mesleki duygularını pekiştirdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu dersin öğretmenlik bölümünde okumanın farklılığını hissettirdiğini söylemiştir (%51,2 "fazla, %30,2 "çok fazla"). Elde edilen bulgular bu dersin öğretmen adayları üzerinde olumlu etki ve fark yarattığını göstermektedir. Gürdal, Sağır ve Üredi (2000), Korkmaz ve Akbaşlı (2001) ve Yapıcı ve Yapıcı (2004) da araştırmalarında, benzer olarak dersin öğretmen adayları üzerinde olumlu etkileri olduğu araştırmalarında ortaya çıkarmışlardır. Buyurgan (2001) da araştırmasında bu ders ile öğrencilerin mesleklerini yaşama, gözlem yapma ve öğrenme olanağı bulduklarını belirtirken; Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000) da öğretmen adaylarının %89'unun bu dersler ile iletişim kurma, sınıf yönetimi ve temel öğretmenlik becerilerinde deneyim kazandıkları düşüncesinde olduklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I ve II dersleri için ayrılan süreyi %25,6'sı "çok fazla", %23,3'ü "fazla" yeterli görürken, dikkat çekici sonuç geri kalanların bu süreyi yetersiz görmeleri ya da bu konuda kararsız kalmalarıdır. Bu durumda programda bu dersler için ayrılan sürenin tamamen yeterli olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Diğer yandan uygulama öncesine kadar öğretmenliği sadece dersler aracılığıyla kitaplardan tanıyan öğretmen adaylarının, bizzat sürecin içerisine girerek mesleğin hiç de kolay olmadığını görmeleri sürenin yetersiz olarak düşünülmesine de neden olmuş olabilir. Benzer şekilde hem Hergüner, Arslan ve Dündar (2002) hem de Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000) da araştırmalarında bu dersler için ayrılan süreyi yetersiz bulmuşlardır. Sonucun bu şekilde çıkmasının bir diğer sebebi de öğrencilerin hazırladığı etkinliklerin yetişmemesi ve sürenin öğrenci ile iletişim kurmak için kısa kalması da olabilir.

Öğretmen adayları, dersten sorumlu öğretim elemanının kendisini yönlendirmesini yeterli görürken (%37,2 "fazla"); uygulama öğretmeninden yeterince faydalanamadıklarını (%30,2 "hiç") düşünmektedirler. Bu durumda uygulama öğretmenlerinin bu konuda eksiklikleri söz konusudur ve giderilmesi gereken önemli bir konudur. Uygulama öğretmenleri bu süreçte kritik rol oynamaktadır. Öğretmen adayının mesleki anlamda ilk rol modelidir. Öğretmen adayı bu zamana kadar edindiği bilgileri bizzat uygulama öğretmeninin rehberliğinde uygulayarak geliştirecektir. Bu bakımdan süreçte rol alan uygulama öğretmeninin görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirmemesi öğretmen adayının gelişimi açısından son derece önemlidir. Ayrıca uygulama ve düzenlemeler konusunda kargaşa yaşanması sürecin amaç-

larından sapmasına de neden olacaktır. Benzer şekilde öğretmen adayları, uygulama okullarını fiziksel şartlar, araç-gereç ve malzeme yönünden yetersiz (%32.6 "biraz") bulmuşlar, bu okulların spor salonlarından da faydalanamadıklarını belirtmişlerdir (%32.6 "biraz"). Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000)'un da araştırmalarında uygulama okullarındaki fiziksel mekânı yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fiziksel mekan yetersizliği, günümüzde üzerinde tartışılması gereken konulardan biri olmalıdır. Kuşkusuz fiziksel mekan çok önemlidir, fakat bilgi çağı adı verilen bu çağda eğitim kurumlarının fiziksel mekanlarından daha ziyade nitelikleri, akademik başarıları ve ürettikleriyle öne çıktığı unutulmamalıdır.

### 3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarına Göre Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri

#### 3.1. Uygulama Öğretmeninin "Danışmanlık" Özelliğine İlişkin Görüşler

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla çalışırken üstlenecekleri yöneticilik, denetçilik, rehberlik, destek olma ve yardım sağlamaya yarayacak görev, sorumluluk, beceri ve deneyimlerine yönelik ankette belirtilen maddeler "Danışmanlık özellikleri" adı altındadır (Çimer ve Çimer, 2002). Danışmanlık özelliği öğretmen adayının gelişimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü okulun fiziki şartları ne kadar iyi olursa olsun, program ne kadar dikkatli hazırlanmış olursa olsun, öğrencilerle bütün gün birlikte olup programı uygulayan öğretmendir. Kısaca sınıftaki eğitim kalitesinin belirleyicisi öğretmendir. Bu bakımdan öğretmen adayına danışmanlık yapacak uygulama öğretmenin özellikleri, gelecekte sınıfta aktif rol oynayacak öğretmen adayının gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Tablo3: Uygulama Öğretmeninin "Danışmanlık" Özelliklerine İlişkin BEÖ Adaylarının Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Değerleri

Uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken "danışmanlık" özellikleri		Önemsiz		Kısmen Önemli		Çok Önemli	
		f	%	f	%	f	%
Öğretmen adaylarına	Çalışmaları hakkında anlaşılır ve açık dönüt vermek	-	-	4	9,3	39	90,7
	Yeterince zaman ayırmak	-	-	11	25,6	32	74,4
	Öğrenci ihtiyaçlarını anlamada yardımcı olmak	1	2,3	7	16,3	35	81,4
	İdeal ve heveslerinin devam edip sürmesini sağlamak	2	4,7	10	23,3	31	72,1
	Çalışmalarını ve gayretlerini övmek	3	7,0	19	44,2	21	48,8
	Güven kazanmasını ve rahatlığını sağlamak	1	2,3	14	32,6	28	65,1
	Aktif bir şekilde dinlemek	1	2,3	12	27,9	30	69,8
	Kaygılarını anlamak	4	9,3	9	20,9	30	69,8
	Öğrencilerden en yüksek başarıyı elde etmeleri yönünde teşvik etmek	3	7,0	22	51,2	18	41,9
	Öğrencileri değerlendirmesine yardımcı olmak	2	4,7	21	48,8	20	46,5
	Öğrenmesinde aktif rol almak	4	9,3	15	34,9	24	55,8
	Ders planı hazırlamasına yardım etmek	9	20,9	17	39,5	17	39,5
	İnanış, fikir ve uygulamalarını zorlamak	26	60,5	14	32,6	3	7
	Okulun günlük hayatına katmak için fırsatlar oluşturmak	6	14	18	41,9	19	44,2
Zaman yönetimi hakkında yardımcı olmak	3	7	25	58,1	15	34,9	

İyi bir ölçme ve değerlendirme bilgi ve yeteneğine sahip olmak	1	2,3	10	23,3	32	74,4
Deneyimleri üzerine eleştirel düşünme ve muhakeme yapmaya teşvik etmek			18	41,9	25	58,1
Kendilerine has öğretim yöntemlerinin gelişmesini teşvik etmek	7	16,3	18	41,9	18	41,9
Uygulama öğretmenliğini iki yönlü bir öğrenme şekli olarak kabul etmek	-	-	19	44,2	24	55,8
Stres ve baskının üstesinden gelmelerinde yardımcı olmak	2	4,7	19	44,2	22	51,2

Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken “*danışmanlık*” özelliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarına göre uygulama öğretmenin;

-Öğretmen adaylarına yeterince zaman ayırma özelliğini %74.4’ü, öğretmen adaylarını aktif bir şekilde dinlemesi özelliğini %69.8’i “çok önemli” olduğunu belirlerken; öğretmen adayının çalışmaları hakkında anlaşılır ve açık dönüt verme özelliğine %90.7’si; iyi bir ölçme ve değerlendirme bilgi ve yeteneğine sahip olmayı %74.4’ü “çok önemli” olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim ortamının önemli değişkenlerinden biri olan dönüt, eğitimde niteliğin artırılmasında önemli bir işleve sahiptir (Demirel, 1997). Ayrıca öğrenme öğretme ortamında kazanılması planlanan bilgi, beceri ve tutumların gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Özden, 1998). Öğretmen adaylarının görüşlerinden bu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

-Öğretmen adaylarının ideal ve heveslerinin devam edip sürmesini sağlama özelliğini %72.1’i “çok önemli” bulurken, öğretmen adaylarının çalışmalarını ve gayretlerini övmesini %48.8’i “çok önemli”, %44.2’i “kısmen önemli”; öğretmen adaylarının kaygılarını anlamasının ise %69.8’u “çok önemli”; stres ve baskının üstesinden gelmelerinde öğretmen adaylarına yardımcı olmasını %51.2’si “çok önemli” olduğunu belirtmişlerdir.

-Öğretmen adaylarının öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamasına yardımcı olmasını %81.4 “çok önemli”, öğrencileri değerlendirmesinde yardımcı olmasını %48.8 “kısmen önemli”, öğretmen adaylarının öğrenmesinde aktif rol almasının %55.8 “çok önemli”; öğretmen adaylarının ders planı hazırlamasına yardım etmesinin %39.5 “çok önemli” olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

-Bunun yanında, uygulama öğretmenin öğretmen adaylarının inanın, fikir ve uygulamalarını zorlaması özelliğine %60.5’u “önemsiz” olduğunu belirtmiştir.

Görüldüğü gibi öğretmen adayları için uygulama öğretmenleri büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmadaki sonuçlara benzer olarak Çimer ve Çimer tarafından 2001 yılında İngiltere’de yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının yaptığı çalışmalara yönelik anlaşılır, acık yapıcı ve pozitif dönüt verebilmesinin, aday öğretmenlere yeterli kadar zaman ayırmalarının, çocukların öğrenme ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olmalarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çimer ve Çimer (2002)’in aktardığı gibi, diğer araştırmalarda da uygulama öğretmenlerinin yapıcı ve olumlu dönüt vermesi (Beck ve Kosnik, 2000; Maynard, 2000), adaylara



yeterince zaman ayırmaları (Taylor, 1994; Leask, 1995) önemli özellikler olarak görülmektedir.

### 3.2. Uygulama Öğretmeninin “Kişisel” Özelliğine İlişkin Görüşler:

Tablo 4’te uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken kişisel özelliklere ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 4: Uygulama Öğretmeninin “Kişisel” Özelliklerine İlişkin BEÖ Adaylarının Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Değerleri

Uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken “kişisel” özellikleri	Önemsiz		Kısmen Önemli		Çok Önemli	
	f	%	f	%	f	%
Çalışmaları hakkında anlaşılır ve açık dönüt vermek	-	-	4	9,3	39	90,7
Arkadaşça, cana yakın anlaşılabilir olmak	-	-	15	34,9	28	65,1
Öğretmenliğe kendini adanmış ve istekli olmak	3	7	22	51,2	18	41,9
Başkalarıyla iyi ilişkilere sahip olmak	1	2,3	17	39,5	25	58,1
Yardım etmeye gönüllü olmak	1	2,3	10	23,3	32	74,4
İşine karşı hevesli ve güdülenmiş olmak	1	2,3	6	14,0	36	83,7
Öğretmen adaylarının gelişmesine ilgili olmak	3	7,0	11	25,6	29	67,4
İyi bir gözlemci olmak	1	2,3	11	25,6	31	72,1
Kendine güvenmek	-	-	11	25,6	32	74,4
Takım çalışmasında iyi olmak	2	4,7	15	34,9	26	60,5
Şaka ve espri yapma yeteneğine sahip olmak	2	4,7	22	51,2	19	44,2
Esin kaynağı olmak	5	11,6	18	41,8	20	46,5
Gizliliği sağlamak	2	4,7	16	37,2	25	58,1
Başkaları tarafından izlenirken rahat olmak	3	7,0	9	20,9	31	72,1
Düzenli, iyi kayıt tutma yeteneğine sahip olmak	4	9,3	24	55,8	15	34,9

Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken “kişisel” özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 4’te incelendiğinde; öğretmen adaylarına göre; %83,7’si uygulama öğretmeninin işine karşı hevesli ve güdülenmiş (istekli) olmasını, %74,4’ü kendine güvenmesini, %74,4’ü yardım etmeye gönüllü olmasını, %72,1’i iyi bir gözlemci olmasını ve % 60,5’i takım çalışmasında iyi olmasını “çok önemli” özellikler olarak görmektedirler. Benzer sonuçlar Çimer ve Çimer (2002) araştırmalarında da elde edilmiştir. Şüphesiz öğretmenin önemi tartışılmaz. Ama öğretmenin istekli olması, yardım etmeye gönüllü olması öğrenciler için destekleyici ve rahatlatıcı bir ortam oluşturup, eğitsel açıdan da verimi sağlayacaktır. Ayrıca istekli öğretmenler sınıfta uyarıcı ve dinamik bir etki yaratmaktadırlar.

### 3.3. Uygulama Öğretmeninin “Eğitimsel” Özelliğine İlişkin Görüşler

Tablo 5’te uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken eğitimsel özelliklere ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 5: Uygulama Öğretmeninin “Eğitimsel” Özelliklerine İlişkin BEÖ Adaylarının Görüşlerinin Yüzde ve Frekans Değerleri

Uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken “eğitimsel” özellikleri	Önemsiz		Kısmen Önemli		Çok Önemli	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf yönetiminden anlamak	-	-	8	18,6	35	81,4
Çeşitli öğretim metotlarını bilip ve kullanmak	2	4,7	7	16,3	34	79,1
Davranış bozukluğu olan, yaramazlık yapan öğrencilerle nasıl ilgilenileceğini bilmek	1	2,3	6	14,0	36	83,7
Öğrencilerin öğrenme kalitesini nasıl yükseltileceğini bilmek	1	2,3	4	9,3	38	88,4
Okul ve bölümlerin nasıl yönetildiğini bilmek	2	4,7	10	23,3	31	72,1
Ders araç-gereçlerinin kullanılmasını bilmek	1	2,3	5	11,6	37	86,0
Özel eğitime muhtaç çocuklarla nasıl ilgilenileceğini bilmek	-	-	12	27,9	31	72,1
Farklı sınıflarda öğretmen-öğretmen adaylarıyla çalışma deneyimi ve uzmanlığına sahip olmak	2	4,7	17	39,5	24	55,8
Müfredat bilgisi iyi olmak	3	7,0	10	23,3	30	69,8
Alan bilgisi iyi olmak	-	-	3	7,0	40	93,0
Öğretmenlik kursu hakkında bilgi sahibi olmak	4	9,3	19	44,2	20	46,5
Ailelerle nasıl ilişki kurulacağını bilmek	-	-	16	37,2	27	62,8
Eğitim teorilerinin pratiğe aktarılmasını bilmek	-	-	7	16,3	36	83,7
Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (ICT) öğrenme ve öğretimde nasıl kullanılacağını bilmek	1	2,3	12	27,9	30	69,8

Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken “eğitimsel” özelliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının; % 93’ü alan bilgisinin iyi olmasını, %88,4’ü öğrencilerin öğrenme kalitesini nasıl yükseltileceğini bilmesini, %86’sı ders araç ve gereçlerinin nasıl kullanılacağını bilmesini, % 83,7’si eğitimle ilgili teorilerin pratiğe nasıl aktarılacağını bilmesini, %81,4’ü sınıf yönetiminden anlaması gerektiğini çok önemli özellikler olarak görmekteyiz. Teorik bilginin saha çalışmaları ile uygulamaya dönüştürülmesi mesleki başarı açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının saha çalışmaları uygulama okullarında, öğretmenlik okul deneyimi dersi ile gerçekleşmektedir. Teorinin pratiğe aktarılma aşamasında önemli faktörlerden biri de bu aşamada aday öğretmenlere rehberlik eden uygulama öğretmeni ve sahip olduğu özelliklerdir. Diğer özelliklerde olduğu gibi eğitimsel özelliklerde elde edilen sonuçlar Çimer ve Çimer (2002)’in araştırmasında elde edilen sonuçlarla paralellik taşımaktadır.

### Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma elde edilen sonuçları şöyledir;

Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı okul deneyimi dersinin öğrenim yaşantıları için gerekli olduğunu, ayrılan süreyi yeterli bulduklarını, yarıdan fazlası öğretmenlik mesleğinin toplumsal önemine inandıklarını, okul deneyimi dersinin öğretmenlik mesleğini önemli bulduklarını bu ders yoluyla farklı öğrenci özelliklerini tanıdıklarını ve kazandıkları tecrübelerin alan bilgisi derslerine (jimnastik, atletizm, voleybol vb.) bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarında dikkat çeken önemli bir nokta ise öğretmen adaylarının yaklaşık yarıya yakınının uygulama öğretmenlerinden hiç faydalanamadıklarını belirtmiş olmalarıdır.

Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde;

– *danışmanlık özelliklerinde* adayların çalışmaları hakkında anlaşılır ve açık dönüt verme, adaylara yeterince zaman ayırma, ölçme ve değerlendirme bilgi ve yeteneğine sahip olma, öğretmen adaylarının öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamasına yardımcı olma ve kaygılarını anlama,

– *kişisel özellikleri* olarak, arkadaşça ve cana yakın olma, başkalarıyla iyi ilişkilere sahip olma, işine karşı hevesli ve güdülenmiş olma, kendine güvenme, yardım etmeye gönüllü olma, iyi bir gözlemci olma ve takım çalışmasında iyi olma,

– *eğitimsel özellikleri* bakımından da ders araç ve gereçlerini kullanma, özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgilenme, alan bilgisinin iyi olması, öğrencilerin öğrenme kalitesini yükseltmeyi bilme, eğitimle ilgili teorileri pratiğe aktarmayı bilme, sınıf yönetiminden anlama özelliklerine sahip olmayı “çok önemli” gördükleri anlaşılmıştır.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adayları uygulama öğretmeninin ankette verilen özelliklerinin neredeyse tamamına sahip olmalarının çok önemli olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, Çimer ve Çimer (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öneriler şöyledir; Öğretmen adaylarının yarıya yakını uygulama öğretmeninden hiç faydalanamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretim elemanlarının adayların okullardaki uygulamalarını gözlemlemesi, uygulama öğretmenlerinin bu konuda öğretim elemanları tarafından bilgilendirilmesi, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve aday öğretmenler ile birlikte mesleki eğitim konusunda odak grup çalışmalarının yapılması alınabilecek önlemler arasında sayılabilir.

#### Kaynakça

- BROKER, R. M. Service. (1999). “Context for Teaching Education: An Australian Alternative”. **Journal of Education for Teaching**. Vol: 25, Issue:2, ss:151-17.
- BUYURGAN, S. (2001). “Okul Deneyimi I Dersi İle İlgili İzlenimler”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. 274: 32-38.
- BOOK,C., Byers, J. & Freeman J. (1983). “Student Expectations and Teacher Education Traditions With Which We Can and Can Not Live”. **Journal of Teacher Education**. ss: 33.
- ÇİMER, A. ve S. O. ÇİMER. (2002). “Öğretmen Adaylarının Okullardaki Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri Hakkındaki Görüşleri”. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**. İnternet adresi: [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b\\_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/+285d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/+285d.pdf).
- DEMİREL,Ö. (1997). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: USEM Yayınları.
- GİROD, M. & S. Cavanaugh. (2001). Technology as an Agent of Change in Teacher Practice. **THE Journal**. 28 (9), ss:40-47.
- GÖKÇE, E. (2000). Yirmibirinci yüzyılın öğretmeni. **Çağdaş Eğitim**. 270, Kasım.

- GÖKÇE, E. ve C. Demirhan. (2005). "Öğretmen Adaylarının Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 38(1). ss:43-71.
- GÜRDAL, A., M. SAĞIRLI ve L. ÜREDİ. (2000). "Okul Deneyimi İ'nin Öğretmen Adayı ve Uygulama Öğretmeni Üzerindeki Etkileri". **VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları**. Ed: Z. Gökçakan. 01-03 Eylül 1999, Cilt:1, Trabzon: KTÜ Basımevi. ss: 559-568.
- HERGÜNER, G., S. ARSLAN ve H. DÜNDAR. (2002). "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Dersini Algılama Düzeyleri". **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1, Sayı:11, ss: 44-58.
- KORKMAZ, İ. ve S. AKBAŞLI, (2001). "Okul Deneyimi I Çalışmasının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi". **Eğitim Araştırmaları**. 5:1-3.
- KÖROĞLU, H., N.BAŞER ve G.YAVUZ. (2000). Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 19:85-95.
- ÖZDEN, Y. (1998). **Öğrenme Öğretme**. Ankara: Pegem Yayınları.
- ŞİŞMAN, M. (2001). **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: Pegem Yayınları.
- VİLLANİ, S. (2002). **Mentoring Programs for New Teachers: Models of Induction and Support**. California: Carwin Press. Inc. A Sage Publications Company.
- YAPICI, Ş. ve M. YAPICI. (2004). "Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri". **İlköğretim Online**. 3(2), ss:54-59. Online: <http://ilkogretim-online.ort.tr>.
- YÖK. (1998). **Fakülte-Okul İşbirliği Kitapçığı**. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yayınları.

## TEACHING PROFESSION AND PRACTICE

---

**Türkan ARGON\***

**Meltem A. KÖSTERELİOĞLU\*\***

### **Abstract**

In this frame work, the aim of this study is to examine the effectiveness and the characteristics of practice teaching course instructors. The subjects of this study were the 4th year students (n=45) of School of Physical Education and Sport of AIBU who were taking teaching practice course. According to almost half of candidate Physical Education Teaching teachers the practice teaching course is mostly needed for their teaching experience, the time allocated for this course is sufficient, they are familiar with individual differences among their students and their experiences have positive effects on their perceptions related to their subject area courses (gymnastics, athleticism, volleyball, etc.). When their perceptions in relation to the characteristics of practice teaching course instructors, the followings were highly observed: they should give understandable and clear feedback, dealing with them and having good knowledge on measurement and evaluation in terms of their guidance characteristics, they should easily be communicate with in terms of their personal characteristics, in terms of their professional characteristics, they should use course materials, and they should know how to theory in practice.

**Key Words:** Candidate physical education teachers, practice teaching courses

---

\* Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Department of Educational Sciences  
BOLU

# SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANILAN DRAMA YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Elvan YALÇINKAYA\*

## Özet

Sosyal bilgiler derslerinde öğrenci ve etkinlik merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılması oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler derslerinde öğrenci ve etkinlik merkezli yöntemlerden biri de dramadır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile konu işlendikten sonra öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışma nitel bir çalışma olup veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin drama yöntemine ilişkin görüşlerini ifade edebilecekleri açık uçlu soruların olduğu formlar kullanılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrenciler genel olarak drama yönteminin kullanımına olumlu bakmaktadırlar ve konuyu bu yöntem sayesinde daha iyi anladıklarını ifade etmektedirler.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Bilgiler, yapılandırmacılık, öğrenci görüşleri, öğretim yöntemi, drama

## Giriş

Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimleri gerekli kılmıştır. 20. yüzyılın sonlarında yaşanan hızlı gelişmeler, Sanayi Devrimi sonrasında eğitimsel paradigmasını yerle bir etmiş; bunların yerini yenilerinin almasına neden olmuştur. Bu tarihsel kırılmanın en önemli boyutunu öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme kuramına<sup>1</sup> geçiş oluşturmuştur (Öztürk vd, 2007, III). Yapılandırmacılık bilginin zihinde yapılandırılmasını esas alır (Bodner, 1986; Baykul, 2005; Sever, 2005'ten akt; Öztürk vd, 2007, 88). Yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı öğretmenin yeni rolünü, *sınıfın tek hâkimi öğretici* olarak değil, *öğrenmeyi öğreten ve öğrenme ortamını düzenleyen* kişi olarak belirlemektedir (Kolukısa vd, 2007, 16). Kuşkusuz, yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknikleri gerekli kılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden biri de dramadır.

Drama kavramı bazen bir yöntem, bazen bir alan, bazen de bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda eğitim programlarında bir yöntem olarak kullanılmasının arttığı dikkati çekmektedir (Üstündağ, 1996, 20).

Dramanın Türkiye'de yaygınlaşmasında ve eğitimde uygulanmasında büyük katkıları olan San (1996, 148) dramayı, *"doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama*

\* Erzurum İbni Sina İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Programı Öğrencisi.

1 Demirel (2004), İngilizce'de constructivism olarak adlandırılan yapılandırmacılık kavramının Türkçe'de konstrüktivizm, yapılandırmacılık, yapısalılık, inşacılık, oluşturmacılık gibi isimlerle adlandırıldığını ifade etmektedir.

◆ Elvan Yalçınkaya

*tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunlu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması” olarak tanımlamıştır.*

Hesapçıoğlu (1997, 218)'na göre drama yöntemi, çeşitli öğretim ve öğrenim amaçları için, kendiliğinden meydana gelen, hazırlıksız, yaşam tecrübelerinin aslına benzer, canlı sunuşlarını gerçekleştirme yöntemidir. Bir başka deyişle birtakım durum ve olayların, hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak hayali bir ortam içinde canlandırılmasına denir.

Önder (1999, 31)'e göre, özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile sosyal, evrensel ve soyut kavramların, tarih ve edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği, öğrenildiği bir öğretim yöntemidir.

Arieli (2007, 49)'e göre drama, anlamayı, acıma duygusunu, farkındalığı ve başkalarına saygıyı artıran, çeşitli karakterleri ve davranışları tekrar oynamak yoluyla değerleri ve duyguları araştırmaya aracı olan bir yöntemdir.

Morris (2001)'e göre, drama; öğrencilerin bilgi, beceri, tutum, tavır ve katılımlarını sergiledikleri en önemli sosyal bilgiler öğretim yöntemlerinden biridir.

Drama oyundaki özelliklerinden faydalanarak amaçlarını belirler. Oyunun amaçlarıyla benzer özelliklere sahip olan drama şu amaçları taşır (Finlay and Johson, 1987, 256):

- Çocuklarda yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlamak,
- Çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırmak,
- Çocuklarda sosyal gelişim ve işbirliği halinde çalışma alışkanlıklarını kazandırmak,
- Çocuklarda kendine güven duyma ve karar verme becerilerini kazandırmak,
- Çocuklarda dil ve iletişim becerilerini kazandırmak,

Arieli (2007, 50)'e göre çoğu eğitimciler yaratıcı drama etkinliklerinin eğitimde kullanmasını şu sebeplerden dolayı önermektedirler:

- Tekrar ve takviye
- Telaffuz ve dil bilgisi öğretimi
- Anlayışı güçlendirme
- Canlandırma
- Yazma becerilerini ilerletme
- Dil ve düşünme becerilerini geliştirme
- Hikâyeye dayalı drama yoluyla edebiyatı zenginleştirme
- Yaratıcı düşünme
- Problem çözmeye becerilerini geliştirme
- Karar verme becerisi öğretme
- İletişim becerilerini geliştirme
- İşbirliği kurma ve sorumluluk alma becerilerini geliştirme.

Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemiyle, düz anlatım yöntemine göre, daha fazla şey öğrenirler. Aynı zamanda dramadaki karşılıklı etkileşim öğrencilerin anlama düzeylerine katkı sağlar (Morris, 2001). Drama süreçlerinde bir öğrenme, etkileşim sağlama ve sosyalleşme ile birlikte, güven ve kendine saygıyı geliştirir (Yeğen, 2003, 1).

Dramaya katılan öğrenciler, sebep ve sonuçları anlama yeteneklerini geliştirirler. Ayrıca dramanın, düşünce ve olayları, mantıklı bir sıraya koyma yeteneğini geliştirmeye yardım ettiği de görülmektedir (McClintock, 1984, 147).

Okuldaki bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması, etkinlikleri daha iyi uygulama fırsatı doğurur. Drama yönteminde de planlama, etkinliklerin daha kolay ve anlamlı uygulanmasını sağlar. Başarılı bir drama için aşağıdaki örnek plandan yararlanılabilir (Dirim, 1998, 67):

**Konu Seçimi:** Çocuklara neyi öğretmek istiyorsunuz?

**Mekan Seçimi:** Hangi mekanda gerçekleştirmek istiyorsunuz?

**Çocukların Rollerini:** Çocuklar hangi rolleri paylaşacaklar?

**Kendi Rolünüz:** Dramada kendiniz de rol alacak mısınız, yoksa dışarıdan mı yöneteceksiniz?

**Genel Çerçeve:** Genel çerçevesi ne olacak?

**Dramanın Odak Noktası:** Çözülecek problem nedir?

**Eylem:** Çocuklar ne/neler yapacaklar?

**Püf Noktası:** Çocuğun dikkatini konuya çekebilmek için ne kullanacağız?

Drama, çocuklar için en canlı ve doğal öğrenme yollarından biridir. Sosyal bilgiler öğretiminde dramadan geniş ölçüde yararlanır. Bu gruba giren tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi konuları bu konularla ilgili okuma materyallerindeki hikâyeler drama için çok elverişlidir. Öğretmenlerin, bu elverişlilikten gereği kadar yararlanmaları için özel bir araştırma yapmaları gerekir. Bu dersin yıllık planı yapılırken, *Etkinlikler, Araç ve Gereçler* bölümüne eğer konu gerektiriyorsa ilgili drama da belirtilir. Bunu yaparken öğretmen özellikle dramatize edilecek konunun, çocukların doğal aktörlük güçlerine uyup uymadığını araştırmalıdır. Ayrıca çocukların hayal etme ve düşünme güçlerine bağlanıp bağlanmayacağını düşünmelidir. Çünkü bu özellikleri taşımayan konular çocukların ilgisini çekmez. Onların duygu ve düşüncelerini etkilemez. Sosyal bilgiler öğretiminde drama konuları çok çeşitli ve zengindir. Değişik drama olanakları yaratılabilir. Bu olanakların çeşitleri öğretmenden öğretime değişir (Özdemir, 1965, 25).

Ders programlarının müfredat programlarına paralel gitmesi gereği zaman zaman eğitimcilerin dramayı yöntem olarak kullanırken birtakım hatalar yapmalarına neden olmaktadır (Gönen ve Dalkılıç, 1999, 65). Aşağıdaki hususları göz önünde bulunduran ve uygulayan öğretmenler drama etkinliklerini çok rahat uygulayabileceklerdir. Bunun yanında öğrencilerin derse daha aktif katılımlarını sağlayacaklardır:

- Öğrencilerin hangi yönergelerle uyacakları öğretmen tarafından açık ve anlaşılır şekilde anlatılmalıdır.
- Öğrencilerin hazırlıkları için yeterli süre verilmelidir.
- Öğrenciler hazırladıkları etkinlikleri sınıfta arkadaşlarına sunup göstermelidir.
- Etkinlikte yer alan olaylar ve durumlar sınıfça tartışılmalıdır.



## ◆ Elvan Yalçınkaya

Bir konuda uygulanacak drama etkinlikleri belirlenirken sınıftaki öğrencilerin çeşitli yetenekleri mutlaka gözden geçirilmelidir (Lamb, 1978, 9).

Dramanın kendine özgü tekniklerinin başında iletişim, pandomim (sözsüz iletişim), doğaçlama, beden dilini kullanma, gösterip yaptırma, taklit ettirme, empati kurma, rol oynama, hayal kurma, canlandırma ve değerlendirme yer almaktadır. Aynı zamanda drama, eğitim ve öğretimde kullanılan her türlü öğretim yöntem ve tekniklerinden de faydalanır. Sonuç olarak bir sanat eseri ortaya çıkar (Aris, 1995, 3).

### **Problem Cümlesi**

Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?

### **Alt Problemler**

a) Öğrencilerin, drama yönteminin konuyu daha iyi öğrenmelerine yardımcı olup olmadığına ilişkin düşünceleri nelerdir?

b) Öğrencilerin, drama yönteminin kullanıldığı sosyal bilgiler dersinde kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin düşünceleri nelerdir?

c) Öğrencilerin, drama yönteminin kullanılmasının sosyal bilgiler dersini sevdirip sevdirmediğine ilişkin düşünceleri nelerdir?

d) Öğrencilerin, drama yönteminin sosyal bilgiler dersinin tüm konularında kullanılmasını isteyip istemediklerine ilişkin düşünceleri nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullanılan drama yöntemine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarabilmektir.

Drama yöntemine öğrencilerin bakış açıları ortaya konarak etkili bir drama uygulaması konusunda yararlı olunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca drama yönteminde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirilmesi açısından da bu araştırma önemli görülmektedir.

### **Varsayımlar**

Bilgi toplamak üzere hazırlanan görüşme formundaki sorulara öğrencilerin samimi ve doğru cevaplar verdiği ve araştırma için yapılan yerli ve yabancı kaynak taramasının yeterli olduğu varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

2008-2009 Öğretim Yılı, İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi, drama yöntemi, *Merhaba Doyduğum Toprak* konusu ve 42 öğrenci ile yapılan görüşme yoluyla elde edilen bulgularla sınırlıdır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

**Çalışma grubu:** Bu araştırmanın çalışma grubu 2008-2009 öğretim yılı Erzurum İbn-i Sina İlköğretim Okulu'nda 7A ve 7D sınıfında öğrenim gören 42 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Demografik bilgiler

Değişken	Cinsiyet	N	%
7A Sınıfı	Kız	12	60
	Erkek	8	40
7D Sınıfı	Kız	13	59
	Erkek	9	41
Toplam	Kız	25	59
	Erkek	17	41
Genel Toplam		42	100

**Araştırma süreci:** Araştırma 2008–2009 öğretim yılı birinci döneminde yedinci sınıfta okuyan öğrencilerle Sosyal Bilgiler dersi 2.Ünite’de (Ülkemizde Nüfus) yer alan *Merhaba Doyduğum Toprak* konusunda gerçekleştirilmiştir. Bu konunun işlenişinde ağırlıklı olarak drama yöntemi kullanılmıştır. Hazırlanan plan doğrultusunda drama etkinliklerine yer verilmiştir.

**Verilerin toplanması ve analiz edilmesi:** Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen doret açık uçlu soruyu içeren bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarının geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak drama yöntemi yerli ve yabancı kaynaklardan araştırılmış, bu kaynaklardan yararlanılarak araştırmanın alt problemleri de dikkate alınarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında şu ilkeler dikkate alınmıştır (Bogdan ve Biklen, 1992; Brookfield, 1992; Patton, 1987’den Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2005, 128).

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma
- Odaklı (spesifik) sorular hazırlama
- Açık uçlu sorular sorma
- Yönlendirmekten kaçınma
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma
- Alternatif sorular ve sondalar (probes) sorular hazırlama
- Farklı türden sorular yazma
- Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme
- Soruları geliştirme

Görüşme formuna, görüşmeye güven oluşturacak bir giriş hazırlanarak öncelikle görüşülen bireye güven kazandırmayı amaçlayan bazı ifadeler yer verilmiştir. Görüşme nedeniyle görüşülen kişiye herhangi bir zarar gelmeyeceği, görüşmenin kaydedilmesinin tamamen görüşülen bireyin iznine bağlı olduğu, görüşme sonunda bireyin verdiği bilgilerden rahatsızlık duyması halinde yapılan kayıtların tümünün kendisine geri verilebileceği ve çalışmada kullanılmayacağı gibi ifadeler, görüşmenin, görüşülen birey açısından daha rahat geçmesini sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 135). Bu sebeple görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacının açıklanması ve güven verici ifadeler görüşme sorularından önce yer almaktadır.

İki öğrenciye *Öğrenci Görüşme Formu*’nun pilot denemesi yapılmıştır. Görüşme formlarına uzman ve öğretmen görüşlerinden alınan öneriler ve yapılan denemeler

doğrultusunda görüşme sorularında çeşitli değişiklikler yapılarak son şekli verilmiştir.

Görüşme soruları oluşturulduktan sonra *Öğrenci Görüşme Formu* hazırlanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında örnek görüşme formları incelenmiş ve araştırmaya uygun bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Konu işlendikten sonra öğrencilerle görüşme yapılmış her bir soru için verilen cevaplar gruplandırılarak analiz edilmiştir. Alt problemlere uygun şekilde, görüşmelerden elde edilen veriler, yeri geldikçe sunulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Ö olarak kodlanarak sunulmuştur. Örneğin *Ö1,K birinci öğrenci-kız* ve *Ö2,E ikinci öğrenci-erkek* anlamını taşımaktadır.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde görüşmeler yoluyla edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin *“Drama yöntemi konuyu daha iyi öğrenmenize yardımcı oldu mu?”* sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğrencilerin, Drama Yönteminin Konuyu Daha İyi Öğrenmelerine Yardımcı Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Sınıf	Evet		Hayır		Kararsızım		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
7-A Sınıfı	18	90	-	-	2	10	20	100
7-D Sınıfı	21	96	-	-	1	4	22	100
Toplam	39	93	-	-	3	7	42	100

Drama yönteminin kullanılması konusunda öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde; öğrencilerin büyük bir kısmı bu yöntemin olumlu ve başarılı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler drama yöntemini kullanılması sayesinde işlenen göç konusunu daha iyi anladıklarına vurgu yapmışlardır (Tablo 2). Öğrencilerin görüşmeler sırasında *“Drama yöntemi konuyu daha iyi öğrenmenize yardımcı oldu mu? Açıklayınız”* sorusuna verdikleri cevaplardan alınan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*“Evet çok yardımcı oldu. Çünkü dersi işlerken soru sorulduğunda, yaptığımız canlandırmayı hatırlayarak soruyu cevapladık”* (Ö1,K).

*“Evet. Dersi bu şekilde işleyince daha çok aklımda kaldı. Normal şekilde işlenince konuyu daha fazla tekrar ederken bu şekilde işleyince daha az okudum”* (Ö2,K).

*“Evet. Dersi sıkıcı değil eğlenceli hale getiriyor ve bilgiler kalıcı oluyor”* (Ö4,K).

*“Evet yardımcı oldu. Çünkü, dramayla konuyu daha iyi anladım”* (Ö5,E; Ö9,K; Ö10,K; Ö13,K; Ö15,E; Ö18,K; Ö20,K; Ö22,E; Ö23,E; Ö24,E; Ö28,E; Ö39,E; Ö40,E).

*“Evet oldu. Ne diyeyim tahtaya çıkıp etkinlik yapmak daha güzel. Çünkü bayağı bir şeyi daha çok kavramış olduk”* (Ö6,K).

*“Evet oldu. Konuyu daha iyi öğrenmemizi sağladı”* (Ö7,E; Ö14,K).

*“Bence evet oldu. Çünkü dramayla aklımıza daha iyi giriyor. Örneğin yazılıda onla*

ilgili soru çıktığında hemen canlandırma aklımıza gelir ve unutmuyoruz. Bence çok hoş bir yöntem” (Ö8,K).

“Evet yardımcı oldu. Çünkü böyle daha zevkli” (Ö12,K).

“Her derste bu yöntem kullanılsa daha iyi beynimize işler” (Ö14,K).

“Evet yardımcı oldu. Çünkü canlı olarak daha iyi anlamamıza yardımcı oldu” (Ö16,E).

“Daha iyi kavradım. Böyle hep beraber daha güzel” (Ö18,K).

“Evet. Drama yöntemiyle işlediğimiz ders çok bilgiler kazandırıyor” (Ö19,K).

“Evet oldu. Çünkü drama yöntemiyle daha iyi örnekler veriliyor. Bu daha iyi öğrenmeme neden oldu” (Ö25,K).

“Evet çünkü anlatarak belki tam anlayamayız. Ama o olayı görerek bütün sınıfın bence anlamasına yardımcı olur” (Ö27,K).

“Evet dersi daha iyi anlamamız için sadece okuyarak değil drama yaparak daha da güzel anlarız” (Ö30,E).

“Oldu. Çünkü sınıfta drama yaparak neler yaşandığını anlayabiliriz” (Ö31,K).

“Evet oldu. Sınavda göçün anlamını sorduğunuzda hemen aklımıza bu yaptığımız drama gelir ve açıkça soruyu çözeriz” (Ö34,K).

“Evet oldu. Hoşuma gitti sanki tiyatro oynuyormuş gibi oldu” (Ö35,E).

“Evet daha iyi öğrenmeme neden oldu. Çünkü böyle yaptığımızda hem eğlenmemize hem öğrenmemizi daha güzel hale getirdi” (Ö36,E).

“Evet. Göç konusunu daha iyi anlamama yardımcı oldu. Çünkü iç göç ve dış göçü çok iyi anladım” (Ö41,K).

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasının olumlu yanları ile ilgili şu çıkarımlarda bulunabiliriz:

Öğrenciler bu yöntemle işlenen dersi daha iyi anlamaktadır.

Öğrencilerin işlenen konuyu daha iyi hatırladıkları anlaşılmaktadır.

Dersi daha zevkli ve eğleneli hale getirmektedir.

Bu yolla bilgiler daha kalıcı olmaktadır.

Örneklendirmeler daha çok olmaktadır.

Daha fazla öğrencinin derse katılımı sağlanmaktadır.

Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmektedir.

Öğrencilerde empati yeteneğinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Öğrencilerin sınav sorularını daha kolay cevaplamalarına yardımcı olmaktadır.

Öğrenciler bu sayede yeteneklerinin farkına varmaktadır.

◆ Elvan Yalçınkaya

Drama yöntemi konusunda yukarıda sayılan olumlu görüşler dışında “Drama yöntemi konuyu daha iyi öğrenmenize yardımcı oldu mu? Açıklayınız” sorusuna verdikleri cevaplardan, az sayıda ikilem içerisinde kalan öğrencilerin de bulunduğu görülmektedir. Bunların görüşleri de gerçekten dikkate değerdir:

“Biraz oldu biraz olmadı. Çünkü arkadaşlarımız drama yaparken ciddi olmuyorlar. Bu beni olumsuz etkiliyor. Biraz da oldu yani her konuyu böyle canlandırarsak daha iyi aklımıza işler diye düşünüyorum” (Ö17,K).

“Yardımcı oldu. Ama çok kısa olduğu için o kadar da çok anlamadım” (Ö21,K)

“Biraz öğrendim yalan olmasın. Ama çok güzeldi” (Ö11,E).

Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere 42 öğrencinin üçü drama yönteminin konuyu öğrenmeye yardımcı olduğu konusunda ikilemde kalmıştır. Fakat yine de faydalı olduğuna inanmaktadırlar. Drama yönteminin derste uygulanması sırasında bir takım sorunlar yaşanmakta ve bunlar öğrencileri etkileyebilmektedir. Örneğin yukarıda görüşü verilen öğrenci arkadaşlarının ciddi olmadığından bahsetmektedir. Yani sınıfta bu yöntemi uygulama esnasında gürültü olmuş ve bundan rahatsızlık duymuştur. Uygulama esnasında mutlaka sınıfta aralarında konuşan öğrenci olmaktadır. Bunun önüne geçmek için öğretmen yönergelerini etkili ve açık bir şekilde sunmalıdır.

**Tablo 3:** Öğrencilerin, Drama Yönteminin Uygulandığı Derste Kendilerini Nasıl Hissettiklerine İlişkin Görüşleri

Sınıf	İyi		Kötü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
7-A Sınıfı	19	95	1	5	20	100
7-D Sınıfı	22	100	-	-	22	100
Toplam	41	98	1	2	42	100

“Drama yönteminin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde kendinizi nasıl hissettiniz?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplardan alınan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Kendimi çok mutlu hissettim” (Ö1,K; Ö4,K; Ö9,K; Ö15,E; Ö33,K; Ö35,E; Ö36,E; Ö39,E; Ö41,K).

“Kendimi diğer derslere göre daha mutlu hissettim. Çünkü çok eğlenceliydi” (Ö2,K).

“Bu derste kendimi çok iyi hissettim” (Ö5,E; Ö8,K; Ö10,K; Ö12,K; Ö13,K; Ö14,K; Ö17,K Ö19,K; Ö21,K Ö22,E; Ö25,K; Ö27,K; Ö28,E; Ö29,E; Ö37,E; Ö38,E; Ö39,E; Ö42,K).

“Heyecanlandım” (Ö4,K; Ö6,K; Ö34,K). “Arada bir heyecan çok güzel oluyor yani” (Ö6,K).

“Bazılarının uykusu geliyordu şimdi gelmiyor” (Ö12,K).

“Ben kendimi heyecanlı ve sevinçli hissettim” (Ö16,E).

“Çok tuhaf oluyor, yani çok güzel, hem de toplum içinde utanmamızı engellememize yardımcı oluyor” (Ö18,K).

## Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Drama Yöntemine İlişkin Öğrenci Görüşleri ◆

*"Bende bir duygusallık başladı" (Ö23,E).*

*"Kendimi çok iyi enerjik, zihnim açık hissettim" (Ö24,E).*

*"Bu derste kendimi dinamik hissettim" (Ö26,K).*

*"Kendim çıktığım için biraz heyecanlandım" (Ö30,E).*

*"Sınıfta yokmuşum gibi sandım" (Ö40,E).*

*"Çocuksu duygularım ürperdi. Hem de daha iyi kafama girdi. Ama biz bir konuda drama yapıyoruz, diğer bir konuda yapmıyoruz bu da beni olumsuz etkiledi" (Ö17,K).*

Görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu drama yöntemi ile işlenen sosyal bilgiler dersinde kendilerini iyi hissetmektedirler (Tablo 3). Mutlu, heyecanlı, enerjik, dinamik, zihni açık, sevinçli ve duygusal hissedener de olmuştur. Bunu yanında 42 öğrenciden biri *"çok kötü hissettim"*; biri de *"Bu derste kendimi çok iyi hissediyorum, ama biraz korkuyorum"* şeklinde cevap vermişlerdir.

**Tablo 4:** Öğrencilerin, Drama Yönteminin Dersi Sevmelerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Görüşleri

Sınıf	İyi		Kötü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
7-A Sınıfı	16	80	4	20	20	100
7-D Sınıfı	18	82	4	18	22	100
Toplam	34	81	8	19	42	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin 34'ü *"evet"* ve sekizi *"hayır"* cevabı vermişlerdir. *"Drama yöntemi Sosyal Bilgiler dersini sevmenizi etkiledi mi? Açıklayınız"* sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplardan alınan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

*"Sosyal bilgiler dersini sevmemi etkiledi. Çünkü çok hoşuma gidiyor. Böyle ders işlemeyi çok seviyorum" (Ö1,K).*

*"Etkinlikler yapınca daha iyi oluyor. Kişi dersi seviyor. Mesela dersi sevmeyen biri sevmeye, sevdiği için de çalışmaya başlıyor" (Ö3,K).*

*"Evet beni çok etkiledi. Sosyal bilgiler dersini şimdi daha çok seviyorum" (Ö5,E).*

Yukarıda öğrencilerin verdiği cevaplardan da anlaşıldığı gibi drama yöntemi öğrencide olumlu etkiler bırakmakta ve dersi sevmesine ve çalışmaya başlamasına yardımcı olmaktadır.

*"Evet derse daha verimli çalışıyorum" (Ö7,E).*

*"Ben yine severdim. Çünkü bir konuda tartışıyoruz ve bunu seviyorum. Ama dramalı olsa daha iyi olur. Çünkü daha iyi anlamamızı ve eğlenmemizi sağlıyor" (Ö8,K).*

*"Evet etkiledi. Çünkü böyle yapmamız güzel olduğu için daha da sevdirdi" (Ö12,E).*

*"Bu dersi çok sevdim. Keşke tüm dersler bu şekilde işlense. Hem daha iyi anlıyoruz" (Ö18,K).*

◆ Elvan Yalçınkaya

*“Evet. Çünkü konuları tiyatro yoluyla yapınca dersler çok zevkli geçiyor” (Ö20,K).*

*“Evet etkiledi. Çünkü ders zevkli geçtiği için benimde derse katılma hevesim artıyor” (Ö26,K).*

*“Evet, Çünkü bütün sınıf neredeyse derse katılıyor ve bütün sınıf dersi candan dinliyorduk” (Ö27,K).*

Öğrencilere göre drama yöntemi onların derse karşı ilgilerini ve derse katılma isteklerini olumlu yönde etkilemektedir.

*“Evet. Çünkü dramayla daha iyi anladım ve oyunculuğumuzu geliştirmeye yaradı” (Ö28,E).*

Öğrencinin bu ifadesinden de anlaşılacağı gibi drama onların yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olup çeşitli yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır.

*“Evet. Çünkü kitap okurken hoca kaldırmıyor. Drama yaptığımızda kaldırıyor” (Ö30,E).*

Öğrenci aslında bu ifadesinde, drama yöntemi ile aynı anda sınıftaki bütün öğrencilerin aktif katılımının olduğunu vurgulamaktadır.

*“Evet. Çünkü dersi sevmeme, anlamama yardımcı oldu. Çok severim bu sosyal dersini (Ö41,K).*

*Evet. Önceden bu kadar her şeyi ifade eden biri değildim. Drama ile derse seve seve katılımım oldu” (Ö42,K).*

Öğrenci, daha önce çekingen ve düşündüğünü rahatlıkla ifade eden biri olmadığı, drama yöntemi sayesinde artık düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiğini vurgulamıştır.

*“Etkiledi. Çünkü dramayı ben sadece bu derste öğrendim. Yani önceki derslerde yapmıyorduk. Tabii bu da bende biraz da olsun olumlu etkiler bıraktı. 6.sınıfta drama nedir bilmiyorduk. Öğretmenimiz bize öğretmemişti. Bu yüzden de derste ayıptır söylemesi uyuyordum. Artık uyumuyor ve dersi zevkle dinliyorum” (Ö17, K).*

**Tablo 5:** Öğrencilerin, Her Konuyu İşlerken Drama Yöntemini Kullanmak İsteyip İstemediklerine İlişkin Görüşleri

Sınıf	İyi		Kötü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
7-A Sınıfı	19	95	1	5	20	100
7-D Sınıfı	21	96	1	4	22	100
Toplam	40	95	2	5	42	100

*“Tüm konuları işlerken bu yöntemi kullanmamızı ister misiniz? Neden?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğu olumlu cevap vermişlerdir (Tablo 5). Bu cevaplardan bazıları şunlardır:*

*“Evet bütün konuları işlerken bu yöntemin kullanılmasını istiyorum. Çünkü eğlenceli ve neşeli geçiyor” (Ö1,K).*

*“Evet isterim. Konuları daha iyi anlamam için. Konuları daha iyi anlarsam SBS (Seviye Belirleme Sınavı)’de daha iyi puan tuttururum” (Ö5,E).*

*“Evet çok güzel olurdu doğrusu, hem insanın uykusunu dağıtıyor” (Ö6,K).*

*“İsterim. Çünkü derste bazı bölümleri anlayamıyorum. Drama dersi bana daha iyi anlatıyor” (Ö15,E).*

*“Evet. Bütün konularda drama yöntemini kullanırsak bütün konuları çok iyi anlarız. Bundan emin olabilirsiniz” (Ö22,E).*

*“İsterim. Hatta sadece bu derste değil, diğer derslerde de yapılmasını isterim” (Ö33,K).*

*“Evet. Drama olduğu zaman sınıfın hepsi katılıyor ve bu sayede sınıf sessiz oluyor, dersi daha iyi anlıyoruz” (Ö24,E).*

*“Evet isterim. Çünkü okulu sevmiyorum, eğlenceli geçince sevmeye başlıyorum ve bütün derslerim düzeliyor” (Ö37,E).*

Öğrencinin de ifadesinden de anlaşıldığı üzere dersi daha zevkli hale getiren yöntem ve teknikler öğrencilerin okulu sevmesine katkı sağlıyor. Öğrenci okulu sevmediğini fakat dersler eğlenceli geçince okulu sevdiğini ifade etmiştir.

*Tüm konuları işlerken bu yöntemi kullanmamızı ister misiniz? Neden?* sorusuna, öğrencilerin ikisi diğer öğrencilerden farklı cevap vermişlerdir. Bunlar da gerçekten dikkate değerdir:

*“Hayır. Böyle olursa sıkıcı olacağını düşünüyorum. Bence ara sıra yapılması daha güzel” (Ö2,K).*

Öğrencinin bu cevabından da anlaşılacağı gibi, sürekli aynı yöntemin kullanılması öğrencilerin sıkılmasına yol açabilir.

Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmeleri onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır. Diğer bir anlamla yöntem zenginliğine sahip olmaları gereklidir (Demirel, 2007, 80).

*“Konularda geri kalırsak öğretmenimizi zora düşürmek istemeyiz. Hem anlatım hem drama yaparız. Ama zamanımız varsa biraz drama yaparsak daha iyi anlarız” (Ö27,K).*

Öğrenci bu ifadesiyle sürenin de önemli olduğu görüşündedir.

### **Sonuçlar ve Öneriler**

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olup öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olmalarını ve bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarını amaçlamaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Kuşkusuz öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden bir de dramadır. Bu çalışmada, öğrenci görüşleri çerçevesinde drama yönteminin kullanımı ile ilgili olarak drama yönteminin; öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesine, yeteneklerinin fakına varmalarına, düşünme becerilerini kazanmalarına, düşündüklerini rahatlıkla ifade etmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Drama dersi zevkli ve eğlenceli hale getirdiği gibi öğrencilerin okulu ve dersi sevmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin konuyu daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır. İlköğretimdeki diğer derslerde de drama etkili bir şekilde kullanılabilir.



Her öğretim yönteminin faydaları olduğu gibi sınırlılıkları da vardır. Örneğin; drama çalışmalarında yetenekli, dışa dönük, müteşebbis öğrenciler ön plana çıkabilir, utangaç, sessiz, sosyal zenginliği olmayan öğrencilerin dramaya katılımda sorunlar yaşayabilir. Kalabalık gruptaki drama uygulamaları, özellikle rahatlatma çalışmaları için gerekli olan sessizliği sağlayabilmek için mümkün olmayabilir. Çocuklar arasında rol dağıtımı, rol değişimi ve etkinlik sürecini tüm benliği ile yaşayabilmek için gereken konsantrasyon sağlanamayabilir. Çalışılan mekân, yirmi kişinin aktif olarak etkinliğe katılabilmesi için yeterli olmayabilir (Önder, 1999). Bu sebeple drama yönteminin kullanımında dikkat edilmesi gereken ilkeler vardır. Bu çalışmada, öğrenci görüşleri çerçevesinde bunlar ortaya konmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde sürekli aynı yöntemle ya da drama yöntemi ile ders işlemek yerine bir derste çok çeşitli yöntemler kullanılabilir.

#### Kaynakça

- ARİELİ, B. (2007). **The Integration of Creative Drama Into Science Teaching**. Kansas State University. Doctor of Philosophy. Kansas.
- ARİS, C. J. (1995). **Taking Time To Act a Gide to Cross: Curricular Drama**. Heizemann Porstmouth. New Hampshire.
- DEMİREL, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 7. baskı. Pegem Yay. Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı**. Pegema Yayıncılık. Ankara.
- DIRİM, A. (1998). **Yaratıcı Drama**. Esin Yayınları. İstanbul.
- GÖNEN, M. ve N. Uyar Dalkılıç. (1999). **Çocuk Eğitiminde Drama**. Epsilon Yay. İstanbul.
- HARRİET, F. J. (1987). **The Dramatic Method of Teaching**. Nisbet u. d. London.
- HESAPÇIOĞLU, M. (1997). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Beta Yayınları. İstanbul.
- KOLUKISA E. H, Tokcan ve B, Akbaba. (2007). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı 6**. A Yayınları. Ankara.
- LAMB, Timothy M, (1978). **The Use of Dramatization Teach Social Studies to Hearing-Impaired Children**. St. Louis, Missouri.
- MCCLİNTOCK, B. A. (1984). **Drama For Mentally Handicapped Children**. UK: A Condor Book Souvenir Press.
- MEB. (1999). **İlköğretimde Drama**. I. Milli Eğitim Yayınevi. Ankara.
- MORRİS, Ronald V, (2001), **Teaching Social Studies Through Drama: Student Meaning**. Journal of Social Studies Research, Spring.
- ÖNDER, A. (1999). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**. Yeni Çizgi Yayınları. İstanbul.
- ÖZDEMİR, E. (1965). **Uygulamalı Dramatizasyon**, MEB Yayınları. Ankara.
- ÖZTÜRK, C. ve diğerleri. (2007). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Pegema Yayıncılık. Ankara.
- ÜSTÜNDAĞ, T. (1996). **Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu**. Yaşadıkça Eğitim. 49:19-23.
- SAN, İ. (1996). **Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştirmede Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama**. Yeni Türkiye Dergisi. 7: 148-160.
- YEĞEN, G. (2003). **Yaratıcı Drama**. İlköğretim Online Öğretim Uygulamaları Serisi. Yıl:2. Sayı: 2. s:1-4. [www.ilkogretim-online.org.tr](http://www.ilkogretim-online.org.tr).
- YILDIRIM, A. ve Hasan Şimşek. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

## STUDENTS OPINIONS RELATED TO THE DRAMA METHOD USED IN SOCIAL STUDIES LESSON

Elvan YALÇINKAYA \*

### Abstract

Using student and activity based teaching methods in social studies lesson is very important. One of the student and activity based methods in social studies is drama. The aim of this study is to examine students' opinions on the implementation of drama method after experiencing with drama method in primary school at 7th class. This study is a qualitative research. Open ended questions constructed by investigator was used as data collection tool to take students' opinions about drama method. Most of the students participated this study generally have positive impression of using drama method and told that they comprehended subject better with this method.

**Key Words:** Social Studies, constructivism, student opinions, teaching method, drama

---

\* Erzurum İbni Sina Primary School Social Studies Teacher and Atatürk University Department of Primary School Teaching Social Studies Ph.D. Student

# YENİ PROGRAM ÇERÇEVESİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SORUNLARI (ERZURUM)

Çiğdem ÜNAL\*

Zeki BAŞARAN\*\*

## Özet

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sorunları ana hatlarıyla belirlenmiştir. Araştırma nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş olup, veri toplama aracı olarak anket metodu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Erzurum şehrinde görev yapan 85 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini almak için 33 soruluk bir anket formu hazırlanmış ve standartların uygunluğunu belirlemede, frekans ve yüzdeler kullanılmıştır. Sorunlar, öğretim programı, ders kitapları, yöntem ve planlama, ölçme değerlendirme, öğretim materyalleri, öğrenci sorunları, sınıf yönetimi, okul yönetimi ile alan ve mesleki sorunlar olmak üzere dokuz başlık altında toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin sorunlarının başında müfettişlerle ilgili yaşanan sorunlar gelmektedir. İkinci sırayı, sosyal bilgiler öğretim programı için belirlenen sürenin yetersiz olmasıyla ortaya çıkan sorunlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin derse karşı olan olumsuz davranışlarını değiştirmede yaşanan sorunlar ve dersle ilgili öğretim materyallerini temin etmede yaşanan zorluklar, öğretmenlerimizin çoğunlukla kabul ettikleri diğer sorunlar olarak tespit edilmiştir. Chi-Square testine göre, bay ve bayan öğretmenlerimizin görüşleri arasında önem düzeyinde anlamlı farklılık; haftalık ders programının yoğunluğunu verimli olabilmek adına işlevsel bulma, sorusunda ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal bilgiler, öğretmen sorunları, öğretim programı, öğretim materyali

## Giriş

Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze gelinceye kadar, hem öğretmen yetiştirme hem de eğitim politikalarının şekillenmesinde iki temel çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar göze çarpar. Bunlar; Millî Eğitim Şûraları ve Kalkınma Planlarıdır. Her ikisinde de yer alan temel amaçlardan birisini, öğretmen yetiştirmede en iyi ve en doğruyu bulmak oluşturmaktadır. 1939 – 2007 yılları arasında 17 Millî Eğitim Şûrası gerçekleştirilmiş olup bu Şûralarda; öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi, MEB kapsamında yer alan bütün okulların genel durumları ve bunlarla ilgili değişiklikler yanında, öğretmen yetiştirilmesiyle ilgili çeşitli ilkeler ele alınmıştır. 1982 yılına kadar yapılan 10 Millî Eğitim Şûrasında, yukarıda verilen konuların çoğunlukla gündemi oluşturmasına karşılık öğretmenlerin sorunlarının, bu toplantılarda çok fazla ele alınmadığı veya önemsenmediği görülmektedir.

\* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

\*\* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora öğrencisi

8-11 Haziran 1982 tarihinde gerçekleştirilen XI. Şûra, bu tarihe kadar yapılanlar içinde en geniş kapsamlı çalışmadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme işlevinin tamamen üniversitelere devredilme (1982) tarihiyle çakışan, bu toplantı daha da önem kazanmış ve geçiş dönemindeki uygulamalarında şekillenmesine yardımcı olmuş ve öğretmen sorunları daha ciddi bir şekilde ele alınmıştır. XI. Millî Eğitim Şûrasının gündemini oluşturan konular; *Öğretmen Eğitiminin Gelişimi, Öğretmen Eğitiminde Hizmet Öncesi Sorunlar ve Öneriler, Eğitim Uzmanlarının Eğitimi, Öğretmen ve Uzmanların Hizmet içi Eğitimi, Öğretmenlerin Sorunları ve Çözüm Önerileri* olmak üzere beş başlıkta ele alınmıştır ([http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11_sura.pdf)).

Uzun bir dönemi kapsayan Türk Eğitim sisteminin yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme politikalarında, öğretmen-öğrenci oranlarının modern standartlara ulaştırılması için yeterli sayıda öğretmen yetiştirilmesi ve bunun için gerekli yatırımların yapılmasının yanında, öğretmenlerin yurt genelinde dengesiz dağılımından ortaya çıkan sorunlara çözümler aranmıştır. Ancak öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların gerek nitel ve gerekse nicel yönlerden çözümüne ilişkin, kayda değer bir ilerleme kaydedilememiştir. 13-17 Kasım 2006 yılında yapılan XVII. Millî Eğitim Şûrasının gündemini; *Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi ile Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi* gibi başlıklar oluşturmuştur. Söz konusu Şûrada, öğretmenlere, birey-çevre-toplum bağlantılarını kurmasını sağlayacak, toplumsal sorumlulukları kazandıracak, yeteneklere sahip olması gerektiği ve bunun içinde öğretmen yetiştirme programlarının gerektiği şekilde düzenlenmesi gerektiği ele alınmıştır (Karar 53). Ayrıca öğretmen yetiştirmede kaliteyi yükseltmek adına; Eğitim Fakülteleri ile öğretim kurumlarının işbirliği yapmaları gerektiği (Karar 60) ortaya konulmuştur (MEB, 2006; 7-8). Bütün bu kararların yanında öğretmen sorunları ve çözümüne ilişkin önemli bir karar oluşturulmamakla birlikte, Şûra’nın Eğitimde Nitelik bölümününün 70. maddesinde; *öğretmenler yabancı dilde iletişim becerilerini artırabilmeleri açısından desteklenmelidir*, ibaresi yer verilmiştir.

Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde, Türk Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında eğitim alanında reform kabul edilen yeni bir düzenlemeye gitmiştir. İlköğretimde okutulan temel derslerin öğretim programlarında yapılan değişiklikler 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya konulmuştur (MEB,2005). Bu araştırmanın temel amacını, günümüzde geçerli olan eğitim-öğretim sistemi içinde görev yapan *sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları* ortaya koymak oluşturmaktadır. Dolayısıyla çalışmada, aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ile ilgili sorunlar
- 2- Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ile ilgili sorunlar
- 3- Strateji-Yöntem ve Planlama ile ilgili sorunlar
- 4- Öğretim Materyalleri ile ilgili sorunlar
- 5- Ölçme-Değerlendirme ile ilgili sorunlar
- 6- Öğrenciler ile ilgili sorunlar
- 7- Sınıf Yönetimi ile ilgili sorunlar
- 8- Okul Yönetimi ile ilgili sorunlar
- 9- Alan ve Meslek ile ilgili sorunlar

## Yöntem

Bu çalışmada, Yeni Program Çerçevesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sorunları'nı tespit etmek amacıyla, öğretmen görüşlerini ortaya koymaya ve betimlemeye çalışan bir araştırma modeli olan *tarama modeli* kullanılmıştır. Çalışma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayanması nedeniyle betimsel bir özellik taşımaktadır.

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında, Erzurum ilköğretim okullarında görev yapan 34'ü bayan, 51'i erkek toplam 85 Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Söz konusu öğretmenlere ulaşmak için 35 okul tespit edilmiştir. Seçilen ilköğretim okullarının farklı çevrelerden olmasına dikkat edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formu geliştirilirken; yeni sosyal bilgiler öğretim programları incelenmiş, kaynak kitap taramaları yapılmış, öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmaların sonunda ortaya konulan anket soru maddeleri, dokuz ayrı başlık altında toplanarak, 33 adet olarak belirlenmiştir.

Otuz üç maddeden oluşan ölçekte, her algının karşısına *Evet, Kısmen, Hayır* ifadeleriyle üçlü derecelendirme kullanılmış ve ölçme aracında yer alan maddelerin  *yüzde ve frekansları* hesaplanmıştır. Ankete katılan bay ve bayan öğretmenlerin sorunları algıları arasında bir fark olup olmadığı SPSS for Windows 15.00 paket istatistik programı, *Chi-Square testi* ile ortaya konulmuştur.

## Sayıtlar, Sınırlılıklar ve Örneklem;

1-Araştırma için seçilen örneklem grubu, araştırmanın evrenini yansıtıcı niteliktedir.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı**

KİŞİSEL BİLGİLER		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyete Göre Dağılım	Bay	51	60
	Bayan	34	40
	<b>TOPLAM</b>	85	100
Meslekteki Kıdeme Göre Dağılım	1-5 yıl	12	14,1
	6-10 yıl	27	31,8
	11-15 yıl	22	25,9
	16-20 yıl	4	4,7
	21 yıl ve üzeri	20	23,5
	<b>TOPLAM</b>	85	100
Asıl Branşa Göre Dağılım	Asıl Branşı "Sosyal Bilgiler Öğretmenliği" Olanlar	38	44,7
	Asıl Branşı "Sosyal Bilgiler Öğretmenliği" Olmayanlar	47	55,3
	<b>TOPLAM</b>	85	100

**Kaynak:** Anket Sonuçları

## Yeni Program Çerçevesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sorunlarını (Erzurum) ◆

2- Veri toplama aracı, araştırmanın amacına hizmet edecek bilgilerin elde edilmesi açısından yeterli niteliktedir.

3- Araştırmaya katılan öğretmenlerin katılımları aynı seviyededir.

4- Araştırma, konu ile ilgili olarak hazırlanmış anket formu ile sınırlıdır.

5- Araştırma bir makale kapsamında ele alındığı için, sorunlarla ilgili fazla detaya inilememiştir.

6- Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.

Anket formuyla değerlendirmeye alınan öğretmen sayısı 85'tir. Bu öğretmenlerin % 60'ı bay, % 40'ı bayandır. Öğretmenlerin; % 23.5'i 21 yıl ve üzeri, % 4.7'si 16-20 yıl, % 25.9'u 11-15 yıl, % 31.8'i 6-10 yıl, % 14.5'i 1-5 yıl meslek kıdemine sahiptirler (Tablo 1). Asıl branşa göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin % 44.7'si asıl branşı sosyal bilgiler öğretmenliği, % 55.3'ü ise asıl branşı sosyal bilgiler öğretmenliği olmayan programlardan mezun olmuşlardır.

### Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2. Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İle İlgili Sorunları

SEÇENEKLER	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S.1.Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programı için belirlenen öğretim süresi, yeterli olmak bakımından sizlere zorluklar yaşıyor mu?	44	51,7	29	34,2	12	14,1	85	100
S.2.Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanabilirliği konusunda zorluklar yaşıyor musunuz?	29	34,2	44	51,7	12	14,1	85	100
S.3.Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programındaki konular arasında öğretimi zorlaştıracak yönde bir süreklilik eksikliği var mıdır?	36	42,4	32	37,6	17	20	85	100
S.4. Sizce, Yeni Sosyal bilgiler öğretim programındaki hedefler açık bir dille ifade edilmişler midir?	43	50,7	31	36,4	11	12,9	85	100

**Kaynak:** Anket Sonuçları

Sosyal Bilgiler programı öğretmene esneklik sağlayacak biçimde hazırlanmasına karşın, uygulamada esnek davranılmamaktadır <sup>1</sup>. Ülkemizde bölgeler ve yerleşim birimleri arasında toplumsal, ekonomik etkinlikler ve toplumsal yaşamda karşılaşılan sorunlar açısından farklılıklar olması, tek tip eğitim programının uygulanmasında güçlükler neden olmaktadır. Zaten bu konuda yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre; <<eldeki program bazı yönleriyle büyük şehirlerde, bazı yönleriyle ise kırsal kesimde yaşayan öğrencileri hayata hazırlamada yetersiz kalmaktadır>> (Erden, 1995; 188).

1 Bakınız bilgi için; Köroğlu 2006.

Öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler öğretim programı ile ilgili sorunları belirlemek amacıyla dört ayrı soru sorulmuştur (Tablo 2). *Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programı için belirlenen öğretim süresi, yeterli olmak bakımından sizlere zorluklar yaşıyor mu?* Sorusuna ankete katılan öğretmenlerimizin % 51.7'si Evet zorluklar yaşıyorum diye cevap verirken, % 14.1' i Hayır, % 34.2'si ise Kısmen diye cevap vermişlerdir. *Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanabilirliği konusunda zorluklar yaşıyor musunuz?* Sorusuna ise % 34.2'i Evet, % 14.1'i Hayır, % 51.7'i Kısmen diye görüş belirtmişlerdir. *Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programındaki konular arasında öğretimi zorlaştıracak yönde bir süreklilik eksikliği var mıdır?* Maddesine ilişkin görüşleri % 42.4 oranında Evet, % 20 oranında Hayır, % 32 oranında Kısmen olmuştur. Buraya kadar ortaya konulan bulgulara dayalı olarak; öğretmenlerimizin önemli bir bölümünün öğretim programı ile ilgili sorunlar yaşadıklarını, ancak öğretmenlerin % 20'den daha az bir bölümünün, Hayır cevabıyla hiçbir zorlukla karşılaşmadıkları tespit edilmiştir. *Sizce, Yeni Sosyal bilgiler öğretim programındaki hedefler açık bir dille ifade edilmişler midir?* Sorusuyla ilgili öğretmenlerimizin % 50.7'si Evet, % 36.7'si Kısmen diye görüş belirterek, hedefleri, açıklığı yönünden yeterli buldukları söylenebilir.

2004 Sosyal Bilgiler Programı, tümüyle davranışçı olan program yaklaşımlarından farklı olarak, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini teşvik edici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmış ve ders kitapları da bu doğrultuda hazırlanmıştır. Ders kitapları ile ilgili bazı sorunları tespit etme açısından ankete katılan öğretmenlere sorulan (Tablo 3), *Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki konuları, bu dersin amaçlarını gerçekleştirebilmeniz açısından yeterli buluyor musunuz?* Maddesine öğretmenlerin ancak % 21.2'si Evet, % 45.9'u Kısmen, % 32.9'u ise Hayır cevabını vermişlerdir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitapları İle ilgili Sorunları**

SEÇENEKLER SORULAR	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S.1. Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki konuları, bu dersin amaçlarını gerçekleştirebilmeniz açısından yeterli buluyor musunuz?	18	21,2	39	45,9	28	32,9	85	100
S.2. Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki içeriğin, ait olduğu sınıf düzeyine uygun olmaması konusunda sorunlar ile karşılaşılıyor musunuz?	27	31,8	33	38,8	25	29,4	85	100
S.3. Öğrencileri derse karşı güdülemede, Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki konuların, size yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?	36	42,4	37	43,5	12	14,1	85	100

**Kaynak:** Anket Sonuçları

*Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki içeriğin, ait olduğu sınıf düzeyine uygun olmaması konusunda sorunlar ile karşılaşılıyor musunuz?* Sorusuna % 31.8'i Evet cevabıyla karşılaştıklarını, % 29.4'ü Hayır cevabıyla karşılaşmadıklarını, % 38.8'i ise Kısmen karşılaştıkları doğrultusunda görüş belirtmişlerdir. *Öğrencileri derse karşı güdülemede, Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki konuların, size yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?* Maddesine ilişkin öğretmenlerin % 42.4'ü Evet, % 43.5'i Kısmen, % 14.1'i Hayır demişlerdir. Öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili sorunlar bulgularına dayanarak,

Tablo 3'te yer alan birinci ve ikinci sorularda öğretmenlerin ciddi anlamda sorun yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmenler, alanının özelliğini dikkate almadan; geleneksel yöntemlerle eğitim-öğretim etkinliklerini sürdürmeye çalıştıklarında, öğrenciler sosyal bilgiler dersini sıkıcı ve soyut bulmaktadırlar. Dolayısıyla öğrenciler bu derslerde öğrenmekten çok ezberlemeye yönelmektedirler (Freeman vd. 1988; 330-32). Bu sorunları ortadan kaldırmak için aktif öğrenme-öğretme yöntemlerinin, öğrencinin ilgilerini merkeze alan bir anlayışın uygulama boyutuyla öğretmenlerin kazanmış olması gerekmektedir. Strateji-yöntem ve teknikleri kullanmayan, yaratıcılıklarını ve bilgilerini yenileyemeyen bir öğretmenin, öğrencileri ezberciliğe yönlendirmesi kaçınılmaz olacaktır.

**Tablo 4. Strateji ve Yöntem İle İlgili Sorunlar**

SORULAR	TOPLAM		S.1.En çok kullandığınız öğretim stratejileri	TOPLAM	
	f	%		f	%
S.1. En çok kullandığınız öğretim yöntemleri					
Sunuş Yoluyla Öğretim	71	83,5	Anlatım Yöntemi	74	87
Buluş Yoluyla Öğretim	52	61,5	Tartışma Yöntemi	67	78,8
Araş.İnc. Yoluyla Öğretim	62	72,9	Problem Çözme Yöntemi	30	35,2
İşbirliğine Dayalı Öğretim	42	49,4	Soru-Cevap Yöntemi	82	96,4
Tam Öğrenme	10	11,7	Gösteri Yöntemi	30	35,2

**Kaynak:** Anket Sonuçları

Öğretmenlerin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler alanına olan ilgilerini sürekli canlı tutacak yöntem ve etkinlikleri gerçekleştirebilecek düzeyde olmalıdırlar. Sosyal bilgiler ile ilgili ilginç konuları sınıf ortamına getirip, öğrencilerin hepsini öğrenme sürecine katmalıdırlar. Çeşitli alanlar içinde küresel gelişmelerden en fazla etkilenen alan sosyal bilgiler alanıdır. Bunun nedeni küresel gelişmelerin ve dünyadaki önemli toplumsal olayların sosyal bilgiler eğitiminin temel amaçları içinde yer almasıdır. Küreselleşmenin etkisiyle hem ulusal düzeyde vatandaş hem de dünya vatandaşı yetiştirme sosyal bilgiler eğitiminin önemli bir boyutu haline gelmiştir ( Taş, 2004;31).

Tablo 4'teki strateji-yöntem sonuçları incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerimizin en fazla *sunuş yoluyla* (% 83.5) öğretim stratejisini kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında *araştırma-inceleme yoluyla* (% 72.5) ve *buluş yoluyla öğretim stratejisinin* (% 61.5) oranlarının da çok düşük olduğu söylenemez. Ancak günümüz eğitim sistemi içinde çok önemli sayılan *işbirliğine dayalı* (% 49.4) ve *Tam öğrenme* (% 11.7) stratejilerinin kullanılma oranları yüksek değildir. Yaptığımız başka araştırmalarda da (Ünal ve diğ. 2004) öğretmenlerimizin beyin fırtınası, dramatizasyon, benzetim gibi bazı yöntem ve teknikleri, öğretim süreçlerinde çok az kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle tam öğrenme modelinin bu kadar düşük oranda kullanılmasının temelinde, modelin başarısında rol oynayan etmenler etkili olmaktadır. Bunlar; öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli önkoşul öğrenmelerin önceden gerçekleştirilmesi, öğrencinin öğrenmeye aktif olarak katılma derecesi, uygulamadaki görünümü ile öğretimin öğrencinin ihtiyaçlarına uygunluk derecesidir (Özkan, 2005;127). Bütün bunların uygulanması uzun bir süreç gerektirdiği için öğretmenlerimizin büyük bir bölümü modeli uygulamaktan kaçınmaktadırlar. Öğretmenlerimizin kullandıkları yöntemler içinde, sosyal bilgiler dersi için vazgeçilmez olan *problem çözme ve gösteri*



yöntemlerinin kullanılma oranları oldukça düşüktür. Nitekim 1999 yılında Tuncer'in yapmış olduğu bir araştırmada da sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlardan birisi öğretim elemanlarının aktif yöntemlere yeterince yer vermemesi ve teknolojiye gereken ilgiyi göstermemesi olarak ortaya konulmuştur (Tuncer, 1999).

Sosyal Bilgiler derslerinde hedeflenen davranışlara ulaşabilmek için planlama ile ilgili sorunların da ortadan kaldırılması gereklidir. Ankete katılan öğretmenlerimizin bu tip sorunlarını belirleme açısından sorulan ilk soruda (Tablo 5) *Ders anlatımı esnasında öğretim stratejilerini planlı ve etkili bir şekilde kullanabiliyor musunuz?* Sorusuna % 42.4 oranında Evet, % 54 oranında Kısmen diye cevap verilmiş ve bu konuda herhangi bir sıkıntının yaşanmadığı belirlenmiştir. *İşleyeceğiniz konuya uygun öğretim materyallerini temin etmede okul idaresinden destek görüyor musunuz?* Maddesine ise sadece % 12.9 oranında Hayır cevabı gelmiştir.

**Tablo 5. Planlama İle İlgili Sorunlar**

SEÇENEKLER	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S.2. Ders anlatımı esnasında öğretim stratejilerini planlı ve etkili bir şekilde kullanabiliyor musunuz?	36	42,4	46	54	3	3,6	85	100
S.3. İşleyeceğiniz konuya uygun öğretim materyallerini temin etmede okul idaresinden destek görüyor musunuz?	32	37,7	42	49,4	11	12,9	85	100
S.4. Eğitim vereceğiniz yaş grubunun düzeyine uygun çalışma plânı hazırlamada kendinizi yeterli buluyor musunuz?	64	75,3	19	22,3	2	2,4	85	100
S.5. Yıllık plân hazırlama sürecinin zamanınızın büyük bir bölümünü aldığını düşünüyor musunuz?	12	14,1	16	18,8	57	67,1	85	100

**Kaynak:** Anket Sonuçları

*Eğitim vereceğiniz yaş grubunun düzeyine uygun çalışma plânı hazırlamada kendinizi yeterli buluyor musunuz?* Sorusunda öğretmenlerimizin % 75.3'ü kendilerini tümüyle yeterli görürken, % 22.3'ü ise Kısmen yeterli bulduklarını söylemişlerdir. Yeni programlar çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenine yüklenen görevlerden birisi de, öğrencilere yaş grupları dikkate alınarak ilgi, yetenek ve becerileri doğrultusunda yönlendirmek ve onları farklı ortamlarda sorumluluklarını farkına varmalarını sağlayarak, özsayıgılarını artırmak, grup içinde paylaşım ve üretme becerilerine sahip olmalarını sağlamaktır. Elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlerimizin bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını söyleyebiliriz. *Yıllık plân hazırlama sürecinin zamanınızın büyük bir bölümünü aldığını düşünüyor musunuz?* Maddesinin sonucuna baktığımızda, öğretmenlerimizin % 67.1'inin bu konuda fazla bir sorunla karşılaşmadıkları tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretiminin sorunlarından birisi de, öğretmenlerin öğretim materyallerine ulaşma da yaşadığı sıkıntılar veya bulunan araç gereçlerin yeterince kullanılmayıdır (Şahin, 2002- Sağlam, 1997- Yanpar, 1997;231- Kılıç, 1994; 221). Öğretim materyallerinin az kullanılması, öğretim ortamını olumsuz etkileyerek, öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmakta, öğrenme-hatırlama düzeyinde eksiklikleri ortaya çıkarabilmektedir. Öğretmenlerin öğretim materyalleri ile ilgili ana sorunlarını tespit etmek amacıyla (Tablo 6) sorduğumuz anket sorularından birisi;

Okulunuzda bulunan öğretim materyallerini (araç-gereçlerini) yeterli buluyor musunuz? Maddesidir. Ancak, öğretmenlerimizin % 42.4' ü Hayır cevabını vererek, bu konuda yaşanan eksikliği dile getirmişlerdir.

**Tablo 6. Öğretim Materyalleri İle İlgili Sorunlar**

SEÇENEKLER	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S.1. Okulunuzda bulunan öğretim materyallerini (araç-gereçlerini) yeterli buluyor musunuz?	14	16,5	35	41,1	36	42,4	85	100
S.2. İşleyeceğiniz konuya uygun öğretim materyalini belirlemede kendinizi yeterli buluyor musunuz?	54	63,5	28	32,9	3	3,6	85	100
S.3. Öğrencilerinizin seviyesine uygun öğretim materyali seçebilme imkânınız var mı?	18	21,2	42	49,4	25	29,4	85	100

**Kaynak:** Anket Sonuçları

Öğrencilerinizin seviyesine uygun öğretim materyali seçebilme imkânınız var mı? Sorusuna % 21.2 oranında Evet, % 49.4 oranında Kısmen cevapları gelirken; öğretmenlerimizin yaklaşık % 30'u Hayır cevabıyla ders araç-gereçlerini seçme imkanına sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla kısmen ve hayır cevaplarını birlikte değerlendirdiğimizde oranın % 79.4 olduğu görülür. Bu bulgulara dayanarak sosyal bilgiler öğretmenlerimizin öğretim materyali temin etme ve kullanabilme konusunda kısmen veya tümüyle bir sorun yaşadıklarını söyleyebiliriz. Yeterli materyale sahip olmak kadar, dersin amaç ve içeriğine uygun araç gereci seçmek de önemlidir. Bunu ortaya koyabilmek adına sorulan, *İşleyeceğiniz konuya uygun öğretim materyalini belirlemede kendinizi yeterli buluyor musunuz?* Maddesi sonuçlarına baktığımızda sadece % 3.6'lık bir grubun Hayır demesi oldukça sevindirici bir sonuçtur.

Öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını gelişimleriyle birlikte ele alarak doğru ölçme ve değerlendirme oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler dersi içeriği, ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerine yüklenen görev ve sorumluluklar dikkate alındığında, içeriğin büyük oranda soyut bilgilere dayandığı düşünüldüğünde, bunun ne kadar zor olduğu açıkça ortaya çıkar. Şüphesiz öğrencinin gelişimi ve başarısını tek bir ölçme aracıyla değil daha kapsamlı olarak farklı değerlendirme teknikleri kullanarak ölçmek gerekmektedir (Jenkins, 1998;34).

**Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme İle İlgili Sorunları**

SEÇENEKLER	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S.1. Öğrencilerinizin başarısını ölçmede yansız ölçüt oluşturabilme imkânına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?	61	71,8	19	22,3	5	5,9	85	100
S.2. Öğrencilerinizin başarısını yansız değerlendirmedeki tüm yetki sadece size mi aittir?	53	62,4	19	22,3	13	15,3	85	100
S.3. Değerlendirme sonucunda öğrencilerinizin eksikliklerini ortadan kaldırabilme yeterliğine sahip misiniz?	36	42,4	45	52,9	4	4,7	85	100

**Kaynak:** Anket Sonuçları

Öğrencilerinizin başarısını ölçmede yansız ölçüt oluşturabilme imkânına sahip misiniz? Sorusuna öğretmenlerimizin % 71.8'i Evet, Öğrencilerinizin başarısını yansız değerlendirmedeki tüm yetki sadece size mi aittir? Sorusuna % 62.4'ü Evet, Değerlendirme sonucunda öğrencilerinizin eksikliklerini ortadan kaldırabilme yeterliğine sahip misiniz? Sorusuna da % 42.4 'ü Evet, % 52.9'u Kısmen cevaplarını vererek, ölçme-değerlendirme konusunda fazla bir sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmeninin amaçlarından birisi de, öğrencileri hayata hazırlamak, onları toplumsal yaşama uyum sağlamalarına yardımcı olacak temel bilgi ve becerilerinin kazandırmasıdır. Ancak bazen programda yer alan amaçlara ulaşılmasının bir nedeni öğrenciler olabilir. Öğrencilerin bu derse karşı olan olumsuz tutumları veya öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğretmenin işini zorlaştırmakta ve öğretimi amacından uzaklaştırabilmektedir. Öğretmenlerimizin bu tip sorunları yaşama oranları belirlemek amacıyla, üç ayrı soru hazırlanmıştır..

**Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenciler İle İlgili Sorunları**

SEÇENEKLER	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S.1. Öğrencilerinizin derse karşı olan olumsuz tutumlarını değiştirme konusunda sıkıntılar yaşıyor musunuz?	34	40	40	47,1	11	12,9	85	100
S.2. Öğrencilerinizin öğrenme güçlüklerini doğru tespit edebiliyor musunuz?	40	47,1	44	51,7	1	1,2	85	100
S.3. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde, bu sorunu ortadan kaldırma konusunda okul idaresinden herhangi bir yardım görüyor musunuz?	27	31,8	37	43,5	21	24,7	85	100

**Kaynak:** Anket Sonuçları

Tablo 8'de verilen bu sorulardan, Öğrencilerinizin derse karşı olan olumsuz tutumlarını değiştirme konusunda sıkıntılar yaşıyor musunuz? Maddesine ankete katılan öğretmenlerin % 40'ı Evet , % 47'si Kısmen cevabını vererek, bu konuda önemli boyutlarda sorun yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Yapılan bazı araştırmalar da, ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin sosyal bilimler derslerine karşı birtakım olumsuz tutumları olduklarını ortaya koymaktadır(Ünal, 2008; 4-5). Öğrencilerinizin öğrenme güçlüklerini doğru tespit edebiliyor musunuz? Sorusunda, öğretmenlerin öğrenme güçlüklerini % 47 oranında tümüyle, % 51.7 oranında ise kısmen tespit edebildiklerini ancak sorunu ortadan kaldırma konusunda okul idaresinden gerekli yardımı görme konusunda öğretmenlerimizin yaklaşık % 25'i hiçbir yardım alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguların sonucuna bakarak; öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciyi tespit etme konusunda önemli bir sorun yaşamadıkları, ancak okul idaresinin bu konuya olan desteklerinin çok yeterli olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İle İlgili Sorunları

SEÇENEKLER SORULAR	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S.1. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede kendinizi yeterli buluyor musunuz?	65	76,5	19	22,3	1	1,2	85	100
S.2. Etkili bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamada okul idaresinden herhangi bir yardım alıyor musunuz?	20	23,5	47	55,3	18	21,2	85	100
S.3. Etkili bir eğitim-öğretim gerçekleştirebilmek adına sınıfların fiziksel özelliklerini (öğrenci sayısı, ısı, ışık, renk, temizlik vb.) yeterli buluyor musunuz?	26	30,6	34	40	25	29,4	85	100

**Kaynak:** Anket Sonuçları

Öğrencilerin olduğu kadar, öğretmenlerin de eksikliklerinin ve ihtiyaçların giderilmesi, eğitim ve öğretimde aktif yöntemlerin uygulanmasının özendirilmesi, teknolojilerden yararlanmasının teşvik edilmesi yanında denetlenmeleri gerekliliğini de ortaya koyar. Zira öğretmenin ondan beklenenleri yerine getirebilmeleri için; her şeyden önce sınıf ortamını demokratik bir ortam haline dönüştürmesi önemlidir. Eğitim-öğretim ortamını öğrenciler için uygun bir hale getiremeyen, sınıfına hakim olmayan bir öğretmenden diğer amaç ve hedeflerine ulaşmasını beklemek iyimserlik olur.

Öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili sorunlarını belirlemek amacıyla; yeterliliklerini belirlemek adına yöneltilen, *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede kendinizi yeterli buluyor musunuz?* Sorusunda, % 76.5 oranında Evet, % 22.3 oranında Kısmen cevabı alınmıştır. Bu soruya sadece bir öğretmenimiz hayır diyerek kendini yeterli görmediğini belirtmiştir. *Etkili bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamada okul idaresinden herhangi bir yardım alıyor musunuz?* Maddesini değerlendirdiğimizde, öğretmenlerimizin % 55'i Kısmen okul idaresinden yardım aldıklarını, geriye kalan grubun % 21.2'si hayır cevabıyla alamadıklarını ifade etmişlerdir. *Etkili bir eğitim-öğretim gerçekleştirebilmek adına sınıfların fiziksel özelliklerini (öğrenci sayısı, ısı, ışık, renk, temizlik vb.) yeterli buluyor musunuz?* Konusunda, öğretmenlerimizin yaklaşık % 30'u Evet cevabıyla bulduklarını, diğer % 30'luk bölüm ise Hayır cevabıyla yeterli bulmadıklarını açıklamışlardır (Tablo 9).

Öğretmenlik mesleğinin bütünlüğünü korumak ve toplum içinde saygınlığını artırmak için, çeşitli müdahalelerle öğretmenleri zor durumda bırakan müdahaleleri ortadan kaldırmak gerekir. Zaman zaman söz konusu olumsuz müdahaleler okul yöneticileri tarafından da olabilmektedir. Oysa bu tip baskıların öğretmenlik mesleğinin gelişmesini engelleyebileceği asla unutulmamalıdır. Ankete katılan öğretmenlerimizin bu tip sorunlarla karşılaşma derecesini (Tablo 10) belirlemek adına; sorulan, *Okulunuzdaki ortak karar alma mekanizmasının işlerliğini yeterli buluyor musunuz?* Maddesine % 36.4 Evet, % 43.6 Kısmen, % 20 oranında Hayır cevabı alınmıştır. *Okulda karşılaştığımız sorunların çözümüne yönelik, okul yöneticilerinin yardımlarını yeterli buluyor musunuz?* Maddesine % 41.1 Evet, % 44.8 Kısmen, % 14.1 Hayır denilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Yönetimi ile ilgili Sorunları

SEÇENEKLER SORULAR	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S.1. Okulunuzdaki ortak karar alma mekanizmasının işlerliğini yeterli buluyor musunuz?	31	36,4	37	43,6	17	20	85	100
S.2. Okulda karşılaştığımız sorunların çözümüne yönelik, okul yöneticilerinin yardımlarını yeterli buluyor musunuz?	35	41,1	38	44,8	12	14,1	85	100
S.3. Okulda, asıl görevinizin dışında size yüklenen sorumluluklar mesleki sıkıntılar yaratmakta mıdır?	19	22,3	21	24,7	45	53	85	100

**Kaynak:** Anket Sonuçları

*Okulda, asıl görevinizin dışında size yüklenen sorumluluklar sıkıntılar yaratmakta mıdır?* Sorusuna ise, % 22.3 Evet, % 24.7 Kısmen, % 53'ü Hayır demişlerdir. Bu bulguların ışığı altında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin *Okul yönetimi ile ilgili çok fazla bir sıkıntı yaşamadıkları* söylenebilir. Sadece bu bölüme ait sorunların son maddesini oluşturan, öğretmenlere asıl görevleri dışında yüklenen sorumluluklar konusunda, öğretmenlerimizin yaklaşık % 47'si sorun yaşadıkları konusunda görüş belirtmişlerdir.

Bilgi toplumunda yaşamaktayız ve elektronik ağlar dünyayı 'küresel bir köye' dönüştürmüş bulunmaktadır. Eğitimli kişi bilgiye erişebilen, onu yorumlayabilen, bilginin yapısında meydana gelen değişimleri kavrayabilen, bilgiyi keşfeden, paylaşan, sorgulayan, kıyaslayan özetle 'yüksek düzey düşünme becerilerine' sahip olarak bilgiye katkıda bulunabilen kişidir (Mecklenburger,1993, 40-43). Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen adaylarını bilgiye kolaylıkla ulaşabilmesini sağlayacak teknolojik donanımlara sahip olacak şekilde yetiştirmeleri, ders kitaplarının güncelleştirilmesi ve yenilenmesi ve eğitim kurumlarındaki teknolojik imkanların tümüyle sağlanmış olması önem kazanır. Bu tip sorunları belirlemek için ankete atılan öğretmenlerimize iki ayrı soru yöneltilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alan ve Mesleki Sorunları

SEÇENEKLER SORULAR	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
S.1. Alanınız ile ilgili yayınları yeterli düzeyde takip edebilme imkânınız var mı?	21	24,7	39	45,9	25	29,4	85	100
S.2. Alanınız ile ilgili gelişmelerin öğretim programına yeterli düzeyde yansıtıldığını düşünüyor musunuz?	18	21,2	46	54,1	21	24,7	85	100
S.3. Yapılan teftişlerde müfettişlerin size yeterli düzeyde yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?	7	8,2	25	29,4	53	62,4	85	100
S.4. Müfettişler, teftiş sonrasında dersin daha iyi işlenmesine yönelik olarak size eksiklerinizi giderecek önerilerde bulunuyorlar mı?	20	23,6	34	40	31	36,4	85	100
S.5. Haftalık ders programınızın yoğunluğunu verimli olabilmek adına işlevsel buluyor musunuz?	27	31,8	27	31,8	31	36,4	85	100

**Kaynak:** Anket Sonuçları

*Alanınız ile ilgili yayınları yeterli düzeyde takip edebilme imkânınız var mı?* Sorusuna, öğretmenlerimizin % 24.7'si Evet, % 29.4'ü Hayır cevabını vermişlerdir. % 45.9 oranındaki grup ise Kısmen takip ettikleri konusunda görüş belirtmişlerdir. Oysa Sosyal Bilgiler dersi doğrudan toplumsal yaşamla ilgili olduğu için sürekli gelişen ve değişen bilgileri kapsamaktadır, öğretmenlerin bütün bu değişime anında hakim olması önemlidir. Kısmen ve hayır oranlarını birlikte değerlendirdiğimizde, oran % 70'lere çıkmakta, bu da; öğretmenlerin alanları ile ilgili yayınları yeteri kadar izlemediklerini ortaya koymaktadır. *Alanınız ile ilgili gelişmelerin öğretim programına yeterli düzeyde yansıtıldığını düşünüyor musunuz?* Maddesinde, yansıtılmadığı düşünmeyenlerin oranı % 24.7 dir. Kısmen yansıtıldığını düşünenlerin oranı ise % 54.1'dir. öğretmenlerimizin yaklaşık % 75'inin bu konuda sorun yaşadığını söyleyebiliriz.

*Müfettişler, teftiş sonrasında dersin daha iyi işlenmesine yönelik olarak size eksiklerini giderecek önerilerde bulunuyorlar mı?* Sorusuna öğretmenlerimizin % 36.4 oranında Hayır, % 40'ı Kısmen görüşüyle, müfettişlerden teftiş sonrasında, eksikliklerini öğrenme konusunda herhangi bir öneri almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum müfettişlerin rehberlik işlevlerindeki eksikliği açıkça ortaya koymaktadır. *Yapılan teftişlerde müfettişlerin size yeterli düzeyde yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?* Ankete katılan öğretmenlerimiz bu maddede, % 62.4'ü Hayır, % 29.4'ü Kısmen cevabıyla sorun yaşadıkları konusunda görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece yöneticilerden değil, bazen de müfettişlerden yardım görmemeleri ve çekinmeleri sonucunda, programda yer alan üniteleri, öğrencilerin ve çevrenin özelliklerine uygun bir biçimde yeniden düzenlemelerini engellemektedir. Bu da müfettişlerle ilgili yaşanan sorunun bir başka boyutunu ortaya koymaktadır.

Ülkemizde uygulanan ders programların esnek ve konular dizini biçimde hazırlanması, ders kitaplarının önemini bir kat daha artırmaktadır. Ancak ders kitaplarındaki içeriğin yoğun olması; uygulanmadaki işlevselliği olumsuz olarak etkileyebildiği gibi öğretmenin verimliliğini de düşürebilmektedir. Nitekim bunu belirlemek adına Tablo 11'de belirtilen, *Haftalık ders programınızın yoğunluğunu verimli olabilmek adına işlevsel buluyor musunuz?* Maddesine öğretmenlerimizin % 36.4'ü Hayır, % 31.8 Kısmen diyerek, bu konuda sorun yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

Uygulanan anket çalışmasında **S.33.** *Mesleğiniz ile ilgili sizin gözlemlediğiniz ve bizim belirtmediğimiz diğer sorunlarınız ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?* Şeklinde bir açık uçlu soruya da yer verilmiştir. Söz konusu soruya öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarda belirtmiş oldukları sorunlar ile bazı çözüm önerileri ise şöyledir:

### **Sorunlar;**

1- Sosyal bilgiler öğretim programının yoğunluğunun fazla olmasına karşılık, program için belirlenen süre (Özellikle 6. ve 7.sınıflar için) yetersizdir. Ankete katılan ve bu görüşü paylaşan öğretmenlerimizin % 15'dir. Bu sorun ile ilgili ortaya konulan diğer görüşler ise şöyledir:

–Programda çok konu başlığı olmasına karşın, konuların yeterli düzeyde işlenmesine yetmeyecek bir süre verilmiştir. Bu durum öğrencilerde tam bir motivasyonun sağlanamamasına da neden olmaktadır.

\* Vatandaşlık dersi konularının yeni programın içine alınması, programı zamanında yetiştirebilmemizi daha da zorlaştırmıştır.

◆ Çiğdem Ünal / Zeki Başaran

\* Bu programın tam anlamı ile işlenebilmesi, belirlenen süre bakımından neredeyse imkansız. Ders saatlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.

\* Sosyal bilgiler dersinin haftalık üç saat okutulmasını yetersiz buluyorum.

2- Yeni program ile ilgili Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikler oldukça fazla sayıdadır. Beş kişinin ifade ettiği bu sorun ile ilgili diğer görüşler ise şöyledir.

\* Etkinler içerisinde yer alan sorulardan bazılarının ait olduğu konu ile ilgili olmaması, öğrencinin soruları anlayamamasına ve derse karşı ilgisiz davranmasına yol açmaktadır.

\* Yeni program ile öğrencilere sunulan etkinliklerden ve bilgiye ulaşma stillerinden öğrencinin ders yükünün fazlalığı nedeniyle istenilen verim alınamamaktadır.

\* Yeni program ile öğrencilerin çantaları (yükü) çok daha fazla ağırlaşmış durumdadır.

\* Yeni programdaki performans ve proje ödevlerinin sayısı oldukça fazladır.

3- Yeni program etkili bir şekilde hazırlanmamış olup, planlamada ve uygulamada önemli sorunlar bulunmaktadır. Dört kişi tarafından yazılan bu sorun ile ilgili diğer tespitler ise şunlardır:

\* Yeni programın uygulanmasına alt yapısı tam olarak hazırlanmadan başlandı.

\* Programın öngördüğü uygulamalar, Türkiye'nin birçok yerinde sahip olunan olanakların çok ötesindedir. Programın köylerde ve diğer yeterli olanakları olmayan okullarda uygulanabilmesi çok zordur.

\* Yeni programda araştırmacı gençlerin yetiştirilmesi amaçlanıyor ancak Türkiye'nin her yerindeki teknolojik imkanlar yeterli olmadığından bu mümkün değildir. Gençlerin düşünme ve deneme yolu ile başarıya ulaşmaları engelleniyor.

4- Yeni programdaki konular arasında sürekliliği ortadan kaldıran ve öğretimi güçleştiren kopukluklar vardır. Beş kişinin belirttiği bu soruna ait diğer görüşler şöyledir:

\* Yeni programda konu bütünlüğü bulunmamaktadır.

\* Öğretim programı ile yapılmakta olan SBS deneme sınavları arasında uyumsuzluk vardır. Sınavlarda sorulan sorular ile konular arasında kopukluklar görülmektedir.

\* Yeni programdaki Tarih ve Coğrafya konuları kendi içinde bir bütünlük arz etmemektedir. Konular daha çok internet haberleri ile desteklenmektedir ki bu da konuların akıcılığını engellemektedir.

5- Programda konu çeşitliliğinin fazla olmasına, çok konu başlığının seçilmiş olmasına karşılık, içerik zayıf ve yetersiz kalmıştır. On iki kişi tarafından ifade edilen bu sorun ile ilgili diğer görüşler şöyledir:

\* Sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriği bilgi açısından oldukça yetersizdir (Özellikle 7.sınıf ders kitaplarında). Öğrenciye bilgi kazandırmak hedeflenmemiştir. Kitaplar boş bilgiler ile doldurulmuştur ki, bu da öğrencilerin girecekleri sınavlarda zorluklar yaşamalarına sebep olacaktır.

\* Bazı konuların içeriği çok karmaşık bir hale getirilmiş iken, bazılarının içeriği ise tamamen boşaltılmıştır.

\* Ders kitaplarındaki Tarih ve Coğrafya konularının içeriği oldukça yetersizdir. 6.sınıf programındaki 'Anadolu Selçuklu Devleti' konusu ile 7.sınıf programındaki 'Osmanlı Tarihi' konusu yeterli bir şekilde verilmemiştir. Bu konular yüzeysel bir şekilde birkaç cümle ile verilmiştir ki, bu da öğrencinin tarih bilincini köreltmektedir.

6- Öğretmenler yeterli maddi olanaklara sahip değildirler. Buna ek olarak öğretmenlere manevi destek de verilmemektedir. Öğretmen, veliler ile yöneticiler arasında sıkışıp kalmış durumdadır. Bağımsız karar verme yetkisinden yoksun bir konumdadır. Altı kişinin belirttiği bu sorun ile ilgili diğer görüşler ise şöyledir:

\* Veliler son derece ilgisizler ve öğretmenlere yeterli desteği vermiyorlar.

\* Veliler ile öğrenciler, dersaneleri ön planda tutmaktadırlar.

\* Öğretmenin ders yükü, istediği düzeyde ders anlatmasına engel oluyor. Öğretmenin ders yükü azaltılıp maddi kayba uğramadan hatta desteklenerek yeterli düzeyde hazırlık ve araştırma yapabilmesine fırsat verilmelidir.

\* Okul idarecileri genelde yaşlı oldukları için isteksiz ve şevksizler. Büyük bir bölümü insan psikolojisinden anlamamakta ve pedagojik bilgi açısından yetersiz kalmaktadırlar.

7- İki kişi tarafından belirtilen diğer bir sorun ise okullardaki materyal eksiliği ile ilgilidir.

\* Okullarda sınıf sayıları ile orantılı sayıda araç-gereç bulunmamaktadır.

8- Öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin yetersiz olması nedeni ile okullarda disiplin sorunları çok fazla yaşanmaktadır. Dört kişi tarafından belirtilen bu sorun ile ilgili diğer görüşler şöyledir:

\* Öğrencilerin sorumlulukları azaltılmış olduğu için, öğrenciler derslere yeterli düzeyde bir hazırlık yapmadan geliyorlar.

\* Öğrencilerin çoğu "Nasıl olsa sınıfı geçerim." diye dersleri ciddiye almıyorlar ve düzenli çalışmıyorlar. Büyük çoğunluğu ise sorumluluklarının farkında değil.

Öğretmenlerin içinde buldukları sorunların çözümüne yönelik olarak ifade etmiş oldukları öneriler ise şöyledir:

#### **Öneriler;**

a-) Sosyal bilgiler dersi günlük hayatımızı kapsıyor, dolayısıyla önemi tartışılmaz. Öğrencilerin yorum yapabilme, çözüm üretebilme kabiliyetlerini ortaya koymaları için dersin saatleri artırılmalıdır. Sosyal bilgilerin ders saati, dört saate çıkarılmalıdır.

b-) Çalışma kitabındaki etkinliklerin sayısı azaltılabilir ve sorular konular ile ilişkili hale getirilebilir.

c-) Sınıf yerine laboratuvar sistemine geçilip, sosyal bilgiler ile ilgili materyallerin sergilenip öğrencilerin bu materyalleri her an görebilmeleri sağlanmalıdır. Sosyal



bilgiler dersine ait özel sınıfların ve konular ile ilgili materyallerin aynı sınıfta olması yapılan öğretim çalışmalarının etki gücünü de arttıracaktır.

d-) Öğretim materyallerinin öğrenci ve öğretmene ek bir masraf oluşturmayacak şekilde yeterli sayıda bulunması gerekir.

e-) Yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına daha fazla ağırlık verilmelidir.

f-) Sınıf geçmedeki kolaylık sorununun çözümü ve eğitimin öğrencilerce ciddiye alınması için sınıfta kalma sistemindeki bürokratik işlemler (kağıt israfı, formlar vb.) azaltılmalıdır. İki sene üst üste kalan öğrenciler açık öğretim okullarına yönlendirilmelidir. Bu sayede eğitim seviyemiz daha da yükselecektir.

g-) Öğrencilere 7.sınıf sosyal bilgiler ders konularında Anadolu'yu coğrafi ve tarihi özellikleri ile birlikte daha geniş bir şekilde tanıma imkânı verilmeli, konular bu amaca hizmet edecek nitelikte hazırlanmalıdır. Konuların daha öz (bilgi temelli) ve akıcı bir şekilde verilmesi daha faydalı olacaktır.

### Cinsiyete Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki Farklılıklar

Erkek ve bayan öğretmenlerin sorunlarla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı **Chi-Square** testi ile sınanmış ve anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı görüşler tablolarda (12. 13. 14. 15.) verilmiştir.

**Tablo 12. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Konular Arasında Öğretimi Zorlaştıracak Yönde Bir Süreklilik Eksikliği Var mıdır?**

Chi-Quare	D.F.	Prob.
6.072	2.	0.0480

Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programındaki konular arasında öğretimi zorlaştıracak yönde bir süreklilik eksikliği ile ilgili görüşleri arasında farklılık, chi-square testi sonucuna göre önem düzeyinde anlamlılık ( $p=0.0480$ ) bulunmuştur.

**Tablo 13. İşleyeceğiniz Konuya Uygun Öğretim Materyalini Belirlemede Kendinizi Yeterli Buluyor musunuz?**

Chi-Quare	D.F.	Prob.
6.428	2.	0.0402

İşleyeceğiniz konuya uygun öğretim materyalini belirlemede ki yeterlilik sorusunda da bay ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında, P değeri 0.050'den küçük olup ( $p=0.0402$ ) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 13).

**Tablo 14. Etkili Bir Eğitim-Öğretim Gerçekleştirebilmek Adına Sınıfların Fiziksel Özelliklerini (öğrenci sayısı, ısı, ışık, renk, temizlik vb.) Yeterli Buluyor musunuz?**

Chi-Quare	D.F.	Prob.
8.511	2.	0.0412

Erkek ve bayan öğretmenlerimizin görüşlerinde önem düzeyinde anlamlı olan bir diğer farklılık ise; etkili bir eğitim-öğretim gerçekleştirebilmek adına sınıfların fiziksel özelliklerinin yeterliliği konusunda ortaya çıkmıştır (Tablo 14). P değeri 0.0412 olup, belirtilen görüş doğrultusunda aralarında fark vardır.

**Tablo 15. Haftalık Ders Programınızın Yoğunluğunu Verimli Olabilmek Adına İşlevsel Buluyor musunuz?**

Chi-Quare	D.F.	Prob.
6.943	2.	0.0311

En yüksek anlamlı farklılık (Tablo 15) Haftalık ders programınızın yoğunluğunu verimli olabilmek adına işlevsel bulma görüşünde (  $p=0.0311$ ) tespit edilmiştir. Öğretmenlerimizin ankette yer alan diğer sorularla ilgili görüşleri arasındaki farklılık önem düzeyinde anlamsız bulunduğu için, sonuçlarına yer verilmemiştir.

### Sonuç

Öğretim sürecinde yapılan teftişlerde müfettişler öğretmenlere yeterli ölçüde yardımcı olamamaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretimi programı çerçevesinde, öğretmenlerin karşılaştığı en önemli sorunların başında, içeriğin çok yoğun olması ve program için belirlenen öğretim süresinin yetersiz olması gelmektedir. Ayrıca konular arasında süreklilik eksikliğinin öğretimi zorlaştırması, bu konuda ortaya çıkan diğer önemli bir sorun olarak tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki içeriğin, ait olduğu sınıf seviyesine uygun olmaması, öğretmenlerimizin ders kitaplarıyla ilgili karşılaştıkları en önemli sorundur.

Sosyal Bilgiler öğretim faaliyetlerinde, öğretmenlerin aktif yöntemlere yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Nitekim, işbirlikçi öğrenmeyi kullananların oranı % 50'nin altında kalması, Tam öğrenme modelinin % 11, Problem çözme yöntemini kullanan öğretmenlerin oranının % 35 olması bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerimizin diğer strateji-yöntem ve teknikleri etkili bir biçimde kullanarak, bu konuda fazla bir sorun yaşamadıkları konusunda görüş belirtmişlerdir.

Okullarda bulunan sosyal bilgiler dersine ait öğretim materyalleri (araç-gereç) yeterli değildir.

Öğretmenlerimizin, ölçme değerlendirme konusunda önemli bir sorunları yoktur.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ait olumsuz tutumları öğretmenlerin öğrencilerle ilgili karşılaştıkları en önemli sorundur.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili çok fazla sorunla karşılaşmalarını yanında; sınıfların fiziksel özelliklerinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 30'dur.

Ankete katılan öğretmenlerin % 30'u alanıyla ilgili yayınları takip edememekte, % 46'sı ise kısmen takip edebilmektedir. Bu durum sürekli değişen sosyal bilgiler içeriği için önemli bir sorundur. Ayrıca alan ile ilgili gelişmeler, öğretim programlarına yeterince yansıtılmamaktadır. Sosyal bilimlerdeki gelişmeleri ortaya koyan araştırmaların, ilgili bütün yayınların; okullara ücretsiz gönderilmesi ve öğretmenlerin bütün bu yayınlardan haberdar olması veya bu tip yayınların öğretmenlere daha uygun fiyatlarla satılması sağlanabilir.

Ortaya konulan sorunlarda, erkek ve bayan öğretmenlerimizin düşüncelerini değerlendirdiğimizde, görüşlerde sadece % 12.5 oranında önemli düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer görüşler arasında önem düzeyinde bir farklılık bulunamamıştır.

**Katkı Belirtme;** Anket sorularının hazırlanmasında ve soruların cevaplandırılmasında katkılarını esirgemeyen öğretmenlerimize teşekkür ederiz.

#### Kaynakça

- Erden, M., (1995). **Sosyal Bilgiler Öğretiminin Bazı Sorunları ve Çözüm Önerileri**. Türk Eğitim Derneği XIII Öğretim Toplantısı, 25-26 Mayıs. Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi No: 13, Ankara.
- Freeman, E.,- Levstik, L., (1988). **Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies Curriculum Elementary School Journal** 88. 14
- Jenkins, L. (1998). **"Deming İlkelerini Uygulayarak" Sınıflarda Öğretimin İyileştirilmesi**. İstanbul Kal Der Yayınları No: 18.
- Kavak, Y.,-Aydın, A.,- Altun, S., A., (2007). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**. Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5, Ankara.
- Kılıç, D., (1994). **İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretmenlerinin Görüşleri Çerçevesinde değerlendirilmesi**. Çağdaş Eğitim Yayınları.
- Koroğlu, İ., F., (2006). **İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimi İle İlgili Sorunlar**. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniv Sosyal Bilimler Enst. Erzurum.
- Mecklenburger, J. 1993. **To Start a Dialogue: The Next Generation of America' s Schools**. Phi Kappa Phi Journal, LXXIII (4), Fall .
- Özkan, H.,H., (2005). **Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim**. Atatürk Üniv. Sosyal Bilimler Ens. Dergisi, Cilt:6, Sayı: 2, Erzurum.
- Şahin, T., Y., 2002. **Öğretim Materyal ve Teknolojileri**. ( Editör; Cemil Öztürk-Dursun Dilek Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi) Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Sağlam, H., İ., (1997). **İlköğretim Okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminin değerlendirilmesi**. Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Ens. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul.

- Taş, A., M., (2004). **Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi**. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 37, Sayı; 1, Ankara.
- Tuncer, U., (1999). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan İçerik ve Öğrenme Sorunları**. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 6, Denizli.
- Ünal, Ç., (2008). **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Coğrafya Eğitimine Yansımaları**. Eser Matbaacılık, Erzurum.
- Ünal Ç., Çelikkaya T., (2004) **I. Kademe İlköğretim Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler İle Bunların Uygulanma Sıklığı**. Doğu Coğrafya Dergisi Yıl:9 Sayı:11, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Yanpar, Ş., T., (1997). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Çağdaş Eğitim-Nisan
- T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). **İlköğretim Programlarının Uygulanması**. 2005/80 nolu genelge. Ankara.
- T.C. MEB, **XVII Millî Eğitim Şurası Kararları**. (2006), Ankara.
- T.C. MEB, **XVII Millî Eğitim Şurası Kararları** (8-11 Haziran 1982), [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11_sura.pdf).

## THE PROBLEMS OF SOCIAL SCIENCES TEACHERS IN THE NEW SCHEDULE (ERZURUM)

---

Çiğdem ÜNAL\*

Zeki BAŞARAN\*\*

### Abstract

In this study, the problems of social sciences teachers are defined in general. Research is carried out in qualitative approach and questionnaire method is used as the tool of datum collecting, 85 social sciences teachers, who are charged in Erzurum city, constitute the research's environment. Questionnaire form, involving 33 questions, is prepared for taking their views, and frequency and percentages are used to determine the suitability of the standards. The problems are gathered under a different titles as curriculum, text banks, method and planning, measuring and evaluating, teaching methods, students problems, class management, school management and branch and professional problems. According to research findings; inspector based problems are foremost among the teachers time, defined for teaching problems, are the second. The problems in cultures in obtaining the teaching materials related to lesson are determined as the other problems that teachers accept generally. According to Chi-Square test; meaningful difference in respect of importance among male and female teachers' views, arise in accordance with the question whether to find the weekly lecture schedule's frequency functional in the name of being productive or not.

**Key Words:** Social Sciences, teacher problems, curriculum, teaching material

---

\* Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education Lecturer.

\*\* Atatürk University Institute Of Social Sciences PhD Student.

# İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ETKİSİ

Sebahattin ARIBAŞ\*

Şule FIRAT\*\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ili Fatih İlköğretim Okulu 4. sınıflarında öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu ön-test son-test deseni kullanılmıştır. Deney değişkeni olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ve geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı olarak hazırlanan programlar, deney ve kontrol gruplarına haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 5 hafta ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "İnsanlar ve Yönetim" ünitesinde uygulanmıştır. Araştırmanın başarı testinden elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ile Windows SPSS 11.5 paket programında analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırma sonucunda, proje tabanlı öğretim yaklaşımının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun akademik başarısında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Proje, proje tabanlı öğrenme, ilköğretim, sosyal bilgiler

## Giriş

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda bilgi birikimi hızla artmakta, teknoloji sürekli artan bir ivmeyle gelişimini sürdürmekte, toplumun her alanında değişim ve gelişimler yaşanmaktadır. Sürekli değişimin yaşandığı bir dünya içerisinde insanların durağan bir yapıya sahip olması mümkün değildir. İnsanlar da çevrelerindeki bu değişimlere ayak uydurmakta ve topluma faydalı olmaya çalışmaktadırlar. Topluma faydalı olan bireylerden beklenen davranışlar; toplumla barışık olma, toplumsal sorunlara duyarlı olma, bu sorunlara çözümler arama, toplumsal kalkınmayı amaç edinme, edindiği bilgileri toplum yararına kullanma, toplumsal değerleri koruma vb. dir. Bu davranışların pek çoğu, eğitimle kazanılır. Bireylere bu eğitim ise okullarda, öğretim programları aracılığıyla öğretmen rehberliğindeki derslerde kazandırılmaktadır. Bu derslerin başında Sosyal Bilgiler dersi yer alır.

\* Prof. Dr.; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi/ Malatya

\*\* İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi/ Malatya

Erden'e göre Sosyal Bilgiler, "İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır" (Erden, tarihsiz, 8).

Sosyal bilgilerin genel amacı, demokratik ve çağdaş bir toplum için etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Sosyal bilgiler öğretimi ile bireyin demokratik tutum ve değerlere sahip, problem çözme ve karar alma becerileriyle donanmış, üretken ve katılımcı olması hedeflenir. Böylesi önemli bir misyonu olan sosyal bilgiler öğretimi dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de en sorumlu alanlardan biridir (İskender ve Altunayşam, 2006, 144). Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin birçok sözel bilgi, kavram ve ilke öğrendiği bir konu alanı olduğundan Türkiye'de bu ders genellikle öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından yoğun ezber gerektiren bir ders olarak algılanmakta, bu durumda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumsuz tutumlara sahip olmalarına neden olmaktadır. Şimdiye dek yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, tutumların öğrenmeyi belirleyici ve eğitimdeki başarıyı artırıcı gücü olduğu noktasında birleşmektedir. Bu nedenle, ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersinde en üst düzeyde yararlanabilmek için etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Deveci, 2003, 44).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşılabilmesi için Sosyal Bilgiler eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanması gerekmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır.

Proje Tabanlı öğrenme; müfredatın birbirlerinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş ve çağdaş ülkelerde uygulanmakta olan bir öğrenim ve öğretim yaklaşımıdır (MEB., 2005).

Proje Tabanlı Öğrenme bir öğretim sistemidir. Asıl adı "Proje Yöntemi"dir; fakat öğretim yöntemleri ile karıştırılma riski yüksek olduğundan dolayı "Proje Sistemi" ya da "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" olarak literatürde yer almaktadır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kökleri XX. Yüzyılın başında ortaya çıkan ilerlemecilik felsefi akımına dayanmaktadır. Bu yöntemin temelini John Dewey'in "Yeniden Yapılanma", Kilpatrick'in "Proje Metodu", Brunner'in "Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı" ve Thelen'in "Grup Araştırması Modelleri" oluşturmakta, öğrenenlerin konuları bütünleştirilmiş bir şekilde öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Akçin, 2006, 41).

Proje tabanlı öğrenme modeli, okul ve eğitim sisteminin merkezine öğrenciyi yerleştiren ve eğitimin hedeflerini öğrencilerin bireysel gelişmeleri ile ihtiyaçları doğrultusunda yapılandıran bir yaklaşımdır. Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının en öncelikli amacı, öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetme becerisini kazandırmak ve böylece "öğrenmeyi öğretmek" olmalıdır. Öğrenmenin etkinliğini arttırabilmek için de eğitim programları veya öğretim yöntem ve tekniklerinden önce öğrenmenin kendisi ile yola çıkılmalı ve diğer kavramlar bunun üzerine yapılandırılmalıdır (Çıbık, 2006, 21).

Proje sistemi, bir konunun derinlemesine araştırılmasını temele almaktadır. Araştırılacak olan konu öğrenciler tarafından belirlenmektedir. Böylelikle projenin fikir babalığını öğrenci kendi üstlendiği için, öğrencileri proje konularına özendirme

yapılmayacak, ilgi duyduğu konu içinde çalışma öğrencinin başarısını da arttıracaktır. Fakat öğrencinin araştıracağı konuyu kendisinin belirlemesi onları başıboş bırakmak olarak algılanmamalıdır. Burada öğretmen seçilen konunun proje sisteminin karakteristik özelliklerine ve öğrencilerin içinde bulunduğu yaş grubunun özelliklerine uygunluğu konusunda öğrencilere rehberlik yapacaktır.

Bu sistemin uygulandığı okullarda geliştirilen bazı ölçüler proje seçiminde faydalı olabilmektedir. Bu ölçüler şunlardır: Proje, reel( =gerçek ) hayat koşulları içinde seçilmeli, çocuğun basit etkinlikleri ile halledebileceği gerçekten tam ve bağımsız birçok projeyi daha ortaya çıkarmalı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların tatmin edebilmek için mümkün olduğu kadar çeşitli etkinlikleri içermeli, çocuğun bireysel gelişimine yardım edecek özellikte olmalı, çocuğu ona bağlı olan diğer projelere götürmeli ve onun ilgileri ile anlayışlarını devamlı olarak genişletecek bir güdüleyici olmalı, öğrencinin maddelerle aletleri başarı ile kullanma yeteneğini geliştirecek nitelikte olmalı, öğrenciye iyi alışkanlıklar kazandırmalıdır. (Hesapçioğlu, 1992, 119).

Proje tabanlı öğrenmede, üzerinde çalışılacak projeler belirlendikten sonra öğrenciler bilgiye kendileri ulaşırlar. Kitaplar, internet, videolar, röportajlar, kişisel tecrübeler öğrencilerin bilgiye ulaşmasını sağlar. Kullanılan kaynak sayısının fazlalığı öğrencilerin farklı bilgiler edinmelerinde fayda sağlar. Böylece bir sınıf içerisinde oluşturulan farklı gruplar aynı projeler üzerinde çalışmış olsalar dahi edinilen bilgilerin zenginliği farklı olabilir.

Proje tabanlı öğrenmede, proje sonucunda elde edilen ürünün niteliği, projenin sunuş biçimini etkilemektedir. Ürün bir kısa film ise, filmin nerede çekileceği, kaç dakika olacağı, nerede sunulacağı, film sonunda izleyicilerden görüşlerinin alınıp alınmayacağı öğretmen rehberliğinde öğrencilerin alacakları kararlarla belirlenmelidir. Ayrıca projelerinin sonuçlarının rapor olarak sunulması gereklidir.

Öğrenciler tarafından hazırlanmış olan projelerin değerlendirme ölçütleri yine öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenmelidir. Böylelikle öğrenciler projenin her aşamasını dikkatlice gerçekleştirecek ve yapacakları her türlü hatanın ya da dikkatsizliğin neye mal olacağını bileceklerdir. Yani değerlendirme ölçütlerini bilmek öğrencilerin yaptıkları işi ciddiyetle yapmalarını sağlayacaktır.

Proje tabanlı öğrenmede disiplinler arası yaklaşım önemli bir yer tutmaktadır. Belirlenen projeler farklı disiplinlerle ilişkilendirilmelidir. İlişkilendirilmedeki amaç, öğrencilerin zihinlerinde canlandırdıkları açık uçlu sorulara çözümler bulmaktır. Disiplinler arası bağlantı sağlanırken, projenin konusuyla ilgili olan ders konuları önceden belirlenir ve bu konular projeye uygun bir hale getirilir.

Proje sisteminde senaryoların önemi büyüktür. Proje konuları saptanıp bu konuları araştırarak çalışma grupları ya da konular üzerinde bireysel çalışacak öğrenciler belirlendikten sonra, bu öğrencilerin ilgilerini araştırmaya çekmek için senaryolar oluşturulmaktadır. Senaryolar öğretmenler tarafından oluşturulabileceği gibi öğrenci ve öğretmenin ortak çabası da olabilir. Hazırlanan senaryolar projenin amacına uygun, öğrencileri harekete geçirecek, onları düşünmeye teşvik edecek, hazır bilgi vermekten uzak, eğlendirici niteliklerde olmalıdır.

Proje sisteminin uygulandığı okullar önemli bir değişim göstermelidir. Proje tabanlı öğrenme çalışmaları derslerin elli dakika olduğu okullar yerine blok saatlerin



uygulandığı okullarda daha iyi yürütülmektedir. Benzer şekilde akademi gibi küçük öğrenme gruplarının oluşturulduğu okullarda da proje tabanlı öğrenme; öğrenme ve öğretme için doğal bir araç niteliğindedir. Fakat bu özelliğe sahip olmayan okullarda da öğrenenler için mükemmel projeler oluşturulabilir (BIE, 2007).

Proje tabanlı öğrenmenin karakteristik özellikleri arasında; öğrenenlerin öğrenme görevini belirleyebilmeleri, öğrenenlerin çözüm sürecini kendileri tasarlamaları, çözüm için bilgiler toplamak ve düzenlemekle yükümlü olmaları, öğrenenlerin düzenli olarak yaptıklarını arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşabilmeleri, sınıf ortamının değişim ve hataları tolere edebilecek şekilde oluşturulmuş olması, süreç değerlendirme için önemli olduğu yer almaktadır (Başbay, 2005, 97).

Bu araştırma ile, çocuğu merkeze alan, onun gelişimsel özelliklerini, bireysel farklılıklarını göz ardı etmeyen, psikolojisini ve aktivitelerini destekleyen öğretim sistemlerinden biri olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilme çalışılmıştır.

1. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

#### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi ile,

Araştırmada elde edilen bulgular 2007-2008 öğretim yılının ikinci döneminde Malatya Merkezdeki Fatih İlköğretim Okulu 4-A ve 4-D sınıflarına devam eden öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

## Yöntem

Bu çalışmada eşitlenmemiş kontrol gruplu ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Deney değişkeni olarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenen bir ünitenin, öğrenci başarısı üzerinde etkisi ölçülmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın çalışma grubunu; Malatya ili Fatih İlköğretim Okulu 4. sınıflarından seçilen, 40 kişiden oluşan bir şube deney ve 40 kişiden oluşan diğer bir şube kontrol grubu olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenen bir ünitenin, öğrenci başarısını etkisini belirlemek için 80 öğrenciye uygulanmak üzere, İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "İnsanlar ve Yönetim" ünitesinin içeriğine göre hazırlanan belirtke tablosundaki kazanımlar ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan, işlenecek üniteye ait kazanımların ilgili olduğu alanlar göz önünde bulundurulmuş, sınıf öğretmenliği alan uzmanları, öğretmen görüşlerine başvurularak 25 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır.

Başarı testini ön denemesi, İnsanlar ve Yönetim ünitesinin henüz 4. sınıflarda işlenmemiş olması gerekçesi ile Malatya ili Fatih İlköğretim Okulu'nun 153 kişilik 5.sınıf öğrencilerine uygulanmış, testte yer alan soruların madde ayıricılık ve güçlük indeksleri belirlenmiştir. Yapılan hesaplamalara göre ayırt edicilik indeksleri negatif olan 3 madde ve ayırt edicilik indeksleri 0.073 ile 0.097 arasında olan 2 madde testten çıkarılmış, 0.243 ile 0.295 arasında değişim gösteren 2 madde üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak teste katılmıştır. Böylece toplam 20 maddelik başarı testine son şekli verilmiştir.

Ön deneme uygulaması sonucunda yapılan madde analizi ile son şekli verilen 20 soruluk başarı testinin güvenilirlik kat sayısının hesaplanmasında "testi yarılama yöntemi" kullanılmıştır. Buna göre; testin her iki yarısı arasındaki korelasyon 0.70 bulunmuş, elde edilen bu değer Spearman-Brown formülünde yerine yazılarak testin tamamına yönelik güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Bulunan  $r = 0.82$  katsayısı testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma, 2007-2008 öğretim yılı Bahar döneminde Nisan-Mayıs ayları içerisinde yürütülmüştür. Malatya ili Fatih İlköğretim Okulu 4. sınıf şubelerinden seçilen bir sınıf deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına, çalışmanın verilerini toplamak için hazırlanan başarı testi, öğrencilerin "İnsanlar ve Yönetim" ünitesiyle ilgili ön bilgilerinin belirlemek amacıyla ön- test olarak uygulanmıştır. 5 hafta süreyle Sosyal Bilgiler dersi kapsamında "İnsanlar ve Yönetim" adlı 7. ünite, deney grubuna proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemlerine (düz anlatım, soru cevap, gösteri) dayalı olarak çalıştırılmaktadır.

Ünite başında öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak amacıyla yapılan test, 5 haftalık uygulama sonucunda son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçların istatistiksel analizi SPSS 11.5 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız ve bağımlı gruplar için "t" testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında deney değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için "t" testi, grupların kendi içerisinde çalışmanın başlangıcı ve bitimi arasında fark olup olmadığını belirlemek için ise bağımlı gruplar "t" testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Araştırmanın denencesine ilişkin bulgular aşağıda sıralanmıştır.

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur ” denencesini sınamak amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön-test niteliğinde başarı testi uygulanmış, sonuçlar bağımsız gruplar t testi ile sınanmıştır. Bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
DENEY	40	50.6	12.9	78	.331	.742
KONTROL	40	49.6	14.1			

p>0.05

Tablo 1 incelendiğinde 40’ar kişiden oluşan deney ve kontrol gruplarının ön-test aritmetik ortalamalarının birbirlerine çok yakın oldukları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında deney grubu lehine 1.0 puanlık bir fark vardır. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmış, analiz sonucunda; deney ve kontrol gruplarının ön test aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t=0.331$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 1’den elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun ders işleme başlamadan önce “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi hakkında sahip oldukları bilgiler açısından denk oldukları söylenebilir.

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır ” denencesini sınamak amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere son-test niteliğinde başarı testi uygulanmış, sonuçlar bağımsız gruplar t testi ile sınanmıştır. Bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
DENEY	40	87.12	12.08	78	13.686	.000*
KONTROL	40	47.25	13.91			

\*p<0.05

Tablo 2’de deney grubu öğrencilerinin son-test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son-test ortalamaları arasında deney grubu lehine 39.87 puanlık bir

fark mevcuttur. Söz konusu bu fark, yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı bulunmuştur ( $t=13.686$ ,  $p<0,05$ ).

Tablo 2'den elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğretim yaklaşımına nazaran daha etkili olduğu söylenebilir.

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır, ” denencesini sınamak amacıyla deney grubundaki öğrencilere ön-test ve son-test niteliğinde başarı testi uygulanmış, sonuçlar bağımlı gruplar t testi ile sınanmıştır. Bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Deney Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları**

DENEY GRUBU	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
ÖN-TEST	40	50.62	12.91	39	-12.688	.000*
SON-TEST	40	87.12	12.08			

\* $p<0.05$

Tablo 3'te deney grubu öğrencilerinin ön-test ortalamaları ve son-test ortalamaları incelendiğinde ön-test ortalamaları ile son-test ortalamaları arasında son-test lehine 36.50 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Söz konusu bu fark, yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı bulunmuştur ( $t=12.688$ ,  $p<0.05$ ).

Tablo 3'ten elde edilen bulgulara göre, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan programlar öğrenci başarısını olumlu yönde farklılaştırmaktadır.

“Geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur” denencesini sınamak amacıyla kontrol grubundaki öğrencilere ön-test ve son-test niteliğinde başarı testi uygulanmış, sonuçlar bağımlı gruplar t testi ile sınanmıştır. Bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları**

KONTROL GRUBU	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
ÖN-TEST	40	49.62	14.11	39	1.414	.165
SON-TEST	40	47.62	13.91			

$p>0.05$

Tablo 4'te kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ortalamaları ve son-test ortalamaları incelendiğinde ön-test ortalamaları ile son-test ortalamaları arasında ön-test lehine 2.00 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmış, analiz sonucunda kontrol

grubunun ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t=1.414$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 4'ten elde edilen bulgulara göre kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin çıkış davranışlarında, giriş davranışlarına kıyasla bir gerileme olduğu görülmektedir. Bu durum kontrol grubuna 5 haftalık süre zarfında uygulanan programın etkili olmadığını göstermektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiş, sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmada; deney ve kontrol grubunun ön-test sonuçlarının ortalamaları arasında manidar bir fark olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi işlenecek olan ünite ile ilgili ön bilgiler açısından denk oldukları görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun son-test sonuçlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine manidar bir fark olduğu görülmüştür. Bu fark, deney değişkeni olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan programın öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuca göre; Malatya ili Fatih İlköğretim Okulu 4. sınıflarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan program, geleneksel yaklaşıma dayalı olarak oluşturulan programa göre öğrenci başarısını olumlu yönde farklılaştırmaktadır denebilir.

Deney grubu ön-test ve son-test sonuçlarının ortalamaları arasında son-test lehine manidar bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakılarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan programın öğrenci başarısını olumlu yönde farklılaştırdığı söylenebilir. Öğrencilerin "İnsanlar ve Yönetim" ünitesi ile ilgili bilgilerinde artış olmuştur. Bu artışın sağlanmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı etkili olmuştur.

Kontrol grubu ön-test ve son-test sonuçlarının ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre geleneksel öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan programın öğrenci başarısına etkisi olmadığı görülmektedir. Hatta öğrencilerin ön bilgilerinde dahi bir kayıp yaratmıştır.

### Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Yapılan araştırma sonucu göstermektedir ki proje tabanlı öğrenme yaklaşımını öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi "İnsanlar ve Yönetim" ünitesindeki akademik başarılarını, geleneksel yöntemle göre belirgin olarak artırmıştır. Hatta geleneksel öğretim yöntemine dayalı olarak işlenen dersler neticesinde elde edilen veriler, öğrencilerin üniteye giriş davranışlarında dahi azalma olduğunu göstermiştir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarında gelişme sağlayan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamalarına yer verilebilir.

2. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında öğrencileri projeler geliştirmeye sevk eden problem durumlarına ve etkinliklere yer verilebilir.
3. Bu çalışma sadece ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak yapılmıştır. Aynı araştırma ilköğretim okullarının farklı sınıflarında, farklı ünitelerde, farklı derslerde yapılabileceği gibi aynı çalışma daha fazla öğrenci grubu ile tekrarlanabilir.

#### Kaynakça

- AKÇİN, Emine (2006). "Aktif Öğretim Yöntemi Olarak Proje Tabanlı Öğretim: İlkeleri, Yararları ve Aşamaları", *Çağdaş Eğitim*, Yıl:31, S. 328, ss:41.
- BAŞBAY, Alper (2005). "Basamaklı Öğretim Programı İle Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Etkileri", *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt:6, S.1, ss:97.
- ÇIBIK, Ayşe (2006). **Proje tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- DEVECİ, Handan (2003). **Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Dersle İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- ERDEN, Münire. (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Alkım Yayınları, Ankara.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin. (1992). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- İSKENDER, Pelin ve ALTUNAYŞAM, Emine (2006). "İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi Açısından Olması Gereken Donanım ve İnsan Kaynakları", *Milli Eğitim*, Bahar 2006, S.170, s 144.
- [http://www.meb.gov.tr/belirligunler/internet\\_haftası\\_2005/bt/proje\\_tabanlı\\_ogrenme.html](http://www.meb.gov.tr/belirligunler/internet_haftası_2005/bt/proje_tabanlı_ogrenme.html)  
"Proje Tabanlı Öğrenme", Milli Eğitim Bakanlığı, 14 Mayıs 2007.
- <http://www.bie.org/pbl/pblhandbook/intro.php#history> "Project Based Learning", BIE (Buck Institute for Education) 22 Mayıs 2007.

# THE EFFECT OF PROJECT BASED LEARNING ON AKADEMIC ACHIEVEMENT OF ELEMENTARY SCHOOL FOURTH CLASS STUDENTS' INTENDED FOR SOCIAL STUDIES

Sebahattin ARIBAŞ\*

Şule FIRAT\*\*

## Abstract

The aim of this study is to define the effect of project based learning on academic achievement of elementary school fourth class students' intended for Social Studies. Participants in the group are composed of 80 students studying in the fourth class of Fatih Primary School in Malatya. Nonequivalent pre-test post-test control group design was used in this study. In the frame of experimental variable project based instruction programme and traditional curriculum contains a three hour lesson a week total five weeks elementary school fourth class Social Studies "Peoples and Management" unit was delivered to control and experimental groups. At the end of Practice process, the post-test was practised on students. In the research, the data obtained from Success Test has been analyzed with dependent and independent groups t-test in SPSS 11.5 package program. The meaningfulness level in the analyses has been taken as 0.05.

As a result of inquiry, project based instruction method proved to be more effective in term of academic success when it is compared with the academic success of control group.

**Key Words:** Project, project based learning, elementary education, social studies

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

\*\* İnönü University Institute of Social Sciences, PhD Student

## MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

**Millî Eğitim**, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

### *Amaç*

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

### *Konu ve İçerik*

**Millî Eğitim** dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsın) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

### *Yazıların Değerlendirilmesi*

**Millî Eğitim** dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

**Yayın Kurulu**'na, 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 belirtilmeli,
- 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) belirtilmeli,
- 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 aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

**Ana Başlıklar:** Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

**Ara Başlıklar:** Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

**Alt Başlıklar:** Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

**Şekiller:** Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın ve beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

**Çizelgeler:** Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

**Resimler:** Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

**Metin İçinde Kaynak Verme:** Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

##### 5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

#### 6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

##### a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", *Millî Eğitim*, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

##### b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", *III. Fen Bilimleri Sempozyumu*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

##### c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). *Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

##### d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). *Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

##### e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

##### f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt 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.

## 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 yakın-  
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 verilışı gibi genellikle şekle ait unsurları gözeterek 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.

## 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 Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

#### **d) Reports and theses:**

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

#### **e) Internet references**

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

#### **f) Personal conversations**

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, 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.