

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
2011/1 BAHAR (30/1)

YAYIN KURULU

Sahibi

Prof.Dr.Hüseyin AKAN (Rektör)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof.Dr.Cevdet YILMAZ (Dekan)

Editör

Doç.Dr.Yavuz BAYRAM

Eş Editör

Doç.Dr.Mehmet Dursun ERDEM

Yardımcı Editörler

Arş.Gör.Nilay Şener DİLEK

Arş.Gör.Rabia Esra ÇETİNKAYA

Grafik/Tasarım/Kapak

Yrd.Doç.Dr.Ali SEYLAN

Düzeltilme

Arş.Gör.Yusuf AYDIN (İngilizce, Türkçe)

Arş.Gör.Hasan ATMACA (Fransızca)

İletişim

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Kurupelit/Samsun

E-posta: efdergisi@omu.edu.tr

Web: <http://dergi.omu.edu.tr/index.php/EDUCATION>

Tel: 0 362 312 19 19-53 00 Belgegeçer: 0 362 457 60 78

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi;
ULAKBİM, EBSCO ve DOAJ tarafından taranmaktadır.

ISSN: ISSN: 1300-302X © 2011 OMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ

Bu sayıda görev almış alan editörleri

Prof.Dr.Metin EKER

Doç.Dr.Rıfat GÜNDAY

Doç.Dr.Yavuz BAYRAM

Yrd.Doç.Dr.İsmail KARAKAYA

Yrd.Doç.Dr.Alper KESTEN

Yrd.Doç.Dr.Mustafa ERGUN

Bu sayının hakemleri

Prof.Dr.Ali BOĞA

Prof.Dr.Şaban SAĞLIK

Doç.Dr.Hüseyin KÜÇÜKÖZER

Doç.Dr.Nurten SARICA

Yrd.Doç.Dr.Mustafa ERGUN

Yrd.Doç.Dr.Yasin DOĞAN

Yrd.Doç.Dr.İbrahim TURAN

Yrd.Doç.Dr.Çetin SEMERCİ

Yrd.Doç.Dr.Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN

Yrd.Doç.Dr.Oktay Cem ADIGÜZEL

Doç.Dr.Perihan YALÇIN

Prof.Dr.Murat DEMİRKAN

Yrd.Doç.Dr.Ali SEYLAN

İÇİNDEKİLER

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DENEY TASARLAMA VE UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Aysel KOCAKÜLAH, Emre SAVAŞ 1-28.

YAŞAM TEMELLİ ARCS ÖĞRETİM MODELİYLE 9. SINIF KİMYA DERSİ "HAYATIMIZDA KİMYA" ÜNİTESİNİN ÖĞRETİMİ

Hülya KUTU, Mustafa SÖZBİLİR 29-62.

YETİŞTİRME YURDUNDA KALMIŞ YETİŞKİMLERİN DEVLET VE VATANDAŞLIK ALGILARI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Adem ÖCAL, Güven KEMERKAYA 63-82.

SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDAKİ DÜŞÜNME İLE İLGİLİ BAZI ORTAK BECERİLERİN KAZANILMA DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

İsmail GELEN 83-106.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AMAÇ YÖNELİMLERİ İLE YAPILANDIRMACILIĞA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ali ARSLAN 107-122.

TARİHSEL ROMANIN EĞİTİMSEL İŞLEVİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA: "DİRİLİŞ" ROMANI ÖRNEĞİ

Emine ALTUNAY ŞAM, Pelin İSKENDER KILIÇ 123-144.

L'EXPLOITATION DE LA CHANSON EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE

Halil AYTEKİN 145-156.

LECTURE ET DICTÉE EN TANT QUE COMPLÉMENTAIRES POUR DÉVELOPPER L'HABILETÉ DE L'EXPRESSION ECRITE EN CLASSE DE FRANÇAIS

Rıfat GÜNDAY 157-180.

TÜKETİM KÜLTÜRÜ VE SANAT EĞİTİMİ: POSTMODERN(İST) SANAT EĞİTİMİNDE GELENEKÇİ DİRENÇLER İLE GELECEKÇİ STRATEJİLERİN KÜLTÜREL BİLEŞKELERİ

Metin EKER, Tamer ASLAN 181-200.

EDİTÖR NOTU

Dergimizin 2011 yılı birinci sayısı (30/1), hem elektronik ortamda hem de fiziksel materyal olarak nihayet yayımlanmış bulunuyor. Her sayıda olduğu gibi bu sayıda da dergiye gönderilen çalışmalar, yayın ilkelerimiz doğrultusunda değerlendirilerek hakemlere gönderilmiş; hakemlerce yayımı uygun görülenler, sürecin bitimini izleyen bu ilk sayıda da yayımlanmıştır. Bu sayıda daha önce teknik sebeplerle veya hakemlerin değerlendirme sürecindeki sorunlar sebebiyle yayımı gecikmiş çalışmalar da yer almaktadır.

Bu sayıdan itibaren farklı alanlara ait eğitim odaklı bilimsel çalışmalara ilâve olarak alan odaklı bilimsel çalışmalara da yer vermeye başlanmıştır. Böylece dergi, daha geniş bir akademisyen kitlesine hitap eder hale gelecektir. Bir amacımız da derginin eğitim odaklı yayınlarının sadece ilköğretim düzeyinde kalmasının önüne geçmektir. Bu değerlendirmeyi ortaöğretim odaklı çalışma gerçekleştirebilecek akademisyenlerin bir çağrı olarak kabul etmelerini bekliyoruz.

Önceden olduğu gibi düzenli biçimde yılda en az iki sayı olarak çıkarılacak olan dergide, daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olmak üzere, farklı alanlara ait telif veya çeviri makaleler, röportajlar, sadeleştirmeler, edisyon kritikler, kitap tanıtımları ve sempozyum bildirimleri gibi bilimsel, sanatsal ve kültürel çalışmalara yer vermeye devam edilecektir.

Dergide APA ve MLA gibi metin içi kaynak gösterme sistemleri esas alınmış; ancak sistemin genel esaslarına aykırı olmamak kaydıyla, yayımlanan çalışmalarda, yazarların alanlarıyla ilgili bazı özel hassasiyetleri dikkate almalarına da izin verilmiştir.

Derginin beklentileri karşılama dileğiyle, yayım sürecine katkı sağlayan yayın kurulu üyelerimize, makalelerin değerlendirme sürecine katkıda bulunan hakemlerimize, makalelerini bizimle paylaşan ve yayım sürecini sabır ve anlayışla takip eden yazarlarımıza, editör yardımcımıza ve bütün bu süreci anlamlı kılan siz değerli okurlarımıza teşekkür ederim.

Doç.Dr.Yavuz BAYRAM
Editör

EDITOR'S NOTE

The first issue of our journal in 2011 has finally been published both electronically and as a physical material. Studies sent to the Journal were reviewed in line with our publication principles and sent to the referees. At the end of the process approved studies published in this first volume. This journal also includes studies whose publications delayed for technical reasons and problems happened in the process of referees' review.

As from this volume, in addition to education-focused scientific studies that belong to different fields, field-focused studies have been begun to include in the Journal. Thus, the journal becomes to appeal to a wider academician group. One of our aims is to prevent the journal's education-focused publications from remaining at the level of primary education. We expect academicians who may conduct studies focused on secondary education to accept this appeal as an invitation.

As it was before, scientific, artistic, cultural studies like compilation and translation articles, interviews, simplifications, critical editions, book reviews, symposium notices have been continued to include in the journal that will publish at least two issues in a year.

In the journal, intertextual referring systems, like APA and MLA, are based, but provided that they are not against the general rules of the system, writers allowed to regard the special concerns about their fields in the published studies.

Hoping that the journal meets the expectations, I would like to thank editorial board who made major contribution in the publication process, referees who contributed in the appraisal process, writers who shared their articles with us and followed the publication process patiently, our assistant editor, and worthy readers who made the whole process valuable.

Doç.Dr.Yavuz BAYRAM
Associate Professor



Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Deney Tasarlama ve Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

Prospective Primary Science Teachers' Views about the Process of Designing and Practising Experiments

Aysel KOCAKÜLAH*, Emre SAVAS**

ÖZET: Bu çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği programında yer alan, Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulaması I dersindeki işleniş yönteminin, öğrencilerin deney tasarlama ve uygulama becerilerine katkısı hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim gören 61 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrenciler deney tasarlama ve uygulama aşamalarında çeşitli sıkıntılarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle malzeme eksikliği ya da yetersizliği ve kendi arkadaşlarına deneyleri yaptırıyor olmaktan dolayı seviyeyi sağlamada problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, bazı teorik bilgi eksiklikleri ya da özgüven eksiklikleri olduğunu ancak laboratuvar çalışmalarının bu eksiklikleri giderdiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Deney tasarlama ve uygulama, fen bilgisi öğretmen adayları, laboratuvar çalışmaları.

ABSTRACT: This study aims at identifying students-teachers' views about the contribution of the teaching method to the skills regarding designing and practising experiment in the course of Teaching Science and Laboratory Practice I, which exists in the Primary Science Education curriculum. The sample of the study consists of 61 tertiary students enrolled in the primary science education department of Necatibey Education Faculty in Balıkesir University. A questionnaire including open-ended questions and semi-structured interviews were used as data collection instruments. The results indicate that students have positive

*Yrd. Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, .ayselko@balikesir.edu.tr

**Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, emre.savas@hotmail.com

views about the course of teaching. However, students expressed that they had some difficulty during the processes of designing and practicing experiments. Students emphasized that the lack of or inadequacy of materials and being asked to perform the experiments on their peers caused them to experience a problem in maintaining the appropriate level. Additionally, student-teachers stated that although they lacked theoretical knowledge or self-confidence, laboratory practices were found to eliminate those shortcomings.

Key Words: *Devising and practising experiments, primary science teacher candidates, laboratory practices.*

GİRİŞ

Fen bilimleri doğrudan ya da dolaylı olarak, gündelik yaşamla ve yakın çevreyle ilgilenmektedir. Hayatın içinden konular seçmesine ve gündelik olaylarla ilgilenmesine karşın, fen bilimleri ile ilgili konuların, çoğunlukla soyut ve karmaşık kavramlar içermesi, anlaşılmakta güçlük çekilmesine neden olmaktadır (Akdeniz, Ayas ve Çepni, 1994). Ancak, öğretmenlerin bu soyut ve karmaşık kavramların öğretimi sırasında, çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak kavramsal anlamaya ilişkin güçlükleri giderebilecekleri düşünülmektedir.

Fen bilimlerini diğer bilimlerden ayıran en önemli özellik; öncelikle deneye, gözleme, keşfe önem vererek öğrencinin soru sorma, araştırma yapma becerisini geliştirme, onlara hipotez kurabilme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme olanağı sağlamasıdır (Balagun & Odubunni, 1991). Fen bilimlerinin gözlem ve deneye önem vermesi laboratuvar yöntemine işaret etmektedir (Donelly, 1998). Lawson (1995)'a göre de, fen bilimleri öğretiminde kullanılan yöntemler içerisinde en etkili olanlardan birisi laboratuvar yöntemidir. Fen öğretiminde, deney, öğrencilerin henüz bilmediklerini keşfetmelerini, çeşitli yollardan kazanılan bilgilerin doğruluğunu açık olarak görmelerini sağlamak için yapılır (Abrahams & Millar, 2008; Kaptan ve Korkmaz, 2002). Böylece fen derslerinde laboratuvar çalışmaları, konunun daha kolay anlaşılmasını sağlar, ayrıca deneyi planlamada ve kendi bilgilerini kullanmada öğrenciye tecrübe kazandırır. Bu yöntem, muhakemeyi, eleştirel düşünmeyi, bilimi anlamayı etkiler ve öğrenciye bilgiyi üretme yollarını öğretir (Akdeniz, Azar ve Çepni, 1999; Hofstein & Lunetta, 2004). Laboratuvar yöntemiyle öğretim sırasında öğrenciler gözlem yaparak, ayrıntılı bilgi toplarlar. Dolayısıyla bu yöntem onların fen derslerine karşı ilgilerini de artırır (Koray, Köksal, Özdemir ve Presley, 2007). Shulman ve Tamir (1973), fen öğretiminde laboratuvar kullanımı ile öğrencilerin birçok alanda gelişme gösterebileceğini savunmuştur. Bu alanları; uygulama ve araştırma yapma, organizasyon ve iletişim becerileri, hipotez kurma, teorik modeller oluşturma, bilimsel kavramları anlama gibi bilişsel yetenekler; fen bilimlerinin doğasını anlamak, merak, ilgi, gereksinim, güven gibi duyuşsal beceriler şeklinde sıralamışlardır. Bir çalışmada, görsel materyallerle desteklenen anlatım yöntemi ile laboratuvar uygulamalı bir ders

karşılaştırılmış ve sonuçta öğrenci başarısı laboratuvar yöntemi ile desteklenen derste daha yüksek çıkmıştır (Arslan, Mirici, Özel, Samancı ve Sevimli, 2006). Yine benzer bir araştırmada deneyi bizzat kendileri yapan öğrencilerin başarılarıyla, gösteri ve anlatım yöntemiyle ders işlenen sınıflardaki öğrencilerin başarıları karşılaştırılmış, yaparak yaşayarak deney yapan öğrencilerin başarılarının daha yüksek çıktığı belirlenmiştir (Killermann, 1998). Berg, Bergendahl ve Lunderberg (2003), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada problem çözmeye dayalı deneylerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olumlu etkilerinin yanında laboratuvara ve deney yapmaya karşı tutum ve algılarını da olumlu yönde geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Soyut kavramların somutlaştırılmasında, öğrencilerin birçok alanda gelişimini sağlamada bu kadar etkili olmasına rağmen laboratuvar yöntemini uygulamak yeterince kolay değildir. Laboratuvar uygulamalarının verimliliğine, laboratuvar ortamı ve öğrenciye bağlı değişkenler yanında öğretmenin inanç ve davranışlarının da önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Appleton, 2002; Cansaran, Karaca ve Uluçınar, 2004; Hofstein & Lunetta, 2004; Palmer 2006). Demirci (1993), fen bilimleri eğitiminde en iyi başarının deneysel yöneme dayalı öğrenme ile kazanılacağını, ancak bunun da bu konuda iyi yetişmiş öğretmenlerle gerçekleşeceğini açıklamıştır.

Farklı amaçlara yönelik olarak, farklı deney türleri bulunmaktadır. Bu deney türleri; gösteri deneyleri, sadece teknik beceri kazandıran deneyler, yemek tarifi (reçete tipi) deneyler, araştırmaya dayalı (problem çözümüne dayalı) deneyler şeklinde gruplandırılabilir (Ergin, Öngel-Erdal ve Şahin-Pekmez, 2005). Araştırmalar birçok okulda fen ve teknoloji öğretim programındaki deneylerin gerekli şekilde yapılamadığını; yapılabilen deneylerin ise öğretmenler tarafından genellikle gösteri deneyi şeklinde yapıldığını göstermektedir (Çallica, Erol, Kavcar ve Sezgi, 2001). Bu durum; öğretmenlerin farklı deney çeşitlerinin hangi amaca hizmet ettiğini bilmediklerini, derslerinde çeşitli deney türlerine yer veren öğretmenlerin ise bu deneylerin, amaçlarına uygun olup olmadığını irdelemediklerini göstermektedir. Ayrıca Şeker, Yalçın ve Yurdanur-Altunay (2006) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin laboratuvar uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve laboratuvar uygulamalarına, çeşitli nedenlerle ya nadiren yer verdiklerini ya da hiç yer vermediklerini belirlemişlerdir. Öğretmenlere laboratuvar çalışmalarına, bir hafta içerisinde kaç saat yer verdikleri sorulduğunda ise, büyük çoğunlunun deneysel etkinliklere zaman ayırmadığı ortaya çıkmıştır (Ekici, Taşkın ve Taşkın-Ekici, 2002). Yine aynı araştırmanın bulgularında, öğretmenler deney yapmamalarının sebepleri olarak kalabalık sınıflar, kırılan veya bozulan malzemelerin temini, derslik yetersizliği, zaman yetersizliği ve basılı kaynak yetersizliği gibi gerekçeler ileri sürdükleri görülmüştür (Ekici ve diğ., 2002). Birçok araştırmada, öğretmenlerin laboratuvar dersine yönelik tutumlarını etkileyen en

önemli faktörlerin hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimindeki eksiklikler, derste kullanılabilir eğitim materyalinin ve teknolojik malzemenin yetersizliği, öğretmenlerin derse hazırlık için yeterli zamana sahip olmayışları gibi sebepler belirtilmiştir (Chin & Chia, 2006; Howit, 2007; Zion, Cohen & Amir, 2007; Webb, 1993). Başka bir çalışmada yine laboratuvar yönteminin yeterli düzeyde kullanılmamasının çeşitli nedenleri üzerinde durularak bu nedenlerin; öğretmenden kaynaklanan nedenler, laboratuvar şartlarından kaynaklanan nedenler, okul şartlarından kaynaklanan nedenler, araç gereç durumundan kaynaklanan nedenler vb. şeklinde sıralandığı görülmüştür (Ekici, 2006). Bazı çalışmalar, teknik ve fiziksel koşulların dışında ilköğretim öğretmenlerinin deney yapmaktan kaçınmalarının bir diğer sebebinin de öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili eksiklikleri olduğunu göstermektedir (Appleton, 2002; Howit, 2007; Palmer, 2006).

Bütün bu çalışmalar öğretmen adaylarının, laboratuvarı etkili bir şekilde kullanabilme, deney tasarlayabilme ve tasarlanan deneyleri uygulayabilme gibi becerilerinin ve özgüvenlerinin geliştirilmesine yönelik olarak, öğrenim görmelerinin ve öğretmen yetiştirme programlarının buna göre oluşturulmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere dolayısıyla eğitim fakültelerine devredildiği yıllarda, yetişen öğretmen nitelikleri tartışma konusu olmuştur. Tartışma konularından biri de öğretmen adaylarına verilen kuramsal derslerin uygulamalarla desteklenmemesi eleştirisidir (Özyar, 1999). Bu ve benzeri eleştiriler gerekçesiyle, programın aksayan yönleri tespit edilmiş, bu aksaklık, program geliştirme çalışmaları sonucunda giderilmeye çalışılmıştır (YÖK Raporu, 1998). Bu, bir yeniden yapılandırma süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yenilik fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarında da etkisini göstermiş ve uygulamalı dersler ağırlık kazanmıştır. Uygulamalı derslerde teorik bilgilerin pekiştirilmesi ve öğretmen adaylarının laboratuvar yöntemini uygulama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 1998 yılında uygulanmaya başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programında yer alan Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları I ve II, bu amaçla konan dersler olup adı 2007 yılında Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulaması I ve II olarak değiştirilmiştir. Bu dersle öğretmen adaylarına; laboratuvar çalışmaları ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırma, laboratuvar çalışma projesi hazırlama, çalışma sonuçlarını değerlendirebilme yeteneği kazandırmak hedeflenmektedir (Cansaran, Karaca ve Uluçınar, 2006). Ancak, dersin içeriği ve nasıl işlenmesi gerektiği konusunda ayrıntılı bir bilgi, YÖK Raporu (1998)'nda yer almamaktadır. Bu nedenle üniversite öğretim elemanları, fakülte ve araç- gereç durumunu göz önüne alarak bir içerik oluşturmaktadır ki bu, dersin işlenmesi aşamasında farklı uygulamaların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Gümüş, Kara, Orbay, Öner ve

Özdoğan, 2003). Bu farklı uygulamaların öğretmen adaylarının deney tasarlama ve uygulama becerileri üzerine etkilerinin de farklı olduğu düşünülmektedir.

Bütün bu bilgilerden hareketle bu çalışmada, Fen bilgisi öğretmen adaylarının, aldıkları Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulaması I dersinde kullanılan öğretim yönteminin, deney tasarlama ve uygulama becerilerine katkısı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma öğretmen adaylarının görüşlerinin kendi doğal ortamında betimlendiği bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, gerçek bir durumun derinlemesine incelendiği ve bu gerçeğin kendi özel bağlamında yorumlanarak kısa sürede betimlemenin yapılabildiği çalışmalardır (Cohen & Manion, 1994; Dyer, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Robson (1993, s.146) durum çalışmasını “*Çoklu veri kaynağı kullanarak, incelenen durumun (olayın ya da olgunun) gerçek yaşam bağlamı içerisinde incelenmesini sağlayan bir araştırma stratejisi*” olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada da var olan duruma (dersin işleniş şekli) ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşleri elde edilmeye çalışıldığından bu modelin çalışmanın doğasına uygun olduğu düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırma örneklemini, 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim gören ve Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulamaları I dersini almakta olan I. öğretimden 30 ve II. öğretimden 31 olmak üzere toplam 61 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Derslerin İşleniş Şekli

Necatibey Eğitim Fakültesi’nde Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulamaları I dersi haftada dört ders saati işlenmekte olup, bu dersin iki saatini fizik eğitimcisi, diğer iki saatini de biyoloji eğitimcisi olan iki ayrı öğretim üyesi yürütmektedir. Bu araştırma fizik eğitimcisi öğretim üyesinin yürüttüğü dersleri kapsamaktadır. Fizik eğitimcisi öğretim elemanının derslerinde kullandığı yöntem aşağıda açıklanmıştır.

Dersin işleniş sırasında öğretmen adaylarının sınıf içinde mümkün olduğunca aktif rol üstlenmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretim elemanı tarafından öncelikle dersin ilk dört haftasında öğretmen adaylarına; fen öğretiminde laboratuvar deneylerinin önemi, deney çeşitleri ve deneysel teknikleri tasarlama ve uygulama yolları, deney çalışma yaprağı çeşitlerinin, tasarlanması ve hazırlanması konularında bilgi verilmektedir. Ardından 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders

programında yer alan ve fizik konularının yer aldığı 9 ünite ortalama 3-4 öğrenciden oluşan 9 gruba paylaştırılmaktadır. Daha sonra öğretmen adaylarından kendi konuları ile ilgili olarak ve ayrıca programdaki kazanımları da kapsayacak şekilde deneyler tasarlayıp, bunları çalışma yaprakları haline getirmeleri ardından da öğretim elemanından onay aldıktan sonra çalışma yapraklarından oluşan deney föyünü arkadaşlarına dağıtmak üzere hazırlamaları istenmektedir. Sırası gelen her grup, gerektiğinde öğretim elemanının da yardımıyla yapacakları deneyleri ders öncesinde fen bilgisi laboratuvarına kurarak hazır hale getirmektedirler.

Ders sırasında öğretmen adaylarının, sorumlu oldukları deney ya da deneyleri diğer sınıf arkadaşlarına rehberlik ederek yapmaları sağlanmıştır. Bu süreçte, öğretmen adaylarının grup çalışmaları sırasında yönetimi sağlama ve bir deneyin nasıl yapılacağını öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Diğer taraftan fen ve teknoloji dersi programındaki fizik konularına ilişkin pek çok deney (bir ders için ortalama 7-8 deney) sınıftaki tüm öğretmen adayları tarafından yapılmaktadır. Böylelikle öğretmen adayları mezun olmadan tüm deneyleri bizzat yapma şansı bulmaktadırlar. Bu durumun, öğretmen adaylarının hem alan bilgisi eksiklerini düzeltmeleri, hem de laboratuvar becerilerini geliştirmeleri için bir fırsat olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanı dersler sırasında sadece gözlemci olup, sınıfın düzenine ve deneylerin yapımı aşamalarına katılmamaktadır. Öğretmen adaylarının böylelikle bir deneyin tasarlanması, laboratuvar ortamının hazırlanması ve deneylerin uygulanması aşamalarına bizzat katılarak bu alandaki yeterliliklerinin farkına varmalarına çalışılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Deney Tasarlama ve Uygulama Hakkındaki Düşünceler Anketi (DTUDA): Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye yönelik olarak öncelikle 10 açık uçlu sorudan oluşan bir anket geliştirilmiştir. Bu anketin ön çalışması, daha önce Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulamaları I dersini almış ve aynı öğretim elemanı tarafından aynı işleniş yöntemi kendilerine uygulanmış, 4. sınıf Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinden 25 kişiyle yapılmıştır. Ankette yer alan iki soruya verilen yanıtlar, diğer sorularla benzerlik içerdiğinden anketten çıkarılmıştır. Ardından anket yeni haliyle 3 uzman öğretim elemanı tarafından incelenerek anketin geçerlilik çalışması da yapılmıştır. Böylelikle 8 sorudan oluşan anket uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Öğretmen Adayları ile Görüşmeler: Araştırmada anketten elde edilen verilere ek olarak, I. öğretimden 5 ve II. öğretimden de 5 öğretmen adayı gönüllülük esasına göre seçilerek toplam 10 öğretmen adayı ile de yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmen adaylarından derslerin işlenişine ilişkin daha

derinlemesine bilgi almak ve ankette yer alan sorular üzerine konuşmaları derinleştirerek anketten elde edilen verilerin tutarlılığını ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmen adaylarından alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve ortalama 27 - 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacı ile kullanılan DTUDA, açık uçlu sorulardan oluşan bir anket olup, elde edilen nitel verilerin ortak tema başlıkları altında gruplanması amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Bu amaçla her soru ayrı ayrı değerlendirilmiş ve yanıtlar tek tek okunmuştur. Genel bir fikir elde edildikten sonra her öğretmen adayının yanıtları satır satır okunmuş ve verilerin içinde yer alan anlamlı bölümler (bir kelime, cümle, paragraf gibi) kodlanmıştır. Kodlama yapılan bölümlerin altı çizilmiş ve kod yanına yazılmıştır. Soruda istenen duruma göre kodlar ana başlıklar halinde gruplanmıştır. Bazı sorular için bu kodların altında farklı temalar da ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının DTUD anketinde bir soru için birden fazla düşünce belirttikleri ya da hiç düşünce belirtmedikleri yerler de bulunmaktadır. Bundan dolayı her soru için öğretmen adaylarının verdikleri cevapların sayısı katılımcı sayısından fazla veya az olabilmektedir. Bu şekilde elde edilen veriler, bulgular kısmında frekans ve yüzde olarak tablolar halinde sunulmuştur. Görüşme verileri ise tek tek dinlenerek bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş ve anketten elde edilen verileri detaylandırmak amacı ile tabloların altında sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla DTUD anketinden elde edilen veriler analiz edilmiş, anket sonuçları için frekans ve yüzde değerleri belirlenerek tablolar halinde soru sırasına göre ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarına ilk olarak "*Bu uygulamanın sizin deney tasarlama ve uygulama becerilerinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?*" sorusu yöneltilmiştir. Sorulardan elde edilen öğrenci görüşlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. İşleniş Yönteminin Öğretmen Adaylarının Deney Tasarlama ve Uygulama Becerilerine Katkısı Hakkındaki Düşünceleri

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Tasarlama ve uygulama becerilerimize katkı sağlıyor.</i>	71	92,21
<i>Öğretmenlik deneyimini yaşamamızı, tecrübe kazanmamızı sağlıyor.</i>	19	26,68
<i>Kendimiz yaptığımızda akılda kalıcı oluyor.</i>	12	15,58
<i>Uygulama ve tasarlama becerilerimizi geliştiriyor.</i>	9	11,69
<i>El becerilerimiz ve yeteneklerimiz artıyor.</i>	8	10,39
<i>Alternatif çözümler üretmemizi sağlayarak hayal gücümüzü geliştiriyor.</i>	5	6,49
<i>Konuyla ilgili daha ayrıntılı araştırma yapma fırsatı bulduk.</i>	5	6,49
<i>Üst düzey düşünme becerilerimizin gelişmesini sağlıyor.</i>	5	6,49
<i>Kontrollü çalışmamızı sağlıyor.</i>	3	3,90
<i>Laboratuvar ortamında sınıf yönetimi becerisi kazandırıyor.</i>	3	3,90
<i>Düzenek kurma becerilerimizi geliştiriyor.</i>	2	2,60
<i>Uygulama becerilerimizi geliştiriyor ancak tasarlama becerilerimiz gelişmiyor.</i>	5	6,49
<i>Tasarlama ve uygulama becerilerimize katkı sağlamıyor.</i>	1	1,30
<i>Uygulama teoriden ileri gitmiyor.</i>	1	1,30
TOPLAM	77	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, işleniş yöntemine ilişkin deney tasarlama ve uygulama hakkındaki düşüncelerinin, genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir (%92,21). Görüşlerin %6,49'u ise "Uygulama becerilerimiz gelişiyor, ancak tasarlama becerilerimiz gelişmiyor" yönündedir. %1,30'u da "Tasarlama ve uygulama becerilerimize katkı sağlamıyor" olumsuz görüşü altında, "Uygulama teoriden ileri gitmiyor" (%1,30) görüşünü belirtmiştir. Tablo 1'e göre; işleniş yönteminin tasarlama ve uygulama becerilerine katkı sağladığını belirten öğretmen adayının; "öğretmenlik deneyimini yaşamamızı, tecrübe kazanmamızı sağlıyor" (%26,65), "Kendimiz yaptığımızda daha akılda kalıcı oluyor" (%15,58), "Uygulama ve tasarlama becerilerimiz gelişiyor" (%11,69) ve "El becerilerimiz ve

yeteneklerimiz artıyor" (%10,39) şeklindeki olumlu görüşlerinde yığılma olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde de işleyiş yönteminin deney tasarlama ve uygulama becerilerine katkısı hakkındaki düşüncelerinin genellikle olumlu oldukları tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler içerisinde 9 numaralı öğretmen adayının düşünceleri;

"Ne, nasıl oluşturulur, deneyler hangi amaca yönelik oluşturulur ya da kazanımları nasıl belirleriz bunları kavramakta baya faydası oldu. Bize deneyim kazandırdı. Ayrıca pratiklikte kazandırdığını düşünüyorum."

şeklinde dir. Buradan da "tecrübe kazandırdığı" yönünde bir bulgu elde edilmiştir.

DTUD anketinin; "Deneyleri uygulama esnasında öğretmen pozisyonuna geçiyorsunuz. Bunun sizin deney uygulama becerilerinize olan etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" şeklindeki 2. sorusundan elde edilen öğrenci görüşleri Tablo 2'de görülmektedir. Bu görüşlerin %95,65'i "Öğretmen pozisyonuna geçtiğimizde, bu uygulama becerilerimizi olumlu etkilemektedir" şeklinde olumlu, geri kalan öğrenci görüşleri ise "Öğretmen pozisyonuna geçtiğimizde, bu uygulama becerilerimizi olumsuz etkilemektedir" (%4,35) yönünde olumsuzdur.

Tablo 2. Öğretmen Pozisyonuna Geçmenin Öğretmen Adaylarının Uygulama Becerilerine Etkisi Hakkındaki Düşünceleri

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Öğretmen pozisyonuna geçtiğimizde, bu uygulama becerilerimizi olumlu etkilemektedir.</i>	66	95,65
<i>Öğretmenlik mesleği için deneyim kazandırıyor.</i>	18	26,09
<i>Özgüvenimizi artırıyor.</i>	12	17,39
<i>Neyi nasıl yapmamız gerektiğini öğreniyoruz.</i>	9	13,04
<i>Sorunları çözme becerilerimiz artıyor.</i>	7	10,04
<i>Kendimizi geliştirmemizi sağlıyor.</i>	7	10,04
<i>Öğretmen olmadan deneyleri önceden bir kez görmüş oluyoruz.</i>	5	7,25
<i>Öğretmen pozisyonunda yaşayacağımız heyecanı yaşama fırsatı buluyoruz.</i>	3	4,35
<i>Geniş bir araştırma ile konuları daha iyi anlıyoruz.</i>	3	4,35
<i>Sınıf yönetimi becerilerimizi artırıyor</i>	2	2,90

<i>Öğretmen pozisyonuna geçtiğimizde, bu uygulama becerilerimizi olumsuz etkilemektedir.</i>	3	4,35
<i>Arkadaşların alaycı tepkileri nedeniyle bu dersten soğudum.</i>	1	1,45
<i>Görünüşte deneyim yaşadık ama pek bir değişiklik olmadı.</i>	1	1,45
<i>Sınıfın ilköğretim seviyesinde olmaması uygulamayı zorlaştırdı.</i>	1	1,45
TOPLAM	69	100

Öğretmen adaylarının Tablo 2'de görüldüğü gibi olumlu görüşleri; "Öğretmenlik mesleği için deneyim kazandırıyor" (%26,09), "Özgüvenimiz artıyor" (%17,39) ve "Neyi nasıl yapmamız gerektiğini öğreniyoruz" (%13,04) şeklindedir. Öğretmen adaylarının olumlu görüşlerindeki bu yığılıma bakıldığında, öğretmen olma deneyimini yaşamlarının onlar için çok önemli olduğu ve meslekleri ile ilgili daha fazla etkileşime girmeye ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu soruya yönelik olarak 1 numaralı öğretmen adayı yapılan görüşmede;

"Kesinlikle katkı sağladığını düşünüyorum. İlk başta heyecanımızı yenmemizi sağlıyor. Öğrencilerle gelecekte iç içe olacağımız için onların sorularını şimdiden duymamız lazım. Zaten arkadaşlarımız bize 6. 7. sınıf öğrencisi gibi davranıyorlar. Ona göre sorular soruyorlar biz de ona göre cevaplar veriyoruz. Bizim heyecanımızı yeniyor kendimize güvenimizi getiriyor diye düşünüyorum."

şeklinde görüşlerini aktarmıştır. Genel olarak öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde; öğretmen olmadan önce öğretmen rolüne bürnenmenin, o heyecanı yaşattığını ve deneyim kazandırdığı ortak görüşüyle, bunun deney uygulama becerilerine olumlu katkı sağladığı yönünde görüşler elde edilmiştir. Tablo 2' den elde edilen bulgulardan, öğretmen adaylarının oldukça düşük oranlarda olumsuz görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır (%4,35).

Öğretmen adaylarına sorulan "Deneyleri uygulama aşamasında hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?" sorusundan elde edilen bulgulara Tablo 3'de yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin %97,35'i "Uygulama esnasında zorluklarla karşılaşıyoruz", %2,65'i "Uygulama esnasında zorluklarla karşılaşmıyoruz" şeklindedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Uygulama Esnasında Karşılaştıkları Sıkıntılar Hakkındaki Düşünceleri

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Uygulama esnasında çeşitli zorluklarla karşılaşılıyor.</i>	110	97,35
<i>Laboratuvar malzemelerinin yetersiz ve eksik olması</i>	23	20,35
<i>Öğrencilerin seviyesinden dolayı, ilgisiz davranmaları</i>	23	20,35
<i>Sınıfta gürültünün fazla olması, zorluk yaratıyor.</i>	12	10,62
<i>Hatalı ölçümler nedeniyle, hatalı sonuçlar bulmamız.</i>	12	10,62
<i>Konularla alakası olmayan, gereksiz sorular gelmesi</i>	10	8,85
<i>Katılımı sağlayamadığımız için, deneyin anlaşılmasını sağlayamıyoruz.</i>	7	6,19
<i>Kavram yanlışlığı yaratacak kelimeleri nasıl çözümleneceğimizi bilmiyoruz.</i>	5	4,42
<i>İlk uygulamamız olmasından dolayı acemilik çekiyoruz.</i>	4	3,54
<i>Çok farklı sorular geldiğinde, sorulan soru ile ilgili yeterli bilgimiz olmadığında kalaklıyoruz.</i>	3	2,65
<i>Süre sıkıntısı yaşıyor olmamız.</i>	3	2,65
<i>Deneyleri erken bitirip çıkma telaşı kargaşa yaratıyor.</i>	3	2,65
<i>Deneyi sırasıyla uygulamada sıkıntılar yaşıyoruz.</i>	2	1,77
<i>Masaya hazırladığımız malzemeleri koruyamıyoruz.</i>	2	1,77
<i>Yaratıcılığımı kullanarak tasarlama yapmakta zorlandım.</i>	1	0,88
<i>Uygulama esnasında zorluklarla karşılaşmıyoruz.</i>	3	2,65
TOPLAM	113	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının, deneyleri uygulama esnasında karşılaştıkları zorluklar görülmektedir. Bu zorluklara ilişkin görüşlerden "*Laboratuvar malzemelerinin yetersiz ve eksik olması*" (%20,35), "*Öğrencilerin seviyelerinden dolayı ilgisiz davranmaları*" (%20,35) deney uygulama esnasında en fazla sıkıntı yaşanan konular olmuştur. "*Sınıfta gürültünün fazla olması*" (%10,62), "*Deneyler esnasında hatalı ölçümler yapılması, hatalı sonuçlar bulunması*" (%10,62) gibi görüşlerin de diğer baskın görüşler olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde de Tablo 3 verilerine paralel sonuçlar çıkmıştır. Görüşme yapılan öğretmen adayları genellikle öğrenci

seviyesinden dolayı deneyleri uygulamada ilgisiz davrandıklarını ifade etmiştir. 9 numaralı öğrenci uygulama aşamasında karşılaştığı sıkıntıları;

“Bu aşamada şu tarz bir sıkıntıyla karşılaştım: deneyi anlatırken ilköğretim seviyesine yönelik mi anlatacağız, arkadaşlarımızın seviyesine göre mi anlatacağız bu konuda biraz sıkıntı yaşadım. O yönde biraz sıkıntı oldu.”

şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarına 4. olarak sorulan "*Deney uygulama esnasında karşılaştığınız güçlükler hangi nedenlerden kaynaklanmaktadır?*" sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. *Uygulama Esnasında Karşılaşılan Güçlüklerin Nedenleri Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Düşünceleri*

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Teorik bilgi eksikliği ve özgüven eksikliği</i>	25	23,36
<i>Malzemelerin kırık, bozuk, uyumsuz olması ve teknik sorunlardan</i>	24	22,43
<i>Deneyleri arkadaşlarımızla yapıyor olmamızdan dolayı oluşan ciddiyetsizlik</i>	20	18,69
<i>Verilen konuya uygun basit ve kısa, dikkat çekici deneyler bulamamamız.</i>	9	8,41
<i>Ortamin deneye uygun olmaması ve tedbirleri alamamamız</i>	8	7,48
<i>Öğrenci seviyesinin deneylere uygun olmaması</i>	6	5,61
<i>Grupların erken bitirip gitme düşünceleri</i>	5	4,67
<i>Ölçümlere hata karışması</i>	3	2,80
<i>Kavram yanlışlığı oluşturacak terimlerin bulunması</i>	3	2,80
<i>Kişi sayısının çok fazla olması</i>	2	1,87
<i>Maddi olanaklardan kaynaklanan sıkıntılar</i>	1	0,93
<i>Süre sıkıntısı</i>	1	0,93
TOPLAM	107	100

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde; öğretmen adaylarının görüşlerinin %23,36'sı "*Teorik bilgi eksikliği ve özgüven eksikliği*", %22,43'ü "*Malzemelerin kırık, bozuk, uyumsuz olması ve teknik sorunlardan*" %18,69'u "*Deneyleri*

arkadaşlarımızla yapıyor olmamızda dolayı oluşan ciddiyetsizlikler" olmasından dolayı deneyleri uygulama aşamasında sıkıntılar yaşandığı görüşü belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının teorik bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünmelerinin sebebi, henüz bazı konuları görmemiş olmaları ve çeşitli meslek derslerini almamış olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Uygulama aşamasında karşılaşılan sıkıntıların nedenleri hakkındaki görüşlere yönelik olarak 8 numaralı öğretmen adayı ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

"Uygulama yapan öğrencilerin hepsi o deneyi anlıyorlar mı? Tek, tek ilgilenemedim. Mesela bazen 7 kişi geldiler, anlatmak zor oldu ama 4 kişiye daha kolay oldu. Kontrol sıkıntısı yaşadım. Tecrübesizlik vardı. Sonra grupların fazla kişi olması, önceden hazırlık yapmamış olmak..."

Diğer öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda da 8 numaralı öğretmen adayına benzer yanıtlar alınmış; deney uygulama aşamasında karşılaşılan sorunların nedenleri olarak "*öğrenci seviyesi*" ve "*soruları cevaplama*ya yönelik yeteri kadar teorik bilgi olmaması" görüşleri belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarına sorulan "*Deneyleri tasarlama aşamasında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?*" sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir. Buna göre öğrenci görüşlerinin çoğunun "*Deney tasarlama aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaşılıyor*" (%97,20) olduğu görülmektedir. Bu görüşlerin %2,80'i "*Tasarlama aşamasında bir sıkıntıyla karşılaşmadık*" şeklinde Tablo 5'te görülmektedir.

Deney tasarlama aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını söyleyen öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin Tablo 5'e bakıldığında; bu görüşlerin %34,34'ünün "*Tasarladığımız deneylere uygun malzemeyi laboratuvarında bulamıyoruz*", %14,14'ünün "*Kazanımlara uygun deneyler bulamıyoruz*" ve yine %14,14'ünün "*Öğrencilerin hazır bulunuşluk ve yaş seviyelerine uygun deneyler bulmakta zorlanıyoruz*" şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının tasarladığı deneye uygun malzemeler bulamamaları onların konu ve kazanımlara uygun deneyler tasarlama çalışmalarını sınırlandırdıklarını, bu nedenle tasarlama aşamasında sıkıntı yaşadıkları düşünülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Deney Tasarlama Aşamasında Karşılaştığı Güçlükler Hakkındaki Düşünceleri

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Deney tasarlama aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaşılıyor.</i>	96	96,96
<i>Tasarladığımız deneylere uygun malzemeyi laboratuvarında bulamıyoruz.</i>	34	34,34
<i>Bazı konularda, kazanımlara uygun deneyler bulunmuyor.</i>	14	14,14
<i>Öğrencilerin hazır bulunuşluk ve yaş seviyelerine uygun deneyler bulmakta zorlanıyoruz.</i>	14	14,14
<i>Sonucu en iyi yansıtacak, uygulanabilir deneyler bulmakta zorlanıyoruz.</i>	12	12,12
<i>Daha önce deney tasarlamamış olmamız.</i>	6	6,06
<i>Farklı ve orijinal deneyler tasarlamakta zorlanıyoruz.</i>	4	4,04
<i>Deney tasarladığımız konulardaki kavram yanlışlarını belirlemede zorlanıyoruz.</i>	3	3,03
<i>Deney düzeniği kurmakta zorlanıyoruz.</i>	3	3,03
<i>Yeteri kadar zaman olmaması ve grup arkadaşlarıyla bir araya gelme sorunları yaşıyoruz</i>	2	2,02
<i>Tasarlama aşamasında bir sıkıntıyla karşılaşmadık.</i>	3	3,03
TOPLAM	99	100

Yapılan görüşmelerde 3 numaralı öğretmen adayı deney tasarlama aşamasındaki sıkıntıları şu şekilde ifade etmiştir.

“Genelde deneyler arasından, hangi deneyi seçeceğimizi daha çok düşündük. Hangi deney kazanımlara daha çok cevap verir? Tasarlamasına bakmadan. Tasarlaması zor ve ya kolay olabilir; onu sonuçta göze almamız lazım bizim, kazanımlara daha fazla cevap veren deneyleri seçmeye çalıştık. Onu seçtikten sonra malzeme araştırmasına girdik. Bizim deneylerimiz ısı üzerine kuruluydu. Isı deneyleri de pek zor değildi. Yani öğrencilerin dikkat etmesi gereken

noktalar vardı. Sonuçta ateş, ocak, riskli biraz. Onun üzerinde daha çok durduk ama tasarlamada pek zorlanmadık. Kolay oldu yani bizim için..."

Öğretmen adayının verdiği cevaba bakılacak olursa, kazanımlara uygun deneyler tasarlamak konusunda sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir.

Ankette yer alan 6. soruda: "*Laboratuvar çalışmalarında, yardım almadan bir deney tasarısı hazırlayabilmek için yeterli eğitimi aldığınızı düşünüyor musunuz? Sizce bu konuda ne kadar yeterlisiniz? Açıklayınız.*" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının yardım almadan bir deney tasarlamalarına ilişkin öz değerlendirmeleri Tablo 6' dan da görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yardım Almadan Deney Tasarlama Konusunda Kendilerini Değerlendirmeleri

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Evet. Yardım almadan deney tasarısı hazırlayabilirim.</i>	15	24,59
<i>Yeterli eğitimi aldığımı düşünüyorum.</i>	6	9,84
<i>Neyin nasıl yapılması gerektiğini bu sene öğrendiğimizi düşünüyorum.</i>	4	6,56
<i>Gerekli araştırmayı yaparak ufak tefek deneyler tasarlayabilirim.</i>	2	3,28
<i>Malzeme sıkıntısı olmazsa düzeneği kurabilirim.</i>	1	1,64
<i>Yardım almadan deney tasarısı hazırlamak için tam olarak yeterli değilim</i>	23	37,70
<i>Daha fazla etkinlik ve deney yapmalı, tasarlamalıyız.</i>	8	13,11
<i>Kompleks deneyleri tasarlamada zorlanacağımı düşünüyorum.</i>	3	4,92
<i>Hayır. Yardım almadan deney tasarısı hazırlayamam.</i>	23	37,70
<i>Yeterli eğitimi aldığımı düşünmüyorum.</i>	17	27,87
TOPLAM	61	100

Tablo 6 bulgularına göre öğretmen adaylarının %37,70'i "Yardım almadan deney tasarısı hazırlamak için tam olarak yeterli değilim" diyerek eksik olduklarını ifade etmişler ve "Hayır. Yardım almadan deney tasarısı hazırlayamam" (%37,70) şeklinde olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının %24,59'u da bu

soruya olumlu yanıt vermiş, "Evet. Yardım almadan bir deney tasarısı hazırlayabilirim" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 6 bulguları incelendiğinde "*Yardım almadan deney tasarısı hazırlamak için tam olarak yeterli değilim*" görüşünü ifade eden öğretmen adaylarının % 13,11'i "*Daha fazla etkinlik ve deney yapmalı, tasarlamalıyız*" ve "*Kompleks deneyleri tasarlamada zorlanacağımı düşünüyorum*" (%4,92) görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının daha fazla etkinlik ve deney yapmaları gerektiğini belirtmeleri, laboratuvar çalışmalarında deney tasarlama ve uygulama konusunda kendilerini geliştirmeye istekli olduklarını göstermektedir.

Yardım almadan bir deney tasarısı hazırlayamayacağı olumsuz görüşünde olan öğretmen adaylarının bir kısmı bu görüşlerini "*Yeterli eğitimi aldığımı düşünmüyorum*" (%27,87) görüşüyle açıklamaktadır.

Yardım almadan bir deney tasarısı hazırlayabileceği görüşünde olan öğretmen adayları ise görüşlerini; "*Yeterli eğitimi aldığımı düşünüyorum*" (%9,84) , "*Neyin nasıl yapılması gerektiğini bu sene öğrendiğimizi düşünüyorum*" (%6,56) ve "*Gerekli araştırmayı yaparak ufak tefek deneyler tasarlayabilirim*" (%3,28) şeklinde ifade etmektedir.

DTUD anketinin 6. sorusuna yönelik görüşmeler incelendiğinde öğretmen adaylarının benzer cevaplar verdikleri görülmektedir. 6 numaralı öğretmen adayının görüşmedeki ifadeleri aşağıda verilmiştir;

"Basit deneyleri yapacak kadar yeterli görüyorum. Daha fazla, deney düzeneği, deney tüpü, vs. gerektirecek şeylerle uğraşacak kadar yeterli görmüyorum. Ben kendim uğraşırım yaparım onu da ancak bulabileceğimi düşünmüyorum aslında. O yüzden daha basit şeyleri, öğrencilere gösterebilirim diye düşünüyorum. Kimya ile ilgili mesela o tüplerle falan deney düzeneğini yapabilirim yani. Ne bileyim mesela biyolojiyle ilgili bir mikroskop kullanımını biliyorum. Ondan sonra fizikle ilgili yeteri kadar deney yapabilecek kadar bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum."

Öğretmen adaylarının bazıları "*teorik dersler açısından yetersiz*" olduklarını, "*uygulamalı derslerde ise ikinci planda*" kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bundan dolayı ancak basit deneyler tasarlayıp uygulayabileceklerini ifade ettikleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına 7. olarak "*Bir deneyi tasarlama aşamasında doğru deneyi seçtiğiniz konusundaki ölçütleriniz nelerdir?*" sorusu sorulmuştur.

Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlara göre uygun deney seçmedeki ölçütlere yönelik görüşleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Deney Tasarlama Aşamasında Bir Deneyin Uygulanabilirliğine İlişkin Belirledikleri Ölçütler

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Hedef davranışlara ve kazanımlara uygun olması</i>	25	17,86
<i>Öğrencilerin yaş ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun olması</i>	25	17,86
<i>Konuya uygun olması, konuyu kavratabilmesi</i>	19	13,57
<i>Anlaşılır olması</i>	16	11,43
<i>Uygulama esnasında malzeme ve yer sıkıntısı yaşanmaması</i>	15	10,71
<i>Kolay olması ve kısa sürmesi</i>	9	6,43
<i>Uygulanabilir olması</i>	6	4,29
<i>İstenilen sonuca ulaşabilir ve gözlemlenebilir olması</i>	4	2,86
<i>İlgi çekici olması</i>	4	2,86
<i>Ekonomik olması</i>	4	2,86
<i>Kavram yanlışlığı içermemesi</i>	2	1,43
<i>Bilimsel açıdan doğru olması</i>	2	1,43
<i>Güncel olması</i>	2	1,43
<i>Öğrencilere dönüt, düzeltme sağlıyor olması</i>	2	1,43
<i>Verilen soruları yanıtlatabiliyor olması</i>	2	1,43
<i>Geri dönüşümlü olması</i>	1	0,71
<i>Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine uygun olması</i>	1	0,71
<i>Öğrencilerin tutum ve değerlerine uygun olması</i>	1	0,71
TOPLAM	140	100

Öğretmen adayları dersin işleyiş yöntemine ilişkin deney tasarımlarını seçmede kullandıkları ölçütler hakkındaki görüşlerine bakıldığında; "*Hedef- davranış ve kazanımlara uygun olması*" (%17,86) ve "*Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olması*" (%17,86) görüşlerinde bir yığılma olduğu görülmektedir. Bu

yığılmanın sebebi öğrencilerin konu ile ilgili eğitim dersini henüz almış olmaları ve bunu özümsemeye çalışmaları olduğu düşünülmektedir. Bu görüşlerin arkasından da "Konuya uygun olması, konuyu kavratabilmesi" %13,57 ve "Anlaşılır olması" %11,43 görüşleri baskın gelmektedir.

Deneylerin uygulanabilirliğine ilişkin öğrencilerin ölçütlerini belirlemek üzere, görüşme yapılan öğrencilere de sorular yöneltilmiştir. Buna ilişkin 2 numaralı öğretmen adayının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"Bir deney yine aynı sonuca vardiıyorsa, neden bir tane daha aynısından yapalım diye düşündük. Aynı sonucu veren deneyler kullanmamaya çalıştık ve aynularını seçmemeye çalıştık, çok aşırı zor, çocukların yapamayacağı deneyi almamaya çalıştık."

Görüşme yapılan 2 numaralı öğretmen adayı da dahil olmak üzere, öğretmen adaylarının hepsi öğrenci seviyesine uygun deneyler tasarladıklarını ve ilköğretim öğrencilerinin anlayabilecekleri deneylere ağırlık verdiklerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarına deney tasarlama ve uygulama hakkında yöneltilen 8. soruda; "Deney uygulama esnasında süre kullanımına ilişkin sıkıntılar yaşadığınızda, bu sıkıntıları gidermek üzere alternatif yollar tasarladınız mı?" sorusuna ilişkin görüşleri alınmış bu görüşlere de Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8 bulguları incelendiğinde soruya olumlu ve olumsuz yanıt veren öğretmen adaylarının dağılımlarının yakın olduğu görülmektedir. Olumlu yanıt vererek; "Evet, tasarladık" (%48,33) diyen öğretmen adaylarının olumsuz yanıt veren; "Hayır. Tasarlamadık" diyen öğretmen adaylarından daha az olduğu Tablo 8'de görülmektedir. Ayrıca Tablo 8'de bu soruya olumlu yanıt veren öğretmen adaylarının neler yaptıklarına ilişkin bilgilere de yer verilmiştir. Bu görüşü bildirenlerin %15'i "Grupları birleştirdik ya da deneyi iki ayrı masada yaptık", yine %15'i "Deneyi süre yetecek şekilde basit ve kısa tasarladık", "Bazı deneylerde değişiklik yaptık"(%11,67), "Birbirine benzeyen deneyleri çıkarttık" (%5,00) ve en az yığılma görülen görüş ise "Deney düzenliğini öğrenci yerine kendimiz kurduk" (%1,67) şeklinde dağılmıştır.

Tablo 8. Deney Uygulama Esnasında Öğretmen Adaylarının Süre Sıkıntısına İlişkin Tasarıları Hakkındaki Düşünceleri

Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Evet. Tasarladık.</i>	29	48,33
<i>Grupları bileştirdik ya da deneyi iki masada yaptık.</i>	9	15,00
<i>Deneylerimizi süre yetecek şekilde tasarladık, basit ve kısa olmasını sağladık.</i>	9	15,00
<i>Bazı deneylerde değişiklik yaptık.</i>	7	11,67
<i>Birbirine benzer deneyleri çıkarttık.</i>	3	5,00
<i>Deney düzeneğini öğrenciler yerine kendimiz kurduk.</i>	1	1,67
<i>Hayır. Tasarlamadık.</i>	31	51,67
TOPLAM	60	100

Anketin bu sorusuna yönelik olarak 10 numaralı öğretmen adayı ile yapılan görüşmede;

“Zaten bir derse girmeden önce plan çok önemli. Mesela biz şunu yaptık; karşımıza normal öğrencileri koyup, arkadaşımızın özel ders öğrencileri vardı, onlara uygulama yapmaya çalıştık. Kaç dakika sürdüğüne baktık. Sorular sorduk, öğrenci nasıl algılıyor doğru mu soruyorum. Bunları hep planladık. O yüzden sıkıntı olmadı. Çünkü her şeyi belli bir düzene koymuştuk zaten. Ön deneme yaptık...”

şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir. Zamana ilişkin sıkıntılar yaşamaları olasılığına karşın, tasarlama sırasında alternatif yollara yer verip vermediklerini belirlemek üzere diğer görüşme yapılan öğretmen adaylarına da bu soru yöneltilmiş, sonuçta öğretmen adaylarının hepsinden "bir ön uygulama yaparak zamana uygun halde deneyleri tasarladık" ifadesi alınmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının %92,21'i dersin işleniş yönteminin deney tasarlama ve uygulama becerilerine etkisinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ders sonunda mesleki deneyim ve tecrübe kazandıklarını, özgüvenlerinin arttığını ve deneyleri kendileri yaptıklarında daha akılda kalıcı olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 2). Kavcar (2002), nitelikli öğretmen yetiştirmek

için eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesi üzerinde durmakta ve uygulamalı derslerin mesleki deneyim açısından önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

Öğretmen adayları deney tasarlama ve uygulama aşamalarında çeşitli sıkıntılarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle malzeme eksikliği ya da yetersizliği ve kendi arkadaşlarına deneyleri yaptırıyor olmaktan dolayı seviyeyi sağlamada problem yaşadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 3). Yeşilyurt (2005), öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarında karşılaştıkları muhtemel sıkıntılarını araştırdığı çalışmasında malzeme sıkıntısının başta geldiğini belirtmiştir. Laboratuvarlarda malzeme eksiliğine ilişkin sıkıntılarla karşılaşılması farklı araştırmalarda (Aydoğdu, 1999; Yıldırım ve Kete, 2002; Zion, Cohen & Amir, 2007) da belirtilmiştir. Öğrenci seviyesinden dolayı ilgisizlik, uygulama aşamasında karşılaşılan bir başka sıkıntı olarak ifade edilmiştir. Çoğunlukla ilköğretim düzeyinde deneyler yapılması ve diğer öğrencilerin sonucu bilmelerinden ya da uygulamanın kolay olduğunu düşünmelerinden dolayı, bu durumun ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Uygulama esnasında karşılaştıkları güçlüklerin nedenlerine bakıldığında, öğretmen adaylarının çeşitli alan bilgisi eksiklikleri ya da özgüven eksiklikleri olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Aydoğdu (1999), yaptığı araştırmada benzer bir bulgu elde etmiştir. Ayrıca Ayas, Coştu, Çalık, Karataş ve Ünal' da (2005), araştırmalarında öğrencilerin bilgi eksikliklerinden dolayı deneylerde yeterli olamadıklarını belirlemişlerdir. Kim ve Tan (2010), ilköğretim öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında; zaman, malzeme ve programdan kaynaklanan problemlerin yanında öğretmen adaylarının alan bilgisi konusunda da sıkıntılarla karşılaştıklarını ve bu nedenlerle özgüven eksikliklerinin olduğunu bu çalışmaya benzer biçimde ortaya koymuşlardır.

Öğretmen adaylarının deney tasarlama aşamasına ilişkin karşılaştıkları diğer sıkıntıları ise; kazanımlara, öğrencilerin yaş seviyesine ve hazır bulunuşluklarına uygun ve sonucu en iyi yansıtan deneyleri tespit etme olarak sayılabilir (Tablo 5). Konu ve kazanımlara ilişkin deneyler tasarlamakta sıkıntı yaşanmasının sebebi olarak da kazanımlar hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları ya da deney tasarlama gereken konu hakkında bilgi eksiklikleri olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin yaş seviyesine ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun deneyler tasarlamakta zorlanmalarının sebebi ise, ilköğretim düzeyine deney tasarlama gerektiğinden, tasarlayacakları deneylerin diğer arkadaşlarına basit geleceğini düşünmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarına yardımsız deney tasarlayıp tasarlayamayacakları sorulduğunda, %37,70'i kısmen yeterli ve %37,70'i de yetersiz olduklarını düşünmektedir. Öğretmen adaylarından yetersiz olduklarını düşünenlerin %27,87'si

de yeterli eğitimi almadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun öğretmen adaylarının eğitimlerini tamamlamamalarından ve özel öğretim yöntemleri vb. gibi dersleri henüz almamış olmalarından ve deneysel çalışmaları gerçekleştirilmede özgüvenlerinin tam olarak gelişmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin özgüvenlerinin gelişmesiyle deneysel çalışma yapmaya karşı daha çok istekli olduklarını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Appleton 2002; Luft 2009; Palmer 2006; Roehring & Luft, 2006).

Ayrıca öğretmen adaylarının %13,11' i daha çok deney ve etkinlik tasarımları gerektiğini belirtmişlerdir. Buradan öğretmen adaylarının tasarlama konusunda kendini geliştirmeye istekli oldukları görülmektedir. Daha fazla fırsat verilerek, deney tasarlama hakkında öğretmen adayları güdülenmeli ve bu konu hakkında yeterli hale gelmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının tasarladıkları deneylerin uygulanabilirliğine ilişkin olarak belirledikleri ölçütler; deneylerin hedef davranışlara ya da kazanımlara ve öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olması şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 7). Öğrencilerin bu ölçütleri belirlemede; eğitim programlarındaki içeriklerin, hedef ve davranışlar ya da kazanımlar ögesine, öğrenci hazırlanışlık düzeyine ve öğrenci yaş seviyesine göre hazırlanması gerektiğini (Erdoğan & Tan, 2004) bilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının süre sıkıntısı ile karşılaşma olasılıklarına ilişkin tasarlama aşamasında yaptıkları ön hazırlıkların neler olduğu incelendiğinde, yarısına yakını tasarlama aşamasında bu konuda bir ön hazırlık yapmamış, diğer yarısı ise bunun hakkında bir ön çalışma yapmıştır (Tablo 8). Tasarlama aşamasında süre sıkıntısına ilişkin ön hazırlık yapan öğretmen adaylarının, bu hazırlıkları; süre yetecek şekilde, kısa ve basit deneyler tasarlamak ve süre sıkıntısı olduğu takdirde grupları birleştirmek ya da deneyi iki masaya ayırmak şeklinde düzenlemeler yaparak gidermeyi düşündükleri ifade edilmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmen eğitimi üzerine aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmen adaylarına, hizmet öncesinde deney tasarlama ve uygulama konusunda fırsatlar verilmelidir. Bu onların mesleki açıdan deneyimler yaşamalarını sağlayacaktır. Bunun yanında deneyleri henüz bir öğrenciyken bir kez uygulamaları, öğretmenlik hayatlarında, onlar için bir ön deneme olacak, sonuçlar hakkında tereddüde düşmelerini engelleyecektir.

Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulamaları dersi ve buna benzer derslerde öğretmen adaylarına daha fazla uygulama fırsatı verilerek, laboratuvar aletleri

tanıtılmalı, el becerilerinin gelişmesi için ortamlar sağlanmalıdır. Böyle bir tutum onları deney yapma ve başarıma konusunda cesaretlendirecek ve özgüvenleri artacaktır.

Öğretmen adaylarına laboratuvarlarda tasarlama ve uygulama açısından daha özgür çalışmalarını için fırsat verildiğinde, bunun onlara pratik kazandıracağı, teorik bilgilerini uygulamalı olarak faaliyete geçireceği düşünülmektedir. Ayrıca tasarlama ve uygulama hakkında daha fazla tecrübeler yaşamalarının, onların bilimsel süreç becerilerine, hipotetik düşüncelerine, eleştirel düşüncelerine ve diğer üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada bazı öğretmen adaylarının yapılan deneylerin bir kısmını kendi düzeylerinin altında bulduğundan uygulama sırasında ilgilerinin azaldığı belirlenmiştir. Bu durumun önüne geçebilmek için, uygulama sırasında öğretmen adayları akran değerlendirme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan formlar kullanılarak değerlendirme sürecine katılabilirler. Ayrıca, yapılan uygulamanın önemini daha çok vurgulamak açısından alan yazındaki laboratuvar ile ilgili çalışmaların sonuçları da uygulamalar öncesinde öğretmen adaylarına özetlenebilir.

Her ne kadar uygulamalar sırasında bazı problemler ortaya çıkmış olsa da, öğrencilerin genel izlenimlerinin olumlu olduğu düşünüldüğünde, bu yöntemin diğer fakültelerdeki benzer dersler için de uygulanması önerilebilir. Bununla birlikte derslerdeki verimi arttırabilmek adına fizik konularına ilişkin yapılan uygulamanın Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulamaları II dersini de kapsayacak biçimde, iki ders yarıyılı boyunca sürdürülebilir. Böylelikle öğretmen adaylarına birden fazla deney tasarlama ve uygulama yapma olanağı yaratılarak eksikliklerini tamamlamaları için daha çok fırsat verilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının alan bilgisi konusundaki eksiklerini gidermek amacı ile işlenecek fizik konularına ilişkin ön bilgileri belirlenerek, bir sonraki hafta için dağıtılacak çalışma yapıları ile bu eksikliklerinin giderilmesine çalışılırsa dersin daha da verimli geçeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abrahams, I., & Millar, R. (2008). Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International Journal of Science Education*, 30 (14), 1945-1969.

Akdeniz A.R., Ayas A. ve Çepni S. (1994). Fen bilgisi eğitiminde laboratuvarın yeri ve önemi. II. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 206, 24-28.

Akdeniz, A. R., Azar, A. ve Çepni, S. (1999). *Öğretmen adaylarının laboratuvar kullanma becerilerini geliştirmek için bir yaklaşım*. III. Ulusal Fen

- Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Mili Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Appleton, K. (2002). Science activities that work: Perceptions of primary school teachers. *Research in Science Education*, 32(2), 393-410.
- Arslan, O., Mirici, S., Özel, Ç.A., Sevimli, A. ve Samancı, N. K. (2006). *Agrobacterium aracılığı ile gen aktarımı konusunun laboratuvar destekli olarak işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi*. VII. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ayas, A., Coştu, B., Çalık, M., Karataş, F. Ö. ve Ünal, S. (2005). Fen öğretmen adaylarının çözelti hazırlama ve laboratuvar malzemelerini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 65-75
- Aydoğdu, C. (1999). Kimya laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-35.
- Balagun, T.A., & Odubunni, O. (1991). The effect of lecture teaching methods on cognitive achievement in integrated science. *Journal Research in Science Teaching*, 28, 213-224
- Berg, C. A. R., Bergendahl, V. C. B., & Lundberg, B. K. S. (2003). Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of, an expository versus an open inquiry version of the same experiment. *International Journal of Science Education*, 25 (3), 351-372.
- Cansaran, A., Karaca, A. ve Uluçınar, Ş. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 465-475.
- Cansaran, A., Karaca, A. ve Uluçınar, Ş. (2006). Fen bilgisi eğitiminde laboratuvarında karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 250-260.
- Çallica, H., Erol, M., Kavcar, N. & Sezgin, G. (2001). *İlköğretim kurumlarında laboratuvar uygulamalarına ilişkin bir çalışma*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Chin, C., & Chia, L. (2006). Problem-based learning: Using ill-structured problems in biology project work. *Science Education*, 90(1), 44-67.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (Fourth ed.). London: Routledge.
- Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 155-160.
- Donnelly, J. F. (1998). The place of the laboratory in secondary science teaching. *International Journal of Science Education*, 20(5), 585-596.

- Dyer, C. (1995). *Beginning research in psychology: A practical guide to research methods and statistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ekici, E., Taşkın, S. ve Taşkın Ekici, F. (2002). *Fen laboratuvarının içinde bulunduğu durum*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekici, G. (2002). *Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekici, G. (2006). *Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı öz-yeterlilik algıları*. VII. Ulusal Fen Bil. Eğit. Kong. Bildiriler Kitabı. Ankara: M.E.B.
- Ergin, Ö., Şahin-;Pekmez, E., & Öngel Erdal, S. (2005), *Kuramdan Uygulamaya Deney Yoluyla Fen Öğretimi*. İzmir: Dinazor Kitabevi.
- Erdoğan, A. ve Tan, Ş. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (6. Basım). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Gümüş, S., Kara, M., Orbay M., Öner, F. ve Özdoğan T. (2003). Fen bilgisi laboratuvar uygulamaları I- II dersinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 15-22.
- Hofstein, A., & Lunetta, N. N. (2004). The laboratory in science education: Foundation for the 21st century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- Howit, C. (2007). Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in a holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Education*, 37(1), 41-58.
- Kavcar C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-13.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve bilim şenliği, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 287, 18-28.
- Karaküçük, S. (1987). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde üniversitelerin fonksiyonları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 309-315.
- Kim, M., & Tan, A. L. (2010). Rethinking difficulties of teaching inquiry-based practical work: Stories form elementary pre-service teachers. *International Journal of Science Education*, 33, 1-22.
- Killermann, W. (1998). Research into biology teaching methods. *Journal of Biological Education*, 33, 4-9.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M., & Presley, A. İ., (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6, 377-389.

- Lawson, A.E. (1995). *Science teaching and the development of thinking*. California: Watsworth Press.
- Luft, J. (2009). Beginning secondary science teachers in different induction programmes: The first year of teaching. *International Journal of Science Education*, 31 (17), 2355-2384.
- Özyar, A. (1999). *Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme ve eğitimi*. Ankara: Panel.
- Palmer, D. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Roehrig, G. H., & Luft, J.A. (2006). Does one size fit all? The induction experience of science teachers from different teacher preparation programmes. *Journal Research in Science Teaching*, 43(9), 963-985.
- Shulman, L. S., & Tamir, P. (1973). Research on Teaching in the Natural Sciences, in R. M. W. Travers (Ed.) *Second Handbook of Research on Teaching*:1098- 1148, Chicago: Rand McNally &Co.
- Şeker, R., Yalçın, M. ve Yurdanur Altunay, A. (2006). *Öğrencilerin kullanımına açık merkez fen laboratuvarları kurulması önerisi ile ilgili öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. VII. Ulusal Fen Bil. Eğit. Kong. Bil. Kitabı. Ankara: M.E.B.
- Webb, C. (1993). Teacher perceptions of professional development needs and the implementations of the K- 6 science and technology syllabus. *Research in Science Education*, 23, 327- 336.
- Yeşilyurt, S. (2005). Biyoloji eğitimi öğrencilerinin biyoloji laboratuvarında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 88-96.
- Yıldırım, A., ve Kete, R. (2002). *Biyoloji derslerinde verimlilik ve teknoloji kullanımı*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu Raporu [YÖK Raporu], (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Y.Ö.K.
- Zion, M., Cohen, S., & Amir, R. (2007). The spectrum of dynamic inquiry teaching practice. *Research in Science Education*, 37(4), 423-447.

İlk alındığı tarih: 01.04.2010

Kabul tarihi: 07.01.2011

Extended Abstract

The most striking and differentiating characteristic of the sciences, setting them apart from other disciplines, is their predominant emphasis on experimentation and exploration, which provides students with the opportunity to ask questions, develop research skills, form hypotheses and interpret results emerged (Balagun & Odubunni, 1991). The importance the sciences place on observation and experimentation lead to the formulation of laboratory techniques (Donnelly, 1998). Many studies have pointed to the significance of laboratory techniques in science teaching (Abrahams & Millar, 2008; Akdeniz, Azar ve Çepni, 1999; Donnelly, 1998; Hofstein & Lunetta, 2004; Kaptan ve Korkmaz, 2002; Lawson, 1995). Research also asserts that increasing the scope of student activities renders laboratory techniques more effective and meaningful, thereby producing desired results (Berg, Bergendahl ve Lunderberg, 2003; Killermann, 1998).

Achieving this, of course, requires effective designing and implementation. Toward this end, teacher candidates should be sufficiently trained before the start of their active service and teachers who have already launched their careers must be provided with in-service training geared to enhance their competencies. Before the start of active teaching service, teacher candidates are now required, in accordance with the Report of the Turkish Council of Higher Education (YÖK, 1998), to take practical courses in addition to their theoretical curriculum. This indicates that teacher education is currently in the process of being restructured.

With the YÖK Report (1998), the Teacher Education Undergraduate Program included the courses "Science Laboratory Practices I and II." After 2007, the names of these courses were changed to "Science Teaching and Laboratory Practices I and II." Since a specific syllabus has not been drawn up for this course, however, its content has been treated in different ways at the various universities.

In the light of this, the present study seeks to determine how prospective science teacher view the contribution of the method of teaching used in the course on Science Teaching and Laboratory Practices I on their experiment designing and implementation skills.

The research is a case study of the views of teacher candidates, as described by themselves within their own environment. Sixty-one prospective teachers in the third year of the Primary Science Teaching Department at Balıkesir University, Necatibey School of Education constituted the sample for the study. The course Science Teaching and Laboratory Practices I consists of weekly two-hour sessions headed by two faculty members in the disciplines of physics and biology. The present study was conducted during the two-hour session headed by the physics instructor, and therefore the indicated views of the students are related to the instruction in the course mentioned. A questionnaire that consisted of 10 open-ended

questions was drawn up as a data collection tool. This was later reduced to 8 questions after the validity testing conducted during the questionnaire's preliminary implementation. Semi-structured interviews were held with ten of the prospective teachers who participated in the implementation of the questionnaire in support of the data derived from the open-ended questions regarding the candidates' "Thoughts on Experiment Design and Implementation" (TEDI). The TEDI data was analyzed using content analysis and the results are presented in the tables given here. The interview data are presented beneath each table.

Of the prospective science teachers, 92.21% indicated that the method in which the class was conducted had a positive effect on their experiment design and implementation skills. The prospective teachers said that they had gained significant professional experience by the end of the course, that their self-confidence had increased, and that they felt that by performing the experiments themselves, they were more able to retain the information. On the other hand, it was found that the prospective teachers encountered various difficulties in the experiment design and implementation process. Of the candidates, 34.34% described the difficulties they faced in the design process as related to an insufficiency in the materials used in the experiments, while 14.14% pointed to the difficulty in finding experiments appropriate to the objectives indicated in the primary science curriculum; another 14.4% stated that they were unable to design experiments because they had difficulty finding experiments suitable either to the age or achievement level of their classmates. During the implementation process, 23.36% mentioned difficulties arising from a deficiency in theoretical knowledge and self-confidence, 22.43% from problems related to experimental materials, and 18.69% referred to a discomfort stemming from the necessity to carry out the experiments with their classmates. A group of 37.70% of the teacher candidates was unable to design their experiments without help while 37.70% expressed the feeling that they were not completely ready for this step. Again in the design stage, when asked what they would do if they experienced problems with time in their implementation, it was found out that approximately half of the candidates had not made any plans for such a possibility. Moreover, 13.11% of the teacher candidates stated that they needed to be more experienced and effective with their experiment designing.

Various recommendations regarding teacher education have been set forth in the light of the results of the study. Providing prospective teachers with opportunities to design and implement experiments before the start of their careers will offer them the chance to foresee any difficulties that they are likely to encounter when they become teachers, thereby also giving them the chance to make improvements beforehand. When teacher candidates are allowed to work more freely in the laboratory on experimental design and implementation, they gain practical experience and also the capacity to put their theoretical knowledge into practice. In addition, it can also be said that gaining more experience in the design and

implementation of experiments contributes to increasing the capabilities of prospective teachers concerning scientific processes, hypothetical and critical thinking as well as enhancing their skills in other advanced thinking processes.

It is noted that despite some of the problems the students encountered during their implementation of the experiments, their general impressions were positive, and this method can be recommended for use in courses in other university departments.



Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeliyle 9. Sınıf Kimya Dersi “Hayatımızda Kimya” Ünitesinin Öğretimi

Teaching “Chemistry in Our Lives” Unit in the 9th Grade Chemistry Course through Context-Based ARCS Instructional Model

Hülya KUTU*, Mustafa SÖZBİLİR**

ÖZET: Bu çalışmanın amacı Yaşam Temelli ARCS [Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction] Öğretim Modelinin ortaöğretim kimya öğretiminde uygulanabilirliğini incelemektir. Bu amaçla modelin edinilen bilginin kalıcılığına, öğrencilerin kimyaya karşı tutum ve motivasyonları üzerine etkisi incelenmiştir. Araçsal (instrumental) durum çalışması araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada ortaöğretim 9.sınıf kimya öğretim programının “Hayatımızda Kimya” ünitesi Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeline göre işlenmiştir. Çalışma grubunu, Erzurum şehir merkezinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş bir lisenin, iki farklı 9. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler “Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği [KDYTÖ]” “Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi [ÖMMA]”, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Anketi [YÖOA]”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Testi [BT]” ve yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla toplanmıştır. ÖMMA, YÖOA ve BT verileri ortalama, standart sapma ve grafiklerle gösterim gibi betimsel yollarla analiz edilmiştir. Ön test-son test KDYTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilerek bakılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar kullanılan yöntemin öğrenmenin kalıcılığını ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını fakat öğrencilerin kimyaya karşı tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin içinde buldukları öğrenme ortamını yapılandırmacı bir öğrenme ortamı olarak algıladıkları görülmüştür. **Anahtar Kelimeler:** Yaşam temelli ARCS öğretim modeli, kimya öğretimi, motivasyon, akademik başarı, tutum.

ABSTRACT: The purpose of this study is to examine the usability of Context-based ARCS Instructional Model on secondary school chemistry teaching. For this purpose the effects of learning through Context-based ARCS Instructional Model on the retention of knowledge, students' motivation and attitude towards chemistry have been investigated. An instrumental case study has been utilized as the research method to teach the unit “Chemistry in Our

*Yrd. Doç. Dr., Muallim Rifat Eğitim Fak., İlköğretim Böl., Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. bilgihulyakutu@kilis.edu.tr

** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fak., OFMAE Bölümü Kimya Eğitimi A.B.D., sozbilir@atauni.edu.tr

Lives” in the 9th grade high school chemistry curriculum through Context-based ARCS Instructional Model. The sample of the study is composed of totally 60 ninth grade students from two different classes in a high school in Erzurum. The sample has been selected by convenience sampling method. Data have been collected through “Attitude Towards Chemistry Scale [ATCS]”; “Instructional Materials Motivation Survey [IMMS]”, “Constructivist Learning Environment Survey [CLES]”, “Achievement Test [AT]” have been developed by the researchers and semi-structured interviews. The data for IMMS, CLES and AT have been analyzed through descriptive statistics and results were presented as mean, standard deviation and charts. ATCS test has been analyzed by dependent sample t-test to see whether there is a significant difference between pre and post-tests scores. Semi-structured interviews have been subjected to content analysis and the results are presented as descriptively. The results show that the method used has increased the retention of learning and students’ motivation but has not had a statistically significant impact on students’ attitudes towards chemistry. In addition, it has been seen that students perceive classroom milieu as a constructivist learning environment.

Key Words: *Context-based ARCS instructional model, chemistry teaching, motivation, academic achievement, attitude.*

GİRİŞ

Fen bilimlerinin önemli bir dalı olan kimya, bilim olarak maddenin yapısını, özelliklerini ve birbirleriyle etkileşimlerini incelemektedir (Hançer, Uludağ, & Yılmaz, 2007). Günlük yaşamda karşılaştığımız, gözlemleyip kullandığımız birçok olay ve durum, kimya bilimi ile doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilişkilidir. İnsanların doğayı daha iyi anlamaları ve teknolojik gelişmeleri doğru algılayarak yorumlayabilmesi için orta öğretim düzeyinde temel bir kimya genel kültürü gereklidir (Özden, 2007).

Kimyadaki çoğu kavram öğrenciler tarafından zor anlaşılmaktadır (Reid, 2000). Bu da pek çok öğrencinin kimya derslerine olan ilgisinin azalmasına neden olmaktadır. Sadece ülkemizde değil, birçok ülkede kimya eğitiminin durumu ile ilgili ciddi sorunlar vardır (Bennett & Holman, 2002). Gilbert (2006, s.958) dünya genelinde kimya eğitiminin sahip olduğu problemleri şöyle sıralamıştır:

- 1. Aşırı Yük:** Bilimsel bilginin aşırı artmasından dolayı kimya öğretim programları aşırı yüklü hale gelmiştir. İçerik fazlalığı sonucunda öğretim programları, bilimsel kaynağından uzak yalnız bilgiler yığını haline gelmiştir.
- 2. Disiplinler ve Konular Arası Kopukluk:** Öğrencilere konular birbirinden kopuk şekilde, kendi disiplini içerisindeki farklı konular ve diğer disiplinlerle bağlantısı verilmeden öğretilmektedir. Öğrencilerin birbiriyle ilişkilendirilmemiş çok sayıda bilgiyi öğrenmesi zihinsel şema yapısına uygun değildir. Öğrenciler anlam veremedikleri şeyleri öğrenemezler. Bu

durum sınıfta derse katılımın düşmesine ve dersten sonra konunun unutulmasına sebep olmaktadır.

- 3. Transfer Eksikliği:** Öğrenciler karşılına çıkan problemleri çözerken sadece kendilerine öğretildiği şekilde çözebilmektedir. Aynı kavramları içeren bir problem farklı bir şekilde verildiği zaman çözümünde hataya düşmektedirler.
- 4. Yaşamdan Kopukluk:** Kimya dersi zorunlu olmaktan çıktığı zaman öğrencilerin büyük çoğunluğu kimya dersini seçmemektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kimyayı kendi yaşamlarına uygun olmadığını düşündüğü için kimyaya yönelmemektedir.
- 5. Yetersiz Vurgu:** Daha üst düzey çalışmalar için kimya öğretim programında geleneksel vurgular, “sağlam yapı”, “doğru açıklama” ve “bilimsel becerilerin gelişimi” için ön koşuldur. Fakat bu vurgular giderek böyle çalışmalarda yetersiz olarak görülmeye başlanmıştır. Ayrıca temel amacın bilimsel okuryazarlığın geliştirmesi olduğu düşünüldüğünde kimya alanında ilerlemeyecek olan öğrencilerin büyük çoğunluğu için uygun olmayan bir kimya eğitimi mevcuttur.

Sosyal ve ekonomik gelişme için kimya ile ilgili bölümlerin tercih edilmemesi ciddi bir sorun olabilmektedir. Bu sorunun üstesinden gelmek için kimya eğitimi alanında bazı yenilikler başlatılmış, yeni öğretim yaklaşımları geliştirilmiştir. Birçok ülkede öğretim programları yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. 1980’lerin başında İngiltere-York Üniversitesinden bir grup kimya eğitimcisi temelleri sosyal yapılandırmacılığa dayanan Yaşam Temelli Öğretim [YTÖ] (Context-Based Teaching) modelini ortaya atmışlardır. Bu eğitimciler kimya öğretiminin daha çekici, gençlerin ilgilerine ve günlük hayatına daha uygun olması gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Öğrencilerin kimyaya ilgisini çekmenin yolu olarak öğretimin günlük yaşamla daha fazla ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünerek kimyanın gerçek hayattaki uygulamalardan oluşan hikâyeler yazıp, bu hikâyeleri kimyayla ilişkilendirerek işe başlamışlardır (Bennett & Lubben, 2006).

Bir öğretim yaklaşımından çok bir öğretim programı geliştirme yaklaşımı olan YTÖ’nün amacı bilimsel kavramları günlük yaşamdan seçilmiş bağlamlar (context) ile sunarak öğrencilerin fen bilimlerini öğrenmeye isteklerini, artırmak (Barker & Millar, 1999) ve “öğrenme ihtiyacı” temelinde kavramları vererek öğrenme programını öğrenciler için daha anlamlı hale getirmektir (Bulte, Westbroek, De Jong, & Pilot, 2006).

Bağlam öğrencilerin bilimsel kavram, kural, yasa gibi şeylere anlam verebilmelerine yardımcı olan durum olarak tanımlanabilir (De Jong, 2008). Bağlam ilgili konunun farklı yönler ve ilişkiler içerisinde sunulmasına yardımcı olur.

Böylece konunun öğrenciler için soyut olmaktan çıkarılması ve öğrencilerin konunun ve günlük yaşam arasındaki ilişkilerinin farkına varmaları amaçlanır. Burada amaç elbette sadece konunun farklı yönlerini ortaya koymak değildir. Konu ile ilgili temel alan bilgisi yani temel kavram, ilke ve genellemelerin çerçevesinin iyi belirlenmesi de önemlidir (Yaman, 2009). Bu sebeple ilgili bağlamlar öğrenciler tarafından bilinen durumlardan seçilmeli, öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olmalı, öğrencilerin dikkatini ilgili kavramdan uzaklaştırmamalı, öğrenciler tarafından anlaşılması zor ve kafa karıştırıcı olmamalıdır (De Jong, 2008).

Günümüzde birçok ülke öğretim programlarını iyileştirme çalışmalarında yaşam temelli yaklaşımı kullanmaktadır. Yaşam temelli yaklaşım ilk olarak İngiltere’de ‘Salters Chemistry’ (Salters) adıyla, daha sonra Almanya’da ‘Chemie im Kontext’ (ChiK), Amerika’da ‘Chemistry in Community’(ChemCom) ve ‘Chemistry in Context’ (CiC), Hollanda’da ‘Chemistry in Practice’ (ChiP) ve İsrail’de ‘Industrial Chemistry’ (IC)adıyla yer almıştır (Pilot & Bulte, 2006).Bu öğretim programlarının amacı kimya konularını uygun gerçek yaşam bağlamlarıyla birleştirerek öğrencilere kimyayı daha cazip ve ilgi çekici hale getirerek sunabilmektir (Bennett, 2003). Adı geçen öğretim programlarının başarısından sonra yaşam temelli yaklaşım daha çok kabul görmeye başlanmıştır.

YTÖ yaklaşımı, ünitenin başlangıcında bir bağlam ile başladığı, içeriğin daha sonra hedefler doğrultusunda sürdürüldüğü ve kavramların tartışıldığı yaklaşımdır (Beasley & Butler, 2002). YTÖ yaklaşımının ana amacı, öğrencilere bilimsel kavramları günlük yaşamdan seçilmiş olaylar ile sunmak ve böylece öğrencilerin motivasyon ve bilim öğrenmeye isteklerini artırmak, akademik kariyerlerinin başında öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgilerini artırmak, öğrencilerin gerçek yaşam konuları ile fen bilimleri arasındaki ilişkinin farkına varmalarını sağlamak ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmektir (Sözbilir, Sadi, Kutu ve Yıldırım, 2007).

Geleneksel öğretim yaklaşımlarında önce öğretilecek kavrama ait kuramsal bilgiler sunulmakta daha sonra ilgili kavrama ait günlük hayattaki olaylardan alınan bağlam veya örnekler verilmektedir. Bu yaklaşımda bağlamın görevi, öğretilmiş olan kavramı örneklendirmek ve öğrencilere öğrendikleri kavram hakkındaki bilgilerini uygulama fırsatı vermektir. YTÖ yaklaşımında ise bağlam, kavram öğretimi için bir başlangıç noktası olarak sunulmaktadır. Böylece bağlam aracılığıyla öğrencilerin ilgili kavramı öğrenmeleri için gerekli motivasyon desteği sağlanabilmektedir (De Jong, 2008).

YTÖ yaklaşımının eğitim ortamındaki başarısını ve öğrenciler üzerindeki etkisini araştıran birçok araştırma yapılmıştır. Kesner, Hofstein ve Ben-Zvi (1997) çalışmalarında gerçek hayatta karşılaşılabilecek endüstriyel kimya ile ilgili

bağlamlar hazırlamışlar ve bu bağlamların öğrencilerin kimyaya özellikle de endüstriyel kimyaya karşı tutumları üzerindeki etkisine bakmışlardır. Araştırma sonucunda bağlamların öğrencilerin kimyaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve motivasyonlarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gutwill-Wise (2001)'in çalışmasında YTÖ'nün öğrencilerin kavramları anlamaları ve kimyaya karşı tutumları üzerine etkisini araştırmış ve sonuç olarak öğrencilerin kavram öğrenmede daha başarılı oldukları, kimyaya karşı daha pozitif oldukları ve olumlu tutum geliştirdikleri açıkça görülmüştür. Holman ve Pilling (2004)'in tarafından yürütülen ve öğrencilerin kimyaya karşı ilgilerinin dersteki başarılarının hazırlanan termodinamik ile ilgili bağlamlarla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bazı çalışmalarda da YTÖ'nün kavram öğrenme üzerinde pek etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin YTÖ'nün öğrencilerin bazı temel kimya kavramlarını anlamaları üzerine etkisinin araştırıldığı Ramsden (1997)'in çalışmasında temel kimya kavramlarını anlamayı güçlendirme konusunda YTÖ ile geleneksel öğretim arasında çok az farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada YTÖ'nün öğrencilerin kimya dersine karşı ilgilerini artırdığı sonucu elde edilmiştir.

Henderleiter ve Pringle (1999) yaşam temelli laboratuvar deneyimlerinin öğrencilerin analitik kimya dersine karşı tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bir Amerikan üniversitesinde analitik kimya laboratuvarı dersinde dokuz deneyden yedisi “gerçek yaşam” senaryoları şeklinde hazırlanmış ve deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda YTÖ'nün uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden analitik kimyanın kullanılabilirliği ve kullanılabilirliğine karşı daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lubben, Campbell ve Dlamini (1996) elektrik devresi, hava ve solunuma ait bağlamlar kullanılarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonları, katılımları ve kavram gelişimleri araştırmışlardır. Sonuç olarak bağlamların öğrencilerin fen öğrenmeye karşı ilgilerini artırdığı, bağlamların tartışmalı olmasının da öğrencileri derse karşı daha çok motive ettiği ve ayrıca öğrencilerin derse katılımını desteklediğini gözlemlemişlerdir. Potter ve Overton (2007) ise çalışmalarında gerçek yaşamdan alınmış bir problem durumuyla öğrencilerin ilgisini derse çekmeye çalıştığı ve problem/YTÖ olarak isimlendirilen yöntemin yanında çoklu zekâ kuramı, kavram haritaları, örnek olay ve web destekli öğretiminin de yer vermişler ve kimya dersini spor ile ilgili bağlamlarla işlemişlerdir. Uygulamanın başında öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Yaklaşık üç hafta süren uygulamanın sonunda dönüt alabilmek için öğrencilere bir anket daha uygulanmıştır. Uygulamada web sitesi ve yazılım ile ilgili birkaç sorun çıksa da anket sonuçlarının hepsi olumlu çıkmış, öğrenciler konuları çok ilgi çekici ve sunumları yararlı bulmuşlardır. Ayrıca uygulamada yer alan öğrencilerin başarıları diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu görülmüştür. Choi ve Johnson (2005)

videoya dayalı çevrimiçi YTÖ ile geleneksel metine dayalı çevrimiçi YTÖ'nün öğrencilerin bilgiyi kavramaları, bilginin kalıcılığı ve motivasyonları üzerindeki etkisini, deneysel bir çalışma ile araştırmışlardır. Çalışmada Amerika'da büyük bir üniversitede yüksek lisans öğrenimi gören 16 öğrenci yer alırken, iki ayrı öğretim modeli de aynı öğrenci grubuna farklı zamanlarda uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda video destekli YTÖ'nün bilginin kalıcılığını daha fazla sağladığı, motivasyon değişikliğine bakıldığında sadece dikkat boyutunda artışın olduğunu uygunluk, güven ve tatmin boyutlarında anlamlı birer farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde de YTÖ ile ilgili çalışmalara az da olsa rastlanmaktadır. Değirmencioğlu (2008) tez çalışmasında lisans düzeyinde kimya dersi "Maddenin Halleri" konusuna yönelik bağlama dayalı yaklaşım (YTÖ)'nün benimsendiği bir materyal geliştirmiş ve bu materyalin öğrencilerin alternatif kavramlarını giderme, eksik bilgilerini tamamlama ve başarılarına olan etkisini değerlendirmiştir. Çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmış ve çalışma sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 35 öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar bağlama dayalı yaklaşım kullanılarak hazırlanan materyalin öğretmen adaylarının alternatif fikirlerini bilimsel anlamalara dönüştürmede etkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, bu yaklaşımın kavramların anlamlı öğrenilmesini sağlayarak kalıcılığı artırdığı ve öğrenilen kavramların zihinde yapılandırılma işleminin öğretimden sonra da devam etmesine önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yaklaşımın öğretmen adaylarının hem akademik başarılarının artırdığı hem de tutumlarında pozitif etkiler meydana getirdiği görülmüştür.. Yapılan gözlemler ve mülakatlar sonucunda da uygulamanın öğretmen adayları tarafından oldukça ilgi gördüğü, eğlenceli olarak bulunduğu ve motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. YTÖ ile ilgili İlhan (2010) tarafından yapılan bir diğer tez çalışmasında da 11. sınıf kimya dersinde kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde YTÖ yaklaşımının etkisi incelenmiştir. Ayrıca aynı çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin yaşam temelli öğrenme ile ilgili düşünceleri de alınmıştır. Araştırma sonuçları YTÖ'nün geleneksel öğretime göre öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını artırmada daha etkili olduğunu ve ayrıca YTÖ ile yapılandırmacı öğrenme ortamına daha fazla katkı sağlandığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin YTÖ hakkında olumlu tutuma sahip olduğu, yöntemin öğrencilerin kimyaya karşı tutumlarını da artırdığını ayrıca öğrencilerin tartışma, araştırma yapma yeteneklerini geliştirdiğini fakat yöntemin fazla zaman alıcı olarak düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

YTÖ yaklaşımı aslında bir program geliştirme çalışması olduğu ve bir öğretim tasarımı öne sürmediği için bir öğretim tasarımı ile desteklenmesi gerekmektedir. Geliştirilen birçok öğretim tasarımı kuramında amaç, etkili ve verimli bir öğretim

sağlayabilmektir. Ancak, bu kuramlarda çoğunlukla motivasyon boyutu göz ardı edilmektedir. Oysa motivasyon, öğrenmenin özünde olmak zorundadır (Keller, 1983).

Motivasyon insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların kararlılığını ve enerjisini belirleyen, davranışları yönlendirip onların devamını sağlayan duyuşsal bir faktördür (Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007). Motivasyon konusunda çeşitli teoriler ve modeller geliştirilmiştir. Bazıları kişilerin ihtiyaçlarının bir ifadesi olan itici güçlere, bazıları ise teşviklere ağırlık vermektedir. Motivasyon kuramlarını iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan ilki içsel faktörlere ağırlık veren “kapsam kuramları” ikincisi ise dışsal faktörlere ağırlık veren “süreç kuramları”dır. Kapsam kuramları ile süreç kuramları arasındaki ayrımı başka bir deyişle ifade etmeye çalışırsak, süreç kuramları, davranışın sonucunu hedeflerken kapsam kuramları davranışın öncesini yani amacını hedeflemektedir (Koçel, 2001, s. 510).

Bireysel ihtiyaçların giderilmesine dayanan ve alt kademedeki ihtiyaçların giderilmeden üst kademedeki ihtiyaçlara geçilemeyeceğini belirten Maslow’un ortaya attığı “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı”, işgörenleri motive eden iş faktörleriyle ilgili Herzberg’in ortaya attığı “Çift Faktörlü Motivasyon Kuramı”, insanların ihtiyaçlarını öğrenme yoluyla sonradan kazanabileceğini savunan McClelland’ın ortaya attığı “Başarı Motivasyon Kuramı” ve insanın belli bir seviyedeki ihtiyacı karşılanmazsa alt seviyedeki ihtiyaçlarına geri dönebileceğini savunan Alderfer’in ortaya attığı “ERG Kuramı” kapsam kuramlarını oluşturmaktadır.

Bireyin bir sonuç için istekli olması ve göstereceği çaba ile sonuca ulaşacağını savunan “Vroom’un Beklenti Kuramı” ve yüksek bir performansa sahip olmak için bireyin sadece gayret göstermesinin yeterli olmayacağını, yüksek performans için bireyin yeterli bilgi ve yeteneğe sahip olması ve kendisi için algıladığı rolün önemli olduğunu savunan Lawler-Porter “Beklenti-Değer Kuramı”, iş doyumunu ve doyumsuzluğu ile ilgili önemli noktalara dikkat çeken, kişinin iş başarısı çalıştığı ortamla ilgili algıladığı eşitlik veya eşitsizliklere bağlı olduğunu savunan Adams’ın ortaya attığı “Eşitlik Kuramı”, Locke’un ortaya attığı, tutarsızlık kuramı olarak da bilinen iş tatminini gerçek ve beklenen performans düzeyleri arasındaki tutarsızlığın büyüklüğünün fonksiyonu olarak ele alan “Bireysel Amaçlar Kuramı”, beklenti ve ihtiyaçları yok sayan, bireyin gösterdiği bir davranışın sonucuna göre ya aynı davranışı ya göstereceği ya da göstermeyeceğini savunan Skinner’in ortaya attığı “Davranış Şartlandırma (Pekiştirme) Kuramı” ve Keller’ın geliştirdiği, öğretim sürecinin öncelikle güdüsel etkinliklere göre düzenlenmesi gerektiğini düşünen ve kuramsal bir temele oturmasına karşın bazı araştırmacılarca (Salisbury, Richards, & Klein, 1985, s.21) bir kuram değil model olarak ele alınan “ARCS Motivasyon Modeli” süreç kuramlarını oluşturmaktadır.

Mevcut motivasyon kuram ve modelleri incelendiğinde öğretim tasarımına dayalı tek motivasyon modelinin ARCS Motivasyon Modeli olduğu görülmektedir (Hardre, 2005; Ogawa, 2008). ARCS Motivasyon Modeli güdülenme ve öğretim tasarımı kuramlarının birleştirilmesi sonucu oluşmuştur. Bu nedenle, bu kuram öğretim tasarımı çalışmalarında rahatça kullanılabilir (Balaban Salı, 2002). Ayrıca modelin var olan bir öğretim tasarımına uygulaması oldukça kolaydır (Keller & Suzuki, 2004).

Öğretim tasarımlarında motivasyon faktörünü belirleyici kılmak ve öğretim ortamının etkinliğini artırmak için 1987 yılında Keller tarafından geliştirilen ARCS Motivasyon Modeli (Keller, 2006), her boyutun 3 alt boyuta ayrıldığı, 4 temel boyuttan oluşmaktadır (Shellnut, 1996). ARCS adını, temel boyutları olan Dikkat (Attention), Uygunluk (Relevance), Güven (Confidence), Tatmin (Satisfaction), kelimelerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden almaktadır.

Tablo 1. ARCS Motivasyon Modelinin Boyut ve Alt Boyutları

DİKKAT	UYGUNLUK	GÜVEN	TATMİN
<ul style="list-style-type: none"> • Algısal uyarılma • Araştırmaya yönelik uyarılma • Değişkenlik 	<ul style="list-style-type: none"> • Hedefe yönelme • Güdü uygunluğu • Yakınlık-aşinalık 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme ihtiyacı • Başarı fırsatı • Kişisel sorumluluk 	<ul style="list-style-type: none"> • Doğal sonuçlar • Olumlu sonuçlar • Eşitlik

ARCS Motivasyon Modelinin öğretim alanına en önemli katkısı, yalnızca motivasyon öğelerinin belirlenmesi ve sınıflandırılmasıyla kalmayıp her kategori ve alt kategorilere ilişkin öğretim stratejilerine de yer verilmiş olmasıdır. Böylece modelin öğretim alanında kullanımı oldukça kolaylaşmaktadır (Keller & Suzuki, 1988, akt. Balaban-Salı, 2002).

Alanyazın incelendiğinde YTÖ yaklaşımının öğrenme ortamında işlenişine ait net bir öğretim yöntemi bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada yaşam temeli öğretim yaklaşımının sınıf ortamında uygulanışında yol göstermesi için bir motivasyon tasarımı olan ARCS Motivasyon Modelinden ve YTÖ yaklaşımının temel felsefesi olan öğretime gündelik hayattan bağlarla başlama fikri bir araya getirilerek hibrit bir öğretim tasarımı oluşturulmuştur. Sonuç olarak uygulamada kullanılan yöntem, artık ne tam olarak YTÖ yaklaşımı ne de ARCS Öğretim Modelidir. Bu yeni modele YTÖ yaklaşımı ile ARCS Motivasyon Modelinin birleştirilmesiyle oluştuğundan dolayı “Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeli” adı verilmiştir. Oluşan bu yeni modelin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- i. Derse günlük yaşamdan bir bağlam (haber, olay) ile başlanır ve konuya öğrencilerin dikkati çekilir (Dikkat).
- ii. Bağlamda yer alan kimya kavramları öğrencilerin ön bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirilerek öğrencilerin kimyanın kendi yaşamlarına uygunluğunu fark etmeleri sağlanır (Uygunluk).
- iii. Öğrencilere öğrendiklerini tecrübe edebilecekleri ortamlar sağlanarak başarı için olumlu tutum geliştirmeleri ve kendilerine güven duygusu geliştirmeleri sağlanır (Güven).
- iv. Öğrencilerin başarıları olumlu pekiştireçlerle ödüllendirilerek öğrencilerin dersin sonunda içsel tatmin duymalarına yardımcı olunur (Tatmin).

Bu çalışmanın amacı, Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin ortaöğretim kimya öğretiminde uygulanabilirliğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir?
2. Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin öğrencilerin kimyaya karşı tutumlarına etkisi nedir?
3. Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi nedir?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntemdir (McMillan & Schumacher, 2010, s.345).

Durum çalışması yöntemi farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada Stake (2003)'in sınıflandırmasına göre durum çalışması yöntemlerinden biri olan araçsal (instrumental) durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre, belirli bir olayı açığa kavuşturmak ya da bir kuramı yeniden düzenlemek için tek bir olaya odaklanılır. Burada olay ikinci plandadır, yardımcı bir rol oynar ve bazı diğer şeyleri anlamamızı kolaylaştırır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu Erzurum ilinde bir Anadolu öğretmen lisenin her birinde 30 öğrenci bulunan iki 9. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir (convenience) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer

(Şimşek ve Yıldırım, 2008). Araştırma yapılan okulun laboratuvar, teknolojik imkanlar (bilgisayar, projeksiyon vb.) açısından donanımlı olması ve okuldaki öğretmenin araştırmacılara çalışma konusunda destek olması etkili olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada hem nitel hem nicel veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır. Ölçümlerin geçerliği çeşitleme (triangulation) yoluyla yani birden fazla ölçüm aracı kullanılarak artırılmaya çalışılmıştır (McMillan & Schumacher, 2010). Nitel veri toplama araçları olarak başarı-kalıcılık testleri, tutum ölçeği ve motivasyon ve yapılandırmacı öğrenme ortamı anketleri kullanılırken, nicel veri toplama araçları olarak mülakat kullanılmıştır. Tablo 2’de uygulamada kullanılan veri toplama araçlarının ne zaman kullanıldıkları görülmektedir.

Tablo 2. Veri Toplama Araçları ve Ne Zaman Kullanıldıkları

Veri Toplama Araçları	Uygulamadan Önce	Uygulamadan Sonra	Uygulamadan Üç Hafta Sonra
BT		Son test	Kalıcılık testi
KDYTÖ	Ön test	Son test	
ÖMMA		Son test	
YÖOA		Son test	
Mülakat		Son test	

Çalışmada kullanılan modelin öğrencilerin kimya dersine karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulamaya başlamadan önce ve uygulamanın hemen bitiminde KDYTÖ kullanılmıştır. ÖMMA öğretim modeline uygun olarak hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse karşı motivasyonları üzerindeki değişikliğine etkisini belirlemeyi amaçlayan bir ölçüm aracı olmasından dolayı ÖMMA sadece uygulamanın sonunda uygulanabilmektedir. Kullanılan öğretim modelinin yapılandırmacı öğrenme ortamına katkısını belirlemek amacıyla YÖOA son test olarak uygulanmıştır. Uygulamada öğretimi yapılan ünitelerde yer alan konuların ilk defa işleniyor olması sebebiyle öğrencilerin konular hakkında ön bilgilerinin yetersiz olabileceği düşünülerek BT ön test olarak kullanılmamıştır.

Başarı Testi

Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin öğrencilerin elde ettikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi araştırmak için ilgili alanyazından faydalanılarak “Hayatımızda

Kimya” ünitesi ile ilgili öğretim programındaki kazanımlara uygun olarak özdeş özellikte iki başarı testi hazırlanmıştır. Testlerin özdeş olabilmesi için öncelikle öğretim programındaki kazanımlar ve Bloom’un bilişsel alan taksonomisi göz önünde bulundurularak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan belirtke tablosuna uygun olarak her bir testte aynı kazanım için aynı bilişsel alan basamağında aynı sayıda soru olmasına dikkat edilmiştir. Testlerin bilimsel geçerliğini sağlamak için kimya eğitimi alanı uzmanı üç öğretim üyelerinden testlerde yer alan soruları incelemeleri istenmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda test soruları üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Her bir testte 10 doğru-yanlış, 10 boşluk doldurma, 20 çoktan seçmeli ve sekiz açık uçlu olmak üzere toplam 48 soru bulunmaktadır. Başarı testleri oldukça uzun olduğu için bu çalışmada az bir kısmı Ek 1’de gösterilmekle birlikte, uygulamada kullanılan başarı testleri, anket ve ölçekler Kutu (2011)’un çalışmasına ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır. Başarı testleri son test olarak uygulamanın hemen bitiminde, kalıcılık testi olarak da uygulamanın bitiminden üç hafta sonra uygulanmıştır.

Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Kan ve Akbaş (2005) tarafından geliştirilen KDYTÖ kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin madde test korelasyonunu 0.40 ile 0.68 arasında bularak madde geçerliliğini, Cronbach Alpha katsayısı 0.92 bularak ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamışlardır. 22 maddeden oluşan bu ölçek, kimya dersine yönelik olumlu duygu, olumsuz duygu ve faaliyet olarak olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Bu maddeler 5’li Likert tipi derecelendirme ölçekli olup, ölçekteki maddeler; 5=Tamamen Katılıyorum, 4=Çok katılıyorum, 3=Orta derecede katılıyorum, 2=Az katılıyorum, 1=Tamamen katılmıyorum şeklinde puanlanmıştır. Ancak Likert ölçekteki olumsuz anlamlı 10 madde ters olarak puanlanmıştır. Ölçek uygulamadan önce ön-test ve uygulamadan sonra son-test olarak uygulanmıştır.

Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi

Öğretim modelinin öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek için Keller (1987) tarafından ARCS modeline dayanılarak geliştirilen IMMS (Instructional Materials Motivation Survey) anketi Türkçeye uyarlanmış ve çalışmada kullanılmıştır. Ölçeğin özgün formu İngilizcedir ve dört faktörlü (dikkat, uygunluk, güven, tatmin) bir yapı altında toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışması için ölçek maddeleri Türkçeye çevrilmiş ve bu çevirinin Türkçeye uygunluğu, anlam bütünlüğü ve dil geçerliliğini sağlamak için ölçme ve değerlendirme, Türkçe ve yabancı dil alanlarında uzman olan ve 15 öğretim üyesinin görüşleri alınarak ankete son hali verilmiştir. Türkçe form Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin fen bilgisi, fizik, kimya, matematik, bilgisayar, sosyal bilgiler, tarih ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören

toplam 359 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin ayırt ediciliğini ve her bir maddenin testin bütünüyle ne derece aynı amaca yönelik olduğunu belirlemek amacıyla korelasyona dayalı madde analizi yapılmıştır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olmasının, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Analiz sonucunda ölçek puanlarıyla negatif veya çok düşük korelasyona sahip olan ($r < .30$) olan maddeler iki madde (1. ve 7. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır.

359 öğrenciden elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. KMO testinden elde edilen değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilmezler (Tavşancıl, 2002). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0.941 olarak bulunmuştur. Bu değer seçilen örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ile incelenmiştir. Faktör analizi uygulamasında Temel Bileşenler Analizi kullanılmış ve anketin ilişkisiz faktörlere ayrılması beklentisi nedeniyle Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda anket 3 faktörlü olarak bulunmuştur. Analiz sonunda 17 madde anketten çıkarılarak Türkçe form üç faktörlü bir yapı altında 19 madde olacak şekilde düzenlenmiştir. Maddeler 5'li Likert tipi derecelendirme ölçekli olup 1=Hiç katılmıyorum, 2= Az katılıyorum, 3= Orta derecede katılıyorum, 4= Çok katılıyorum ve 5= Tamamen katılıyorum şeklinde derecelenmiştir. İç tutarlılık güvenilirliği için her bir faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve sırasıyla 0.90, 0.59, 0.52 olarak bulunmuştur. Anketin tümünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.89 bulunmuş ve bulunan güvenilirlik katsayıları yeterli bulunmuştur. Türkçeye uyarlanması yapılan Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA) uygulamanın hemen bitiminde uygulanmıştır.

ÖMMA ile elde edilen veriler, bu anket içerisindeki dikkat, uygunluk, güven ve tatmin alt boyutları temel alınarak analiz edilmiştir. Ankette yer alan ifadeler için "hiç katılmıyorum" (1), "az katılıyorum (2)", "orta derecede katılıyorum (3)", "çok katılıyorum (4)" ve "tam katılıyorum (5)" dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.80 arasındaki değerler "çok düşük", 1.81-2.60 arasındaki değerlerin "düşük", 2.61-3.40 arasındaki değerlerin "orta", 3.41-4.20 arasındaki değerler "yüksek" ve 4.21-5.00 arasındaki değerler "çok yüksek" derecesinde gerçekleştiği kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Anketi

Taylor ve Fraser (1991) tarafından geliştirilen ve orijinal adı CLES (Constructivist Learning Environment Survey) olan anket, öğretmen ve araştırmacıların yapılandırıcı öğrenme yaklaşımlarının uygulamalarını izlemeleri ve yapılandırıcı sınıf ortamını canlı tutmalarını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Tatar (2007) YÖOA'nın Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yürütmüştür. Araştırmacı tarafından Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Orijinalinde de olduğu gibi anket toplam 30 maddede ve okul dışındaki dünya hakkında öğrenme, bilim öğrenme, düşündüğünü söylemeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme şeklinde beş alt faktörden oluşmaktadır. Bu maddeler 5'li "Likert tipi" derecelendirme ölçeği olup, ölçekteki maddeler; 5=Her zaman, 4=Sık sık, 3=Bazen, 2=Nadiren, 1=Hiçbir zaman şeklinde puanlanmıştır. YÖOA uygulamadan hemen sonra öğrencilere uygulanmıştır.

YÖOA ile elde edilen veriler, bu anket içerisindeki dünya hakkında öğrenme, bilim öğrenme, düşündüğünü söylemeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme bölümleri temel alınarak analiz edilmiştir. Ankette yer alan ifadeler için "hiçbir zaman" (1), "nadiren (2)", "bazen (3)", "sık sık (4)" ve "her zaman (5)" dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.80 arasındaki değerler "çok düşük", 1.81-2.60 arasındaki değerlerin "düşük", 2.61-3.40 arasındaki değerlerin "orta", 3.41-4.20 arasındaki değerler "yüksek" ve 4.21-5.00 arasındaki değerler "çok yüksek" derecesinde gerçekleştirildiği kabul edilmiştir.

Mülakat

Uygulamanın sonunda gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 13 öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Öğrencilerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış her bir mülakat yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Yaşam Temelli ARCS Modelinin etkisini araştırmaya yönelik toplam 11 sorudan oluşan mülakat soruları iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda Yaşam Temelli ARCS Öğretim tasarımına ait sorular, ikinci kısımda yöntem, materyal, alan seçimi ve bilgi transferine yönelik sorular bulunmaktadır. "Hayatımızda Kimya ünitesinin işleniş yönteminin diğer ünitelerinkinden farkı nedir?", "Ders materyalleri hakkında ne düşünüyorsunuz" ve "Bu yaklaşımla işlenen derste öğrendiğiniz yeni bilgileri günlük hayatınıza ne ölçüde geçirebildiniz?" mülakat sorularından bazılarıdır. Ayrıca "Alan tercihiniz bu işlenen ünitenin sonunda değişti mi? Bunda ne etkili oldu? mülakat sorusunda da görüldüğü gibi, mülakat sırasında toplanan verilerin derinlemesine olmasını ve zenginleşmesini sağlamak amacıyla sondalar (alternatif sorular) da kullanılmıştır. Mülakatlar transkrip edilmiş ve N-vivo7.0 programı yardımıyla içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizine göre

kod ve kategoriler belirlenirken ARCS Motivasyon Modelinin boyut ve alt boyutlarından yararlanılmıştır. Ayrıca içerik analizinden elde edilen verileri desteklemek amacıyla öğrencilerin ifadelerinden alıntılar yapılmış, öğrencilerin isimlerinin gizli tutularak her birine ayrı bir kod (Ö1, Ö2 gibi) verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Uygulama 2008-2009 öğretim yılının bahar döneminde toplam yedi haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın öğrencilerin aşına olmadığı, farklı bir öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi halinde oluşabilecek ve çalışmanın amacına ulaşılmasını etkileyebilecek bir etkiden kaçınmak için uygulama ders öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı, ilk olarak uygulamayı gerçekleştirecek olan ders öğretmenine Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeli ve bu modelin nasıl uygulanacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretmene yardımcı olacak bir öğretmen kılavuz materyali de hazırlanmıştır.

Uygulamanın başında içersinde “Hayatımızda Kimya” ünitesinin her bir konu başlığı için geliştirilmiş bağlamlar, bağlamlarda yer alan kimya konuları ve bağlamlara uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin yer aldığı yazılı bir materyal öğrencilere verilerek uygulama boyunca bunlardan yararlanmaları istenmiştir. Hazırlanan öğrenci materyallerinin giriş bölümüne ait bir örnek Ek 2’de verilmiştir.

Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeli ile “Hayatımızda Kimya” ünitesinin “Temizlik Maddeleri” konusunun işlenişinde modelin dikkat basamağında “Kızılırmak Köpürdü” başlıklı bir gazete haberi ile derse başlanmıştır. Haber ile ilgili tartışma başlatılarak öğrencilerin dikkati konuya çekilmiştir. Daha sonra sabunun bulunuş hikâyesinden bahsedilerek öğrencilerin konuya dikkatlerinin devam etmesi sağlanmıştır. Modelin uygunluk basamağında ise sabun hakkında öğrencilerin ön bilgileri araştırılmış, öğrencilere başka hangi temizlik maddelerini bildikleri sorulmuştur. Bu sayede öğrencilerin konunun kendi yaşamlarına uygunluğunu fark etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra sabunun yapısı ve yüzey gerilimi hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Sabunun da bir yüzey aktif madde olduğu söylenerek, öğrencilerin sabunun kiri nasıl çıkardığını açıklamaları istenmiştir. Modelin güven basamağında ise öğrencilere önce sabun yapılışını anlatan bir video gösterilmiş ve daha sonra gerekli malzemeler verilerek öğrencilerden sabun yapmaları istenmiştir. Grupça yapılan etkinlikler sayesinde öğrenciler öğrendiklerini uygulayabilme fırsatı bulmuş ve kendilerine olan güveni duygusunu geliştirmişlerdir. Son olarak modelin tatmin basamağında ise öğrencilere derste gördükleri konular ve yaptıkları deneyle alakalı sorular yöneltilmiştir. Sorulara cevap veren öğrenciler olumlu pekiştireçlerle ödüllendirilerek öğrencilerin dersin sonunda içsel tatmin duymaları sağlanmıştır. Ayrıca uygulama sırasında tartışma ortamları oluşturularak, öğrenciler arasında etkileşim artırılmış ve

öğrencilerin düşündüklerini rahatça söyleyecekleri rahat bir sınıf atmosferinin oluşturulmuştur. “Hayatımızda Kimya” ünitesinde yer alan diğer konu ve alt konular da benzer şekilde geliştirilen uygun bağlamlarla işlenmiştir. Aşağıda “Hayatımız Kimya” ünitesi konu ve hazırlanan bağlamlar yer almaktadır.

Tablo 3. Uygulamanın Gerçekleştirildiği Üniteye Yer Alan Konu Başlıkları ve Her Konu İçin Hazırlanan Bağlamlar

Konu Başlıkları	Bağlamlar
Temizlik Maddeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Kızılırmak Köprüdü. • Deterjanın Sahneye Çıkışı
Yaygın Malzemeler	<ul style="list-style-type: none"> • Adıyaman’da Göçük Faciası • Dünyanın İlk Borlu Beton Yolu Türkiye’de yapıldı • Borla Çalışan Araba • Güvenli Camın Bulunması Tam da En Çok İhtiyaç Duyulan Zamanda Gerçekleşti • Saçlarını Boyadı Bu Hale Geldi
Biyolojik Sistemlerde Kimya	<ul style="list-style-type: none"> • Yeni Enerji Umudu • Suni Teneffüs Çocuğun Hayatını Kurtardı • Mide İlaçlarını Kendileri Üreten Timsahlar
Çevre Kimyası	<ul style="list-style-type: none"> • İspanya Sahilinde Petrol Tankeri Battı • Hava Kirliliği Çernobil’den Ölümcül • Bilinçsiz Gübrede Kanser Riski • Kendini İmha Eden Ambalaj

Uygulama öncesinde KKTÖ ön test olarak uygulanmıştır. Yaklaşık yedi hafta süren uygulamanın tamamı gözlemlenmiş, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular mülakat bulgularıyla çok büyük benzerlik gösterdiği ve betimsel şekilde analiz edildiğinden dolayı bulguların çok uzun ve ayrıntılı olmasından dolayı bu çalışmada gözlemlere ait bulgulara yer verilmemiştir. Uygulamanın sonunda son testler olarak BT, ÖMMA, YÖOA ve KKTÖ, uygulamanın bitiminden yaklaşık üç hafta sonra da yine BT kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Çalışmada, başarı testi, ölçek ve anketlerden elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada istatistiksel analizler için %95 güven aralığı, $p=.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınarak bulgular değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmada uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bulgular üzerinde istatistikî işlemler yapılmış ve sonuçlar tablo ve grafiklerle desteklenerek verilmiştir.

Başarı-Kalıcılık Testlerinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 4’de Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırmak için uygulanan son test ile kalıcılık testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. *Son ve Kalıcılık BT Sonuçlarının Karşılaştırılması*

Test	n	Ortalama	Std. Sapma
Son Test	53	79.44	7.18
Kalıcılık Testi	53	76.06	10.16

Uygulamanın hemen sonrasında öğrencilerin başarı testi ortalaması 79.44 iken, 3 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi ortalaması % 4.25 kadar bir düşüşle 76.06 bulunmuştur. Son test ile kalıcılık testlerinin uygulamalarını arasından üç hafta gibi bir zamanın geçmesinden dolayı kalıcılık testi ortalamasının son testin ortalamasından bir miktar düşük çıkması beklenen bir durumdur. Bu durum bilginin kalıcılığı ile ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçlarla açıklanabilir. Bilginin kalıcılığı ile ilgili çalışmaları sonucunda Ebbinghaus’un ortaya attığı unutmaya eğrisine göre insanlar öğrendikleri bilgileri zamanla unutmakta ve bir aylık zaman dilimi sonunda öğrenilenleri hatırlama oranı yüzde 20’lere kadar düşebilmektedir (Ebbinghaus, 1885). Bu bilimsel gerçek göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada üç hafta sonra uygulanan kalıcılık testinde öğrencilerin öğrendiği bilgilerin hemen hemen hepsini hatırlıyor olmaları (%95.75) uygulanan Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin bilginin kalıcılığı üzerindeki etkisinin ne denli yüksek olduğunu açıkça göstermektedir. Bu yüksek hatırlama oranı muhtemelen dersteki kimya konularının öğretiminde yaşamın içinden örneklerle başlanması, bu sebeple de öğrencilerin kimya öğrenmeye olan motivasyonu canlı tuttuğu ve bu yolla öğrencilerin kimyanın gündelik yaşamdaki yerini görmelerine yardımcı olduğu için öğrenmeye olan isteklerinin arttığı ve dolayısıyla da başarının kalıcı olduğu şeklinde açıklanabilir.

Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Çalışmada, Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ait ön-test ve son-test sonuçlarının bağımlı gruplar t-testi karşılaştırmaları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. KDYTÖ Verilerinin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Test	n	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
Ön-Test	55	4.011	0.611			
Son-Test	55	4.098	0.735	54	-.708	.482

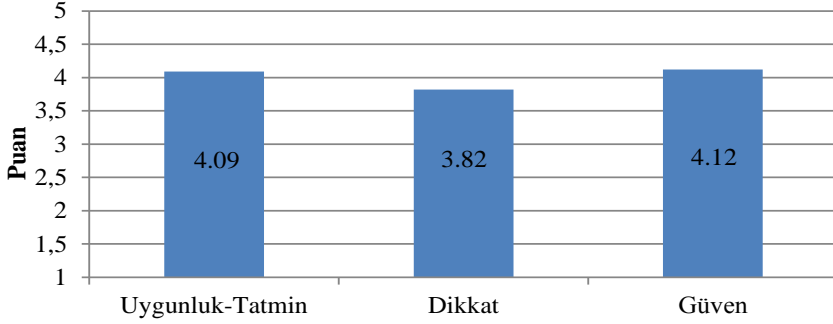
Test sonuçları, öğrencilerin kimyaya karşı tutumları açısından ön testler ile son testler arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını ($t_{(54)}=-0.708$; $p>.05$) göstermektedir. Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin uygulanmadan önce öğrencilerin KKTÖ ortalaması 4.011 iken uygulama sonrasında % 2.17 gibi çok küçük bir artış göstererek 4.098’ye çıkmıştır. Bu durum şöyle açıklanabilir. Ön-test tutum puanları incelendiğinde öğrencilerin kimyaya karşı zaten oldukça yüksek bir tutuma sahip oldukları rahatlıkla görülebilir. Bu yüksek tutum öğretmen, öğrenci, veli, okul gibi değişik durumlardan kaynaklanıyor olabilir.

“Şu anda sayısal derslerimden en iyisi kimya. Hocamızın çok etkisi var çok seviyorum.” (Ö8)

Yukarıda bir öğrenciye ait görüşten de anlaşılabilceği gibi öğrencilerin kimya dersine karşı sergiledikleri bu yüksek tutumda öğretmenin önemli bir katkısının olduğu kanısını güçlendirmektedir. Kullanılan öğretim modeli az da olsa bir etki yapmasına rağmen bu artış istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratamamıştır.

Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketinden Elde Edilen Bulgular

ÖMMA ile elde edilen veriler, bu anket içerisindeki uygunluk- tatmin, dikkat ve güven alt boyutları temel alınarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin bu alt boyutların her birine verdikleri puanların ortalaması Şekil 1’de gösterilmiştir.

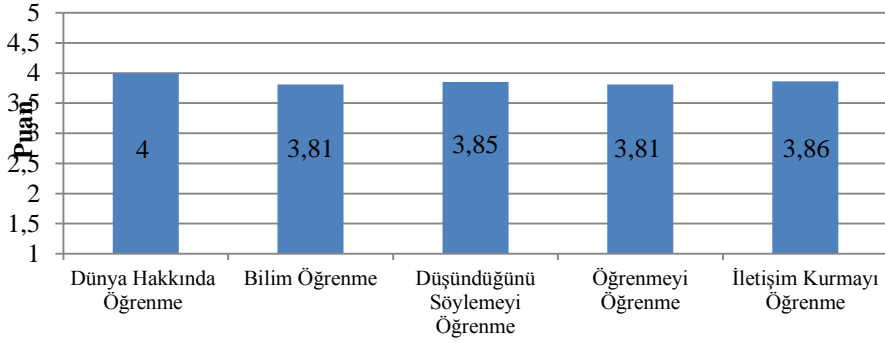


Şekil 1.ÖMMA Sonuçları

Şekil 1’de görüldüğü gibi ÖMMA’nın üç boyutunun da ortalamalarına bakıldığında uygunluk-tatmin boyutunun ($\bar{x}=4.09$), dikkat boyutunun ($\bar{x}=3.82$) ve güven boyutunun ($\bar{x}=4.12$) hepsinin “yüksek” derecesinde oldukları görülmektedir. Anketten elde edilen puanların genel ortalamasına ($\bar{x}=4.01$) bakıldığında “yüksek” derecesinde olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda geliştirilen materyallerin öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya ve böylelikle hem öğrenmeye olan isteği artırma hem de öğrenmenin kalıcılığını sağlama konusunda olumlu katkı sağlanmıştır. Kullanılan öğretim materyallerinin günlük hayatla ilişkili olması ve öğrencilerin günlük hayattan bildiği ya da aşına olduğu bir durumdan yola çıkarak kimyayı öğretiyor olması, öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili olduğu görülmektedir.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Anketinden Elde Edilen Bulgular

YÖOA ile elde edilen veriler, bu anket içerisindeki dünya hakkında öğrenme, bilim öğrenme, düşündüğünü söylemeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme bölümleri temel alınarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin bu alt boyutların her birine verdikleri puanların ortalaması Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. YÖOA Sonuçları

Şekil 2’de görüldüğü gibi YÖOA’nın beş boyutunun ortalamalarına ayrı ayrı bakıldığında dünya hakkında öğrenme boyutunun ($\bar{x}=4.00$), bilim öğrenme boyutunun ($\bar{x}=3.81$), düşündüğünü söylemeyi öğrenme boyutunun ($\bar{x}=3.85$), öğrenmeyi öğrenme boyutunun ($\bar{x}=3.81$), iletişim öğrenmeyi öğrenme boyutunun ($\bar{x}=3.86$) “yüksek” derecesinde olduğu görülmektedir. Anketin genel ortalamasına ($\bar{x}=3.86$) bakıldığında da “yüksek” derecede olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilerin Yaşam Temelli ARCS Öğretim sürecinde içinde buldukları öğrenme ortamını yapılandırmacı bir öğrenme ortamı olarak algıladıkları rahatlıkla söylenebilir. Buna konuya günlük hayattan bir bağlamla başlamanın katkısı olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu sayede öğrencilerin geçmişteki yaşantılarıyla yeni yaşantıları bütünleştirilmiş ve öğrencilerin ilgisi derse çekilmiştir. Ayrıca etkinliklerin grupça yapılması, tartışma ortamı oluşturularak öğrenciler arası etkileşimin artırılması ve öğrencilerin düşündüklerini rahatça söyleyecekleri rahat bir sınıf atmosferinin oluşturulmasının da öğrencilerin öğrenme ortamını yapılandırmacı bir öğrenme ortamı olarak algılamalarını sağladığı söylenebilir. Bu temelleri sosyal yapılandırmacılığa dayalı olan Yaşam Temelli ARCS Öğretim modelinin öğretim ortamında öğrenciler tarafından da bir yapılandırmacı öğrenme ortamı olarak algılanması amaçlanan hedefe ulaşıldığının bir göstergesi olması açısından önemli bir bulgudur.

Mülakattan Elde Edilen Bulgular

Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin tasarımına ilişkin elde edilen mülakat verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Modelin tasarımı hakkında sahip olunan görüşler ve bu görüşlere katılım düzeyleri Tablo 6' da gösterilmektedir. Verilerin analizinde frekans olarak öğrenci sayısı alınmış olup; (f) kodlara ait frekansı, f (toplam) ise kategoriye ait frekansı ifade etmektedir. Ayrıca ARCS Motivasyon Modelinin boyut ve alt boyutları Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin tasarımına ilişkin kod ve kategoriler olarak kullanılmıştır.

Tablo 6. Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin Tasarımına İlişkin Mülakat Verilerinin İçerik Analizi Sonuçları

Kategori	Kod	F	%	f _(toplam)	% _(toplam)
Dikkat	Algısal Uyarılma	8	61.54	9	69.23
	Araştırmaya Yönelik arılma	3	23.08		
	Değişkenlik	8	61.54		
Uygunluk	Güdü Uygunluğu	0	0	13	100
	Hedefe Yönelme	3	23.08		
	Yakınlık-Aşinalık	13	100		
Güven	Başarı Fırsatı	5	38.46	7	53.85
	Kişisel Sorumluluk	4	30.77		
	Öğrenme İhtiyacı	0	0		
	Genel	1	7.69		
Tatmin	Doğal Sonuçlar	8	61.54	10	76.92
	Eşitlik	0	0		
	Olumlu Sonuçlar	5	38.46		
	Genel	6	46.15		

Tablo 6, kullanılan modelin öğrencilerin kimyanın kendi yaşamlarına uygunluğunu fark etmelerine büyük oranda yardımcı olduğunu, daha sonra yaklaşık eşit oranlarda da modelin öğrencilerin dikkatini çekmede ve uygulama sonunda öğrencilerin içsel tatmin duymalarında etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 6,

ayrıca öğrencilerin modelin kendilerine güven duygularını geliştirmelerine ilişkin görüşlerinin oranının diğerlerine göre daha düşük olduğunu da göstermektedir.

Mülakat yapılan öğrencilerin tamamı modelin kimyanın kendi yaşamlarına uygunluğunu fark etmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum aşağıdaki alıntılarda görülmektedir.

“...İlk önce bir haberle başlamamız gündemde olan yani eskiden olmuş ya da yeni olan bir haberle başlamamız benim daha iyi anlamama neden oldu. Şimdi konu ile ilgili bir şey oldu mu direk o konu aklıma geliyor o olayla hemen bağlantı kurmayı başarıyorum.” (Ö10)

“...Eskiden kimyayı bir ders olarak görüyordum şimdi bu konular hayatımızın içinde hep örnekler vererek anlattığımız için tamamen ilgi çekici olmaya başladı hayatumdaki şeylerle pekiştirmeye başladım olaylarla daha çok hayatımın içindeymiş gibi oldu.”(Ö10)

Mülakat yapılan öğrencilerin 10’u dersteki öğrendiklerinin beklentilerini karşıladığı ve dersteki başarılarından tatmin oldukları yönündedir. Örnek olarak öğrencilerin şu ifade gösterilebilir:

“...Daha önce dersi sınıfta işliyorduk ama burada hem laboratuvarda işliyoruz hem deneyler yaptık... Bu konuyu diğerlerinden daha iyi kavradığımı düşünüyorum.” (Ö9)

Mülakat yapılan 13 öğrenciden 9’u uygulamada kullanılan modelin dikkatlerini derse çekmede oldukça başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Örnek olarak öğrencilerin şu ifadeleri gösterilebilir:

“...Normal hikâye de insan okudu mu insanın hoşuna gider ilgisi artar burada da başta hikâye ile başladığı için ilgisi artıyor sonra konuya geçerken ilgisi azalmıyor”(Ö8)

“...Dersler ilgi çekiciydi, motive olduk.”(Ö3)

“...Haberler ilgi çekiciydi. Daha önce bu haberleri hiç duymamıştım.”(Ö3)

“...Derse haberle başlamak öğrenciyi daha çok derse yönlendiriyor yani ilgi çekme konusunda yeterliydi. Kimya dersi öbür derslerden farklıydı. Kimya soyutu somutlaştırarak, hayattan örnekler vererek biraz daha belirginleşti.”(Ö13)

Mülakat yapılan 13 öğrenciden 7’si uygulamanın kendilerine güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Örnek olarak öğrencilerin şu ifadeleri gösterilebilir:

“...Artık kör gibi bakamayacağım, neyin nereden geleceğini bileceğim.” (Ö2)

“...Bu üniteyi görmeden önce yapı malzemeleri hakkında hiçbir fikrim yoktu. Yapı malzemelerini hiç bilmiyordum fakat şimdi çok daha iyi biliyorum...” (Ö6)

“... Şuanda deterjanların üzerinde gördüğümüz noniyonik madde, anyonik madde, ben artık bunların ne olduğunu biliyorum...” (Ö1)

Tablo 6 dikkatli bir şekilde incelendiğinde bazı kodlara (güdü uygunluğu, öğrenme ihtiyacı ve eşitlik) ait hiçbir verinin elde edilememesinden, Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin bu alt boyutlarının öğretim ortamına uygulanışında bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 7’de ise mülakat formunun ikinci kısmı ile öğrencilerin uygulanan model, materyaller, uygulanan modelin alan seçimlerine ve bilgi transferlerine etkisi ile ilgili alınan görüşlerinin içerik analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Model, Materyal, Alan Seçimi ve Bilgi Transferine İlişkin Mülakat Verilerinin İçerik Analizi Sonuçları

Kategori	Kod	f	%	f _(toplam)	% _(toplam)
Model	Öneride bulunma	1	7.69	11	84.62
	Yeterli bulma	11	84.62		
	Yetersiz bulma	1	7.69		
Materyaller	Öneride bulunma	0	0	13	100
	Yeterli bulma	13	100		
	Yetersiz bulma	0	0		
Alan Seçimi		12	92.31	12	92.31
Bilgi Transferi		9	69.23	9	69.23

Tablo 7, öğrencilerin tamamının kullanılan materyalleri ve büyük çoğunluğunun da kullanılan modeli yeterli gördüğünü göstermektedir. Ayrıca tabloda kullanılan yöntemin öğrencilerin tamamına yakınının alan tercihlerini etkilediği ve öğrencilerin yarısından fazlasının da bilgi transferini güçlendirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin 11’i uygulamada kullanılan modeli yeterli bulduğunu belirtirken, öğrencilerden biri yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Ayrıca bir öğrenci de kullanılan model için öneride bulunmuştur.

“...Dersin işlenişi mesela slaytlarla, deneylerle, bizim fikirlerimizle, bizim araştırmalarımızla işlendiği için daha kalıcı oldu.” (Ö6)

Öğrencilerin tamamı uygulamada kullanılan materyalleri yeterli olarak görmüştür. Buna örnek olarak şu ifadeler gösterilebilir:

“...Normalde iyi bir not tutan öğrenci değildir. Yani o şeyler [materyaller] sayesinde hem oradan takip et hem dersi dinlemem daha kolay oldu. Hani hem hocayı mı dinleyeyim hem not mu tutayım derdim olmadı. Etkinliklerde onu pekiştirmemi sağladı. Normalde gidip şu kaynağı mı alsam bu kaynağı mı alsam diye düşünüyordum. Ama artık bakıyorum, özetleri filan var daha iyi anlamamı sağlayacak şeyler var. Oradan çözebiliyorum daha iyi oluyor...” (Ö9)

“...Ders materyalleri öğrenme açısından çok faydalıydı.” (Ö13)

Öğrencilerin 12’si yapılan uygulamanın kimya dersine karşı ilgilerini artırdığı ve dolayısıyla 10. Sınıfta fen alanını tercih edeceklerini belirlemiştir.

“...Biraz siyasete meraklıydım, fen de istiyordum. Fakat çok kararsızdım. Bu ünitenin sonunda böyle biraz daha ilgilim arttı diyebilirim. Özellikle kimya alanında” (Ö7)

Öğrencilerden 9’u uygulama sırasında öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanabildiklerini belirten ifadelerde bulunmuşlardır.

“...Bir kaç gün önce evimizi taşıdık bir sıva yapımında ben yardımcı oldum bu da güzel bir şeydi derste öğrendiğim bir şeyi günlük hayatımda kullanmam.” (Ö11)

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma, kimya öğretiminde Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin etkisinin incelenmesi ve uygulanabilirliğinin test edilmesi açısından önemlidir. Alanyazında YTÖ yaklaşımının öğrencilerin motivasyonunu artırdığını kanıtlayan birçok çalışma olmasına rağmen ARCS motivasyon modeli ile desteklenmiş herhangi bir çalışmanın bulunmaması bu çalışmanın özgün tarafları olarak kabul edilebilir.

Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, uygulama öncesi başarı testi puanları ile uygulamadan üç hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları arasında çok az bir düşüşün olmasına rağmen bu sonucun Ebbinghaus’un unutmaya eğrisiyle kıyaslandığında modelin öğrenmenin kalıcılığında etkili olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Cengiz (2009)’un gerçekleştirdikleri çalışmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Cengiz (2009) çalışmasında ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına olan etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonunda ARCS Modelinin akademik başarılarının daha yüksek ve öğrenmelerinin kalıcılığının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmada kalıcılık üzerinde böyle bir sonucun elde edilmesinde Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin bir yapılandırmacı öğretim modeli olmasının etkisi vardır. Modelin yaşamdan bağlarla öğrencilerin dikkatini konuya çekmesi, öğrencinin konu ile kendi yaşamıyla arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlaması, küçük gruplar halinde öğrencilere derste öğrendiklerini tatbik edebilecekleri deney ve etkinliklerle öğrencilerin kendilerine güven duygusu geliştirmesine yardımcı olması öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını ve dolayısıyla konuyu öğrenmeye karşı isteklerini artırmıştır. Öğretilmek istenen konu en iyi öğrencinin zihnine nasıl yer ederse o kadar da kalıcı olacaktır (Sarpkaya, Karasekreter veDoğan, 2007).

Uygulama öncesindeki tutum ölçeği puanları ile uygulama sonrasında tutum ölçeği puanları arasında küçük bir artış olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($\bar{x}_{\text{öntest}}=4.011$, $\bar{x}_{\text{sontest}}=4.098$, $t_{(54)}=-0.708$; $p>.05$). Çalışmadan çıkan bu sonuç alanyazında YTÖ yaklaşımıyla ilgili bulunan birçok çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Birçok çalışmada (Değirmencioğlu, 2008; Gutwill-Wise, 2001; Henderleiter & Pringle, 1999; Kesner diğ., 1997) YTÖ'nün öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise YTÖ'nün öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde istatistiksel anlamda önemli sayılabilecek bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenin dersleri hâlihazırdaki öğretim programında benimsenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma uygun olarak işlemesi ve öğrenci-öğretmen arasında iyi derecede bir diyalogun varlığından dolayı öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce kimyaya karşı tutumlarının zaten yüksek olması bu sonucun ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerde uygulamaya öncesinde kimyaya karşı olan yüksek düzeydeki olumlu tutumun çalışma sonrasında da düşmeden devam etmesi gerçeği de uygulanan modelin kimyaya karşı olan tutuma olumlu bir katkı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husus da tutum gibi duyuşsal davranışların genel olarak uzun bir zaman dilimi içerisinde gelişmesi gerçeğidir. Yedi haftalık uygulama süresi her ne kadar kısa olmasa da tutumu etkileyebilecek kadar uzun bir süre olarak da düşünülemez. Bu gerçekten hareketle bu modelin öğrencilerin kimyaya karşı tutumları üzerindeki etkisini daha sağlıklı bir şekilde görebilmek için bir başlangıç çalışması olarak düşünülen bu uygulamanın 9. sınıf kimya dersinin diğer ünitelerini de kapsayacak şekilde genişletilmesi ve çalışmanın birden fazla farklı okul ortamında tekrarlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Uygulama sonrasında kullanılan ÖMMA sonucuna göre modelin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç alanyazında bulunan birçok çalışmanın sonucu ile uyumaktadır. YTÖ'nün öğrencilerin

motivasyonları üzerindeki etkisini araştıran birçok çalışmada (İlhan, 2010; Kesner vd., 1997; Lubben diğ., 1996) yöntemin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada yöntemin öğrencilerin motivasyonlarını artırmasında konuların günlük yaşamla ilişkilendirilerek verilmesinin, öğrencilerin aşına oldukları konuların kimya ile ilişkisini öğrenmelerinin ve kimyanın kendi yaşamlarına uygunluğunu fark etmelerinin neden olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca çalışmada öğrencilerin içinde buldukları öğrenme ortamını yapılandırmacı bir öğrenme ortamı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç İlhan (2010) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulguyla da benzerlik göstermektedir. İlhan (2010) çalışmasında kontrol ve deney gruplarındaki sınıflarda yapılandırmacı sınıf atmosferinin düzeyi YÖOA kullanılarak belirlenmiş, grupların son-test puanları arasında deney grubu öğrencileri lehinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Mevcut çalışmada bu sonucun elde edilmesinde grup halinde etkinliklerin yapılmasının, öğretmen ile öğrenciler ve öğrencilerin kendi aralarında etkileşimin kuvvetli olmasının, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasının ve öğrencilerin düşündüklerini rahatça söyleyebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturulmasının yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin temel boyutlarının uygulanabilirliği incelendiğinde genel manada önemli bir sorunun olmadığı fakat bazı alt boyutlarının (güdü uygunluğu, öğrenme ihtiyacı ve eşitlik) öğretim ortamına daha iyi uygulanabilmeleri için biraz daha üzerinde çalışılması ve geliştirilmeleri gerektiği söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, çalışma grubu ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma sınavla öğrenci kabul eden bir lisede yüksek başarı düzeyine sahip ve derse karşı ilgili öğrencilerden oluşmaktadır. Bu sebeple bu şekilde özel şartlara sahip bir çalışma grubundan elde edilen bulgular genellenebilir değildir. Dolayısıyla bu modele yönelik ileride yapılacak benzer çalışmalar, farklı öğretim kademelerinde ve farklı okul ortamlarında ve konularda uygulanarak çalışmanın kapsamı genişletilmelidir. Ancak bu şekilde elde edilebilecek veriler üzerinden daha sağlıklı yargılara ulaşılabilir. Her ne kadar bu örnek olay çalışması bulgularına göre genel yargıya varmasa da elde edilen sonuçlara göre geliştirilen Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin bilginin kalıcılığını ve öğrenmeye olan isteği artırma konusunda gelecek vaat ettiği söylenebilir.

Çalışmadan da anlaşılacağı gibi Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeli öğrenci merkezli bir öğretim modeli olmasından dolayı diğer aktif öğrenme yöntemlerinde olduğu gibi öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasında yoğun bir

iletişim ve sınıf dışında aktif bir katılım sürecini gerektirmektedir. Bu sebeple de zaman alan bir uygulamadır. Uygulamanın yapıldığı 9. sınıfta kimya dersinin haftada iki saat olması ve programda belirlenen zaman aralığında ünitenin yetiştirilmesi zorunluluğu öğretmen üzerinde yoğun bir zaman baskısına yol açmış ve dolayısıyla da dersler amaçlanandan daha hızlı bir şekilde işlenmek zorunda kalmıştır. Bu sebeple bu modelin daha etkin bir şekilde kullanılabilmesi için günümüzde mevcut bilgisayar destekli öğretim imkânlarıyla desteklenmesi ve öğrencilere sınıf dışında da öğrenme imkânı sunabilecek etkileşimli öğrenme ortamlarının sunulması önerilebilir. Bu yolla hem sınıf içerisinde öğretmen üzerindeki zaman baskısı azaltılmış hem de bilginin kalıcılığını önemli düzeyde etkileyen unsurlardan biri olan çoklu duyu organına hitap etme özelliği sağlanmış ve tekrar mekanizması etkin hale getirilmiş olacaktır. Geliştirilen bu modelin kimyanın gündelik yaşamla bağını kurmayı amaçlaması sayesinde mesleki eğitim alanında kimya konularının öğretiminde de etkin bir şekilde kullanılabilceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Balaban Salı, J. (2002, Mayıs). Uzaktan öğretimde güdüleyici öğrenme sistemlerinin tasarımı. *Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda* sunulan sözlü bildiri, Eskişehir.
- Barker, V., & Millar, R. (1999). Students' reasoning about basic chemical reactions: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal Science Education*, 21(6), 645-665.
- Beasley, W. & Butler, J. (2002, Temmuz). Implementation of context-based science within the freedoms offered by Queensland Schooling. *ASERA konferansında* sunulan sözlü bildiri, Townsville, Queensland.
- Bennett, J. (2003). *Teaching and learning science*. London: Bookcraft.
- Bennett, J., & Holman, J. (2002). Context-based approaches to the teaching of chemistry: what are they and what are their effects? J. K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D. F. Treagust, & J. H. Van Driel (Ed). *Chemical education: Towards research-based practice* içinde (ss. 165–184). Dordrecht: KluwerAcademic.
- Bennett, J. & Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: the Salters approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 999-1015.
- Bulte, A.M.W., Westbroek, H.B., De Jong, O., & Pilot, A. (2006). A research approach to designing chemistry education using authentic practices as contexts. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1063–1086.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (8. baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cengiz, E. (2009). *ARCS motivasyon modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Choi, H.J., & Johnson, S.D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in online courses. *American Journal of Distance Education*, 19(4), 215-227.
- Custers, E. J. F. M. (2010). Long-term retention of basic science knowledge: a review study. *Advances in Health Science Education*, 15, 109-128.
- Değirmencioğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik maddenin halleri konusyla ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- De Jong, O. (2008). Context-based chemical education: how to improve it? *Chemical Education International*, 8(1), 1-7. Çevrimiçi

- <http://old.iupac.org/publications/cei> adresinden 15 Aralık 2009 tarihinde erişilmiştir.
- Ebbinghaus, H. (1885). Memory: A contribution to experimental psychology. Çevrimiçi <http://psychclassics.yorku.ca/Ebbinghaus/memory6.htm> adresinden 13 Ocak 2011 tarihinde erişilmiştir.
- Gilbert, J.K. (2006). On the nature of “context” in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Gutwill-Wise J. P. (2001). The impact of active and context-based learning in introductory chemistry courses: an early evaluation of the modular approach, *Journal of Chemical Education*, 78(5), 684-690.
- Hançer, A.H., Uludağ, N. ve Yılmaz, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 100-109.
- Hardre, P. (2005). Instructional design as a professional development tool-of-choice for graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 30(3), 163-175.
- Henderleiter, J., & Pringle, D.L. (1999). Effect of context-based laboratory experiments on attitudes of analytical chemistry students. *Journal of Chemical Education*, 76(1), 100-106.
- Holman, J., & Pilling, G. (2004). Thermodynamics in context: a case study of contextualized teaching for undergraduates. *Journal of Chemical Education*, 81(3), 373-375.
- İlhan, N. (2010). *Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (context-based) öğretim yaklaşımının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kan, A. & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. C.M. Riegeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* içinde (ss. 383-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Keller, J. M. (1987). IMMS: Instructional materials motivation survey. Tallahassee, Florida: Florida State University.
- Keller, J.M. (2006). *What is motivational design?* <http://www.arcsmodel.com/pdf/Motivational%20Design%20Rev%20060620.pdf> adresinden 12 Aralık 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Keller, J. M., & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and E-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3), 229-239.

- Kesner, M., Hofstein, A., & Ben-Zvi, R. (1997). Student and teacher perceptions of industrial chemistry case studies. *International Journal of Science Education*, 19(6), 725-738.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaşve güncel yaklaşımlar (8. Baskı)*. İstanbul: BetaYayımları.
- Kutu, H. (2011). Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeli ile modeliyle 9. sınıf kimya dersi “Hayatımızda Kimya” ünitesinin öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lubben, F., Campbell, B., & Dlamini, B. (1996). Contextualizing science teaching in Swaziland: some student reactions. *International Journal of Science Education*, 18(3), 311-320.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry (7th Edition)*. New York: Pearson Publishing.
- Ogawa, M. (2008). *Exemplary undergraduate teaching assistant instructional practices as framed by the ARCS model of motivation*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hawai'i Üniversitesi.
- Özden, M. (2007). Kimya öğretmenlerinin kimya öğretiminde karşılaştıkları sorunların nitel ve nicel yönden değerlendirilmesi: Adıyaman ve Malatya illeri örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 40-53.
- Pilot, A., & Bulte, A.M.W. (2006). Why do you “need to know”? context-based education. *International Journal Science Education*, 28(9), 953-956.
- Potter, N.M., & Overton, T.L. (2007). Chemistry in sport: context-based e-learning in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(3), 195-202.
- Ramsden, J.M. (1997). How does a context-based approach influence understanding of key chemical ideas at 16+?. *International Journal of Science Education*, 19(6), 697-710.
- Reid, N. (2000). The presentation of chemistry logically driven or applications-led? *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1(3), 381-392.
- Salisbury, D.F., Richards, B.F., & Klein, J.D. (1985). *Prescriptions to the design activities for learning: An integration from instructional design theories*. Illinois: American Educational Research Association.
- Shellnut, B. (1996). *John Keller: a motivating influence in the field of instructional systems design*. Çevrimiçi <http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical%20Information.pdf> adresinden 9 Ağustos 2010 tarihinde erişilmiştir.
- Sarpkaya, Y., Karasekreter, N. veDoğan, M. (2007, Ocak-Şubat). Uzaktan eğitim yazılım altyapısının bilginin kalıcılığı'na ve geçerliği'ne etkisi. *IX. Akademik Bilişim Konferansında sunulan sözlü bildiri*, Kütahya.

- Solso, R. L., Maclin, K.M., & Maclin, O.H. (2007). *Bilişsel psikoloji*. (Çev.: A Ayçiçeği Dinn). İstanbul: Bayrak Matbaacılık.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H. ve Yıldırım, A. (2007, Haziran). *Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) öğretim yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları*. I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- Stake, R. (2003). Case studies. N. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *Strategies of qualitative inquiry* içinde (ss. 134-164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tatar, E. (2007). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının termodinamiğin birinci kanununu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2002) *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, P.C., & Fraser, B.J. (1991, Nisan). *Development of an instrument for assessing constructivist learning environments*. American Educational Research Association kongresinde sunulan sözlü bildiri, New Orleans, L.A.
- Yaman, M. (2009). Solunum ve enerji kazanımı konusunda öğrencilerin ilgisini çeken bağlam ve yöntemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 215-228.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- İlk alındığı tarih: 2011-09-15
Kabul tarihi: 2011-08-09

Ek 1. Başarı Testinde Kullanılan Soru Örnekleri

SORULAR

Aşağıdaki 1-12. sorular **Doğru-Yanlış** tipi sorulardır. Verilen ifadenin doğru veya yanlış olduğuna karar verdikten sonra cevabınızı sorunun başında verilen boşluğa **doğru için (D)**, **yanlış için (Y)** yazarak cevaplayınız. Her soru 2 puandır.

1. () Hayvansal veya bitkisel yağların NaOH ile tepkimesinden deterjanlar elde edilir.
2. () pH değeri 5,5 olan nemlendirici sabun elde etmek için sabuna laktik asit ya da sitrik asit ilave edilir.
3. () Klorlu çamaşır suları tuz ruhu gibi asidik maddelerle beraber kullanılmamalıdır. Çünkü böyle bir durumda oluşan klor gazı zehirlenmeye yol açar.
4. () Isıya dayanıklı camlarda kurşun elementi bulunur.
5. () Feldispat, porselen hamurunun kolay yoğrulmasını, şekil almasını ve rengini sağlayan hammaddedir.
6. () Lehim, bakır ve antimon elementlerinden oluşan bir alaşımdır.
7. () Karbonhidratların sindiriminde hidroliz ile aminoasitler arasındaki peptit bağları kopar.
8. () Fotosentezde havadaki O₂ ve güneş enerjisi kullanılarak karbonhidratlar üretilir.
9. () Nişastanın ağızda ve oniki parmak bağırsağında hidrolizle sindirilmesiyle glikoz oluşur.
10. () Deterjan molekülleri doğada kısa sürede parçalanır ve zararsız hale gelir.
11. () Atmosferi kirleten SO₂ ve NO₂ gibi gazlar asit yağmurlarıyla toprağı ve suyu etkilemektedir.
12. () Plastik şişe, alüminyum ve teneke kutu arasında doğaya en erken karışan alüminyum kutudur.

Aşağıdaki 13-20 sorular **Boşluk Doldurma** tipi sorulardır. Her soruda boş bırakılan yere yazılması gereken ifadeyi yazınız. Doğru cevap bir veya birden fazla kelimeden oluşabilir. Her soru 2 puandır.

13. Kiri bulunduğu yüzeyden uzaklaştırıp su içersine taşıyan sabun veya deterjanın ucudur.
14. NaClO gibiçamaşır suları renkli maddeleri yükseltgeyerek yapılarındaki bağları koparır. Böylece madde renksiz hale gelir.

Ek 2. Örnek Bir Ders Materyali

Temizlik Maddeleri



"Kızılırmak Köpürdü"

Kızılırmak'ın Avanos ilçesinden geçen kısmı köpürdü. Kalınlığı 20 santimetre, uzunluğu 1 kilometreyi bulan köpük tabakası, Kayseri'de bir deterjan firmasının depolarını yıkamasının ardından oluştuğu iddia edildi. Nevşehir Çevre ve Orman Müdürü Eren Bircan, "Anlık ölçümler yapıldı. Köpüğün neden oluştuğuna yönelik incelemeler sürüyor. Bölgede balık ölümlü ve benzeri olumsuzluklar gözlemlenmedi. Şu anda ciddi bir endişeye karşı karşıya olmadığımızın bilinmesini istiyorum" dedi. (aa)

Yukarıdaki ilginç habere neden olan hepimizin çok yakından bildiği sabundan başka bir şey değil. Peki, yaşantımızın bir parçası haline gelen sabun ve diğer temizlik maddelerini yakından tanımaya ne dersiniz?

Temizlik maddelerini genel olarak fiziksel ve kimyasal özelliklerine 7 başlık altında sınıflandırabiliriz:

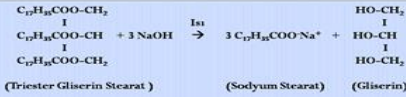
Temizleyiciler	Çözücüler	Ovucular ve emiciler	Alkaller	Asitler	Ajanlar ve dezenfektanlar	Parkeler
- Sabun - Deterjan (Sıcaklık temizleyiciler)	- Soda - Su - Bezazın - Gazyağı - Alkol	- Tuz - Ovucu tozlar - Talk pudrası	- Amonyak - Karbonat - Soda	- Tuz asidi - Oksalik asit - Tartarik asit - Limon suyu - Sirke	- Çamaşır suyu - Oksijenli su (hidrojen peroksit) - Naftalin	- Çiğ - Akşam parketleri

İnsanlar binlerce yıl temizlik işlerinde farklı malzemeler kullandılar. Bunlardan en ilk olarak kullanılanı sabundur. O günden bu güne belki de yüzlerce çeşit farklı özellikte sabun üretilmesine rağmen sabunun ana maddeleri hep aynı kalmıştır. Her sabun bazik madde (NaOH, KOH) ile bitkisel veya hayvansal kaynaklı yağ yada yağ asidinin karışımıdır.



Temizlik Tarihi Sabunla Başlar

Sabunun bilinen tarihi 2000 yıldan da öncesine uzanır. Hatta Anadolu'da 4000 yıl evvel Hititlerin yaptıkları bitkilerin külleri ile ellerini temizledikleri bilinmektedir. Romalılar sabun yapabilmek için, kireç taşı ile istarak kireç elde etmiş, bu ıslak kireci sıcak ağaç külleri üzerine püskürtüp sonra da karıştırmışlardır. Oluşan gri çamuru sıcak su dolu bir kazana dökerek keçi yağı ile saatlerce karıştırarak kaynatmışlardır. Kirli kahverengi kalın bir tabaka oluşunca, soğumaya bırakmışlardır. Soğuma sonucu sertleşen tabakayı parçalara bölerek sabun olarak kullanmışlardır.



Yağ Asidi + Bazik Madde → Sabun



Farklı katkı maddeleri kullanılarak çeşitli sabunlar elde edilir

Extended Abstract

This study investigates the usability of Context-based ARCS Instructional Model in secondary school chemistry teaching. For this purpose, the effect of use of Context-based ARCS Instructional Model in secondary school chemistry on the retention of knowledge, students' motivation and attitude towards chemistry was investigated.

Context-based approach was developed as a curriculum development project in order to decrease students' interest towards science, particularly in chemistry. One of the initial applications of context-based approach in teaching chemistry was the Salters Chemistry [Salters] in the UK. This course was developed for upper secondary level and its success led it to be extended to lower secondary levels to cover 11-18 years. Following Salter's success in the UK, several other countries adopted it into their curriculums. Chemie im Kontext [ChiK] in Germany, Chemistry in Context [ChemCom] in the USA, Chemistry in Practice [ChiP] in Holland and Industrial Chemistry [IC] in Israel aim at promoting students' enthusiasm and motivation for science by presenting scientific concepts in everyday life (Barker & Millar, 1999). After the achievements of these courses, context-based approach was begun to be used as a teaching or learning approach. In this study, context-based approach was combined with ARCS motivational model to increase students' motivation and interest towards the chemistry course at secondary level. ARCS Motivational Model was the only motivational model that depended on instructional design and was developed to make use of motivation as a determining factor in instructional design and to increase the effectiveness of learning environment (Keller, 2006). The new combined model was named Context-based ARCS Instructional Model. The features of this new model are:

1. The lesson starts with a context related to daily life (news, event etc.) and the attention of students is drawn to the lesson (Attention).
2. By relating chemistry concepts in the contexts to students' background knowledge and experiences the students are made to notice the appropriateness of chemistry for their lives (Relevance).
3. By providing an environment for students to experiment what they have learned, the students are encouraged to feel a positive attitude for their successes and confidence for themselves (Confidence).
4. By awarding students' achievements with positive reinforcement, students are encouraged to feel inherent satisfaction at the end of the lesson (Satisfaction).

Instrumental case study was employed as the research method in this study. In this research design, the researcher chooses the case to develop and/or test a theory or to better understand some important issue or redraw a generalization. In this research design explanation is a key goal and the case is of secondary interest, it plays a supportive role, and it facilitates our understanding of something else. Participants

of this study consisted of 60 ninth grade students from two different classes in a high school located in Erzurum. The study was conducted in the “Chemistry in Our Lives” unit of the 9th grade high school chemistry course, and lasted for 7 weeks.

A written course material based on Context-based ARCS Instructional Model was developed by the researchers. In this material, each unit starts with a context related the daily life (likes news, events, stories likely to be real etc.) to draw the students’ attention towards the subject. Then chemistry content of the context was explained. Under the section entitled “Do you know this?”, the information, its relationship with the students’ lives and practical issues, was given to help students see the relevance of the issue to their lives. Under the “The Exercises”, there were the experiments related the issue for students to feel confident.

The course material was implemented by the teacher to eliminate the effects of the teacher difference. Therefore, the teacher was trained about how to implement the Context-based ARCS Instructional Model and a teachers’ guide prepared by the researchers were given to the teacher. At the beginning of the application, a written material in which one could find the contexts related the sub-topics of the unit – cleaning agents, building materials, chemistry in biological chemistry and environmental chemistry - chemical issues about the context and activities was given to each student, and they were asked to use them throughout the course. Before the teaching “Attitude Towards Chemistry Scale [ATCS]” was used as a pre-test and after the application “Instructional Materials Motivation Survey [IMMS]”, “Constructivist Learning Environment Survey [CLES]”, “Achievement Test [AT]” developed by the researchers and semi-structured interviews were used as a post test for data collection. The data obtained from IMMS, CLES and AT were analyzed through descriptive statistics, and results were presented in mean and standard deviation tables and charts. ATCS test was analyzed by dependent sample t-test to see whether there was a significant difference between pre and post-tests scores. Semi-structured interviews were subject to content analysis, and the results have been presented as descriptively.

The results showed that the Context-based ARCS Instructional Model increased retention of learning and students’ motivation but did not have statistically significant impact on students’ attitudes towards chemistry. In addition, it was seen that students perceived classroom milieu as a constructivist learning environment. Based on results of the study, it can be said that there is not a significant problem regarding the usability of Context-based ARCS Instructional Model, but some subcategories (motive matching, learning requirements and equity) should be worked on in order to create a better learning environment.



Yetiştirme Yurdunda Kalmış Yetişkinlerin Devlet ve Vatandaşlık Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma

A Qualitative Research on Perception of State and Citizenship of Adults Who Stayed in Orphanages

Adem ÖCAL*, Güven KEMERKAYA**

ÖZET: Yetiştirme yurtları bakıma muhtaç bireylerin sığınma yerleridir. Çocukluk ve gençlik dönemlerini burada geçiren bireyler hayata daha farklı bakabilirler. Bu çalışmada, yetiştirme yurdu yaşantısı geçiren bireylerin devlet ve vatandaşlık ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Çalışma grubunu Aksaray ilindeki kamu ve özel sektörde çalışan ve hayatının bir döneminde yetiştirme yurdunda kalmış 25 yetişkin oluşturmaktadır. Betimsel tarama yöntemine göre desenlenen bu araştırmada, verilerin toplanmasında nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılarla her biri ile yaklaşık 45 dakika süren yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, ayrıca gözlem notları tutulmuştur. Yetişkinlerin devlet ve vatandaşlık kavramlarını algılarını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Veriler nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak analiz edilmiştir. Bulgular, yetiştirme yurdu yaşantısını geçirmiş bireylerin devlet ve vatandaşlık kavramlarına ilişkin düşüncelerini yansıtmaları bakımından önemlidir. Sonuçlar, yetiştirme yurtlarının ve burada kalan çocukların/ergenlerin eğitim sürecine ilişkin önemli öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yetiştirme yurtları, devlet, vatandaşlık, algı, sosyal bilgiler eğitimi.

ABSTRACT: Orphanages are shelters for people who are in a dependent capacity. People who spent their childhood and youth in these places may see life from a different perspective. In this study, opinions of people who lived in orphanages about state and citizenship have been researched. The study group is composed of 25 adult people working in public and private sectors in the province of Aksaray and who lived in orphanages in a period of their lives. This study in which descriptive survey was used, qualitative data collection methods were used in data collection. Semi-structured interviews were done with each participant separately for about 45 minutes, and also observational notes were taken. Some questions were directed to determine the adults' perceptions of the concepts of state and citizenship. Data were analysed according to the qualitative research methods. The findings are important in terms of reflecting the perception of the concepts of state and citizenship of people who has experienced the orphanages. The results offer important suggestions about

* Doç. Dr., Aksaray Üniv., Eğitim Fak., İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.
ocadem@gmail.com

** Aksaray Üniversitesi., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi,
gkmerkaya@hotmail.com

the orphanages and the education process of children/adolescents who live in these places.
Key words: Orphanage, state, citizenship, perception, social studies education.

GİRİŞ

Bir toplumun ayakta kalabilmesi ve toplumda sağlıklı iletişim yollarının oluşabilmesi her bireyin kendisini toplumun bir parçası olarak kabul etmesine bağlıdır. Aile, bireyler arasındaki bağların kurulmasında ve devam etmesinde önemli bir olgudur. Yetiştirme yurtları, aile yaşantısından yoksun bireylerin sosyalleşmesinde hayati bir öneme sahiptir. İnsanların yetiştirme yurduna yerleştirilmelerinin çeşitli sebepleri vardır. Sosyal yapıda meydana gelen değişimler; göç, kentleşme, işsizlik, toplumsal dışlanmışlık, ailenin dağılması gibi nedenler çocukların yetiştirme yurduna yerleştirilme nedenlerinden bazılarıdır (Demirbilek, 2000).

Dağılmış aileler ve ortada kalan kimsesiz çocuklar “korunmaya muhtaç çocuk” kavramını ortaya çıkarmıştır. Yetiştirme yurtlarının kuruluş ve işleyişine ilişkin yönetmeliğe göre (Resmi Gazete, 13.11.1995/22462), ebeveynlerinden birisi veya her ikisi de olmayan, ya da olduğu halde çocuklarına bakamayacak durumda olan veya ebeveyn tarafından ihmal edilen çocuklar korunmaya muhtaç çocuk kapsamında yer alırlar. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ve ülkemizde de onaylanan Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre “Geçici ve sürekli aile çevresinden mahrum kalan ve kendi yararına olarak bu ortamda bırakılması kabul edilemeyen her çocuk, devletten özel koruma ve yardım görme hakkına sahiptir” (Md. 1/20)[†].

Korunmaya muhtaç çocuklar devlet himayesine alınarak, eğitim öğretim süreçlerinden geçirilmek suretiyle toplumla bütünleşmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak bu çocuklar korunmaya muhtaç olmalarından toplumu sorumlu tuttuklarından dolayı, topluma yabancılaşmakta, kendilerini çaresiz hissetmekte ve kendilerini ispat etme kaygısı ile çevreye zarar verme dürtülerine engel olamamaktadırlar (Kalaycı, 2007, s.28).

Korunmaya muhtaç çocuklar, diğer çocuklar gibi, formal eğitim kurumlarında yetişmektedirler. Dolayısıyla bireyi topluma hazırlama ve toplumun bir parçası haline getirme süreçleri yetiştirme yurtlarındaki çocuklar için de uygulanmaktadır. Buradaki çocuklara da örgün eğitim kurumlarında öğretilen vatandaşlık hak ve görevleri ile ilgili konular öğretilmektedir. Genel olarak eğitimin, özellikle sosyal bilgiler eğitiminin, temel amacı iyi vatandaş yetiştirmektir.

Devlet, genel olarak iktidarın kaynağı ve siyasal toplumun çatısı olarak düşünülmüştür. Bir kişiyi bir devlete bağlayan uyrukluk bağına “vatandaşlık”, bir

[†] <http://www.unicef.org/turkey>

ülkeye uyrukluğa bağı ile bağı olan kişiye ise “vatandaş” denir (Kepenekçi, 2008, s.30). Vatandaşlık kavramının içerdiği haklar ve sorumluluklar toplumdaki demokratik prensiplerden doğmuştur. Bu prensipler her birey için bir takım sorumluluklar ve haklar içerir. Vatandaşlık, toplumda yaşayan insanların davranış sınırlarını belirler (Pamuk ve Alabaş, 2008, s.23). Eski Yunan site devletlerinden günümüzdeki demokratik sistemlere kadar, eğitim sistemlerinin amacı hakim otoritenin istediği insanı yetiştirmektir.

Bir toplumda hak ve özgürlüklerden bahsedebilmek için, bu kavramların rahatlıkla konuşulabildiği ortamların bulunması gerekir. Ülkemizde II. Meşrutiyetin ilanı ile birlikte gelişen hürriyet ortamında, bireylere daha fazla özgürlük imkanları verilmiş ve öğretim programlarına iyi vatandaş yetiştirmeye yönelik konular yerleştirilmiştir. Bu alanda hürriyet, kardeşlik, adalet, eşitlik, vs. ilkeleri Malumat-ı Medeniye kitaplarında yer almaya başlanmıştır (Üstel, 2008).

Eğitim sistemleri iyi bir vatandaşın nasıl olması gerektiği konusunda fikirler üretmişlerdir. İyi vatandaş tanımı toplumlara, devletlere ve yönetim sistemlerine göre değişen bir olgudur. Bazı toplumlarda, iyi insan olmak ile ulusal çıkarlara ve bayrak, marş, ant gibi ulusal simgelere saygı duymak arasında sıkı bir ilişki kurulurken (Kadıoğlu, 2008), bazı toplumlarda kralın buyruklarına uymakla iyi vatandaş olmak aynı anlamda kullanılmıştır. Safran (2008)’a göre etkili (iyi) vatandaş:

“...demokrasiye inanmış, vatandaş olma bilincine ulaşmış, vatanın önemini kavramış ve onu her türlü tehlikeden korumak için kendisini adanmış olmalıdır. Ayrıca, Atatürk ilkelerine gönülden bağı ve onu geliştirip yüceltme sorumluluğuna erişmiş; hak sorumluluk ve özgürlük ve ödevleri konusunda anayasa ve onun temel ilkelerini uygulama noktasında bunu hayat felsefesi haline getirmiş... bir yurttaş olmalıdır”.

İlköğretim döneminde etkili vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal bilgiler (6-7. sınıf) ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi (8. Sınıf) derslerinde evrensel ve ulusal değerler birlikte ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler programına göre, 7. sınıf sonunda öğrencilerin; “Bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir birey olarak yetişmesi” hedeflenmiştir (MEB, 2005).

Ülkemizde vatandaşlık algısı ile ilgili çalışmaların sayısı fazla değildir. Doğanay ve Sarı (2009) lise öğrencilerinin vatandaşlık algıları üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun geleneksel vatandaşlık algısına sahip bulduklarını, sosyal-aktif vatandaşlık algılarının ise çok düşük oranda gerçekleştiğini belirlemişlerdir. Yine Doğanay (2009) yaptığı çalışmada, öğretmen

adaylarının geleneksel vatandaşlık algısı puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Güven, Tertemiz ve Bulut (2009), “vatandaşlık ve vatandaşlık eğitime yönelik öğretmen görüşleri” adlı çalışmada, iyi bir vatandaşın hak ve sorumluluklarını bilen, vatansever, toplumsal değerlere sahip olması gerektiğini tespit etmişlerdir. Suğur ve Doğru (2010), “koruma altındaki çocukların devlet ve vatandaşlık algısı” adlı çalışmada, yetiştirme yurtlarında kalan 13-18 yaş arasındaki ergenlerin devlet ve aile algılarına sosyolojik bir bakış gerçekleştirmişlerdir.

İlgili alanyazına bakıldığında, yetiştirme yurtlarında kalan çocuklarla ve ergenlerle ilgili bazı çalışmaların yapılmış olduğu görülmüştür (Demirbilek, 2000; Doğru, 2008). Ancak yetiştirme yurdundan ayrıldıktan sonra, yetişkinlerin devlet ve vatandaşlık algıları ile ilgili kaynağa rastlanmamıştır.

Korunmaya muhtaç çocukların yurtlardan ayrıldıktan sonra kendilerini himaye eden devlete karşı neler hissettikleri ve iyi vatandaş olma yolunda neler düşündüklerinin araştırılması, yetiştirme yurtlarının işlevselliği konusunda araştırmacılara fikir verecektir. Bu çalışma, hayatının bir döneminde yetiştirme yurtlarında kalmış bireylerin devlet ve vatandaşlık algılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Yetiştirme yurtlarında kalmış yetişkinlerin, toplumsal düzenin sağlanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Yetiştirme yurtlarında kalmış yetişkinlerin, devlet kavramına ilişkin algıları nasıldır?
- Yetiştirme yurtlarında kalmış yetişkinlerin “iyi vatandaş” algısı nasıldır?

YÖNTEM

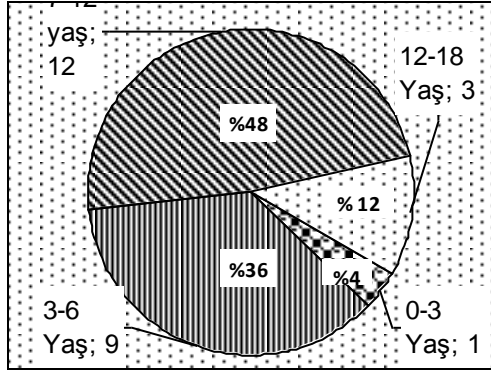
Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışma kapsamında, yetiştirme yurtlarında kalmış yetişkinlerin, vatandaşlık ve devlet kavramlarına ilişkin düşünceleri araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu hayatının belirli döneminde yetiştirme yurtlarında barınmış ve şu anda bir kamu kuruluşunda çalışan 25 yetişkin oluşturmuştur. Katılımcıların 24’ü erkek, 1’i bayandır. Katılımcılar Aksaray ilinde farklı yerleşim birimlerinde (köy, kasaba, şehir) ikamet etmektedir. Çalışma grubunun seçiminde, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır.

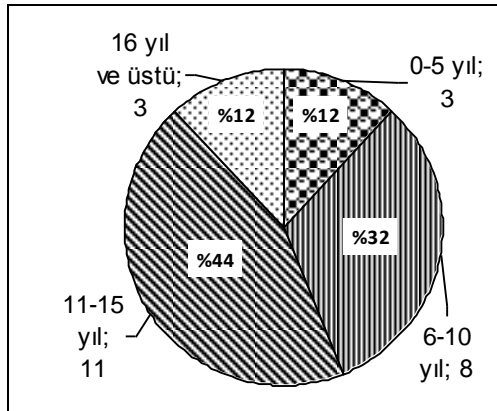
Çalışma grubundaki bireylerin yetiştirme yurtlarına giriş yaşları farklılık göstermektedir. Katılımcılardan 1 kişi 0-3 yaş arası yetiştirme yurduna yerleştirilmiş

iken, 9 kişi 3-6 yaş arasında, 12 kişi 7-12 yaş arasında, 3 kişi ise 12-18 yaş arasında yetiştirme yurtlarına yerleştirilmişlerdir (Grafik 1). Bu bulgulara göre, çalışma grubundaki yetişkinlerin büyük çoğunluğunun (%88) ergenlik öncesi dönemde yetiştirme yurtlarına yerleştirilmiş olduğu görülmektedir.



Grafik 1. Katılımcıların Yetiştirme Yurtlarına Girme YAŞLARI

Çalışma grubundaki bireylerin yetiştirme yurtlarında kalma süreleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Katılımcılardan 3 kişi 0-5 yıl yetiştirme yurdunda kalırken, 8 kişi 6-10 yıl, 11 kişi 11-15 yıl, 3 kişi ise 16 yıldan daha fazla yurtda kalmışlardır (Grafik 2). Çalışma grubundaki yetişkinlerin %44'ü 11-15 yıl yurtda kalmışlardır.



Grafik 2. Çalışma Grubundaki Yetişkinlerin Yetiştirme Yurtlarında Kalma Süreleri

Yetiştirme yurtlarında kalan bireyler genellikle 18 yaşında bu yerlerden ayrılmaktadırlar. Ancak yurttan ayrılma yaşında çeşitli nedenlerden dolayı farklılık olabilmektedir. Çalışma grubundaki yetişkinlerden 18'i 18 yaşında, 3 kişi 19 yaşında, 1 kişi 15 yaşında ve bir kişi de 22 yaşında yetiştirme yurtlarından ayrılmışlardır. Ayrıca 1 kişi 3 yaşında evlatlık verilmiş, ama birtakım sebeplerden dolayı 16 yaşında tekrar yurda dönmek zorunda kalmıştır. Bir diğer katılımcı ise 17 yaşında evlatlık verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının belirlenmesinde, uzman görüşlerinden (2 sosyolog, 1 sosyal bilgiler eğitimcisi, 2 öğretmen) faydalanılmıştır. Görüşmeler, yetişkinlerin çalıştıkları birimlerde veya kendilerini rahat ifade edebilecekleri uygun yerlerde birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cevapları görüşme formundaki ilgili yerlere yazılmıştır. Her bir görüşmenin süresi yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Veri toplamada görüşme formları ile birlikte yapılandırılmamış gözlem tekniği de kullanılmıştır. Katılımcıların yöneltilen sorulara verdikleri cevaplarla birlikte, kişisel tavır ve yaklaşımları da bu gözlem n görüşme notlarında yer almıştır. Gözlem notları, araştırmanın bulgularını desteklemek amacıyla, bulgular kısmında yeri geldikçe belirtilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler betimsel analize tabi tutulmuş, önceden belirlenmiş olan tematik çerçeveye göre kodlamalar yapılmıştır. İçerik analizinde kullanılan temalar çalışmanın alt problemlerine göre belirlenmiştir. Bu bağlamda yetiştirme yurdunda kalmış bireylere yöneltilen sorulara verilen cevapların çeteleleri tutulmuş, ayrıca her bir soruyla ilişkili gözlem bulguları da kayda alınmıştır. Bulgular, ölçme aracındaki sorular bağlamında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel yapısı gereği, çalışma grubundaki her bir yetişkin için bir numara verilmiş ve bulgular sunulurken bu numaralarla birlikte ifade edilmiştir.

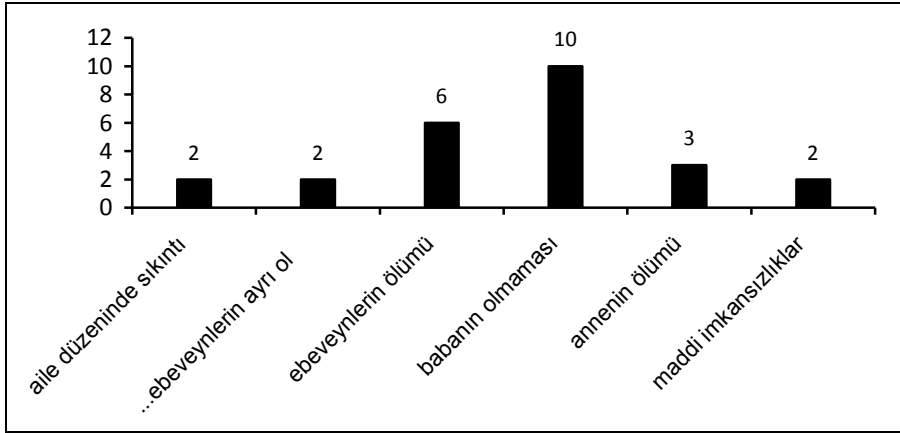
Sınırlılıklar

Araştırma hayatının bir döneminde yetiştirme yurtlarında kalmış ve halihazırda kamu kurumlarında çalışan yetişkinlerle yapılmıştır. Bu durum, özel sektörde çalışan veya herhangi bir işte çalışmayan yetiştirme yurdu yaşantısına sahip yetişkinlerin devlet ve vatandaşlık ile ilgili görüşleri hakkındaki bilgilere ulaşılmasını engellemiştir.

BULGULAR

Çalışma grubundaki yetişkinlerin, yetiştirme yurtlarına yerleştirilme sebepleri çeşitli olmakla birlikte, genellikle ailevidir. Katılımcıların en fazla belirttikleri “Babanın olmaması” (4, 5, 6, 9, 11, 12, 19, 20, 22, 25) ifadesi ile babanın ölümü, cezaevine düşmesi veya istenmeyen ilişkiler sonucunda çocuğun babasız dünyaya gelmesi gibi sebeplerle çocuğun babasız yetişmek zorunda kalması kast edilmiştir (Grafik 3). Bu durumda anne, maddi veya sosyal sıkıntılardan dolayı, başka biri ile evlenmekte ve “istenmeyen durumuna düşen” çocuklarını da yetiştirme yurduna bırakmaktadır. Türk toplumunda babanın ailenin birlikteliği üzerindeki etkisi bu bulgulardan kolayca anlaşılabilir.

Yetişkinlerle yapılan gözlem ve görüşmelerde, ailede görülen ekonomik yetersizlikler, babanın evle ilgilenmemesi, anneye yönelik şiddet eylemleri ve çocuklara yönelik şiddet gibi faktörlerin “aile düzeninde sıkıntı” (1, 10.) cevabı ile ilişkili olduğu görülmüştür. “Ebeveynlerin ayrı olması” (2, 24) cevabı, çalışma grubundaki bireylerin yetiştirme yurtlarına yerleştirilmelerinde, parçalanmış aile yapılarının etkili olduğunu göstermiştir.



Grafik 3. Katılımcıların Yetiştirme Yurtlarına Yerleştirilme Sebepleri

Ebeveynlerden her ikisinin ölmesi (3, 7, 8, 14, 17, 21) ve yakın akrabalarından çocuklara bakacak herhangi bir kimsenin bulunmaması durumunda, çocukların bakımlarında sıkıntılar baş göstermekte, bunun sonucunda da çözüm olarak çocukların, güvenli bir yer olarak görülen, yetiştirme yurtlarına verilmesi düşünülmüştür. Annenin doğum sırasında veya sonradan vefat etmesi (13, 16, 23) ile

babanın bir bebeğin sorumluluğunu almak istememesi de yetiştirme yurduna yerleştirilme nedenlerinden birisidir (Grafik 3). Yetiştirme yurtlarına bebek/çocukların yerleştirilmelerinde bazen birden fazla sebep birlikte etkili olabilir. Örneğin, çocuk hem ebeveynlerden bir veya ikisini kaybedebilir, hem de maddi yetersizlik (15,18) yaşayabilir. Dolayısıyla, yetiştirme yurtlarına yerleştirilme sebeplerini tek bir sebebe bağlamak doğru bir yaklaşım değildir.

Katılımcıların yetiştirme yurduna yerleştirilmelerinde kimleri sorumlu tuttuklarını belirlemek için yöneltilen soruya, katılımcıların çoğu “kimseyi sorumlu tutmuyorum” (1, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25) cevabını vermiştir. İkinci sırada “ailemi sorumlu tutuyorum” (2.7.10.15.) cevabı verilmiştir. Bununla birlikte, “ekonomik şartları”(9), “amcamı”(12), “kaderi” (14), “babamı” (19) sorumlu tutuyorum cevapları da vardır. Çalışma grubundaki yetişkinler, yurtlara yerleştirilme nedenleri ile ilgili daha somut açıklamalar yapmışlardır. Ancak, yurtlara yerleştirilme konusunda birilerini suçlama konusunda daha nötr bir tutum sergilemişlerdir.

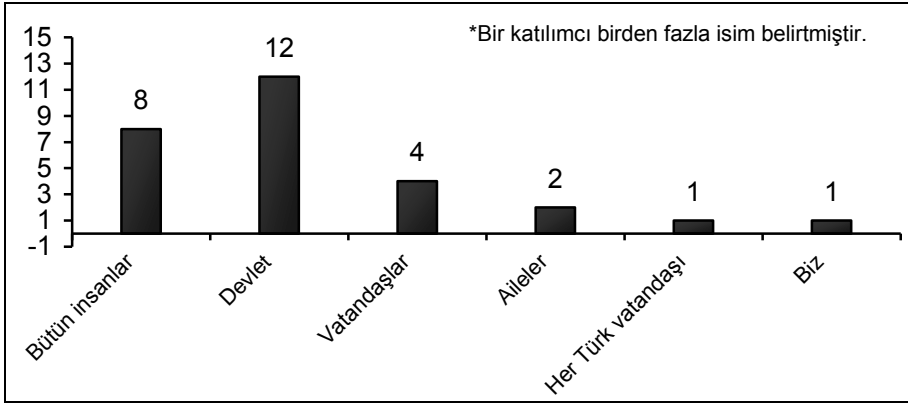
Çalışma grubundaki yetişkinler, her ne kadar yetiştirme yurduna yerleştirilmelerinden kimseyi sorumlu tutmasalar da, “Çocuğunuzun yetiştirme yurdunda kalmasını ister misiniz?” sorusuna genel olarak olumsuz cevap vermişlerdir. Katılımcıların büyük oranda çocuklarının yurttan kalmasını istememektedirler. Sadece bir kişi (8) “İhtiyaç durumunda olabilir” cevabını vermiştir. Katılımcılar, aile ortamının, aile sevgisinin yerinin doldurulamayacak kadar önemli olduğunu, “Bizler sevgiye özlem duyarak büyüdük. Çocuğumun bayram sabahları ağlamasını istemiyorum.” cümleleri ifade etmişlerdir. Görüşmeler sırasında katılımcıların “yetiştirme yurtlarında kalan çocukların bayram sabahları şeker toplama heyecanı yaşamak”, “okula uğurlanırken şefkat ile saçlarının okşanmasını”, “Pazar sabahları aileleri ile gezmek” istedikleri; “ağladıkları zaman yaslancak anne sıcaklığı aradıkları”, “diğer çocuklar gibi acınmaya değil sevgiye ihtiyaç duydukları” sık sık dile getirilmiştir.

Bununla beraber, katılımcılar yetiştirme yurtları hakkında tamamen olumsuz düşünmemektedirler. Çocuklarının yetiştirme yurtlarında kalmasını istemeyen katılımcılardan 6 kişi (11, 4,17, 18, 20, 23), zorunluluk halinde kalabilecekleri en güvenli yerin yetiştirme yurdu olduğunu söylemişlerdir.

Toplumsal Düzenin Sağlanmasına İlişkin Bulgular

Her toplumda düzeni sağlayan bir otorite vardır. Bu otoritenin niteliği hakim gücün yapısına bağlı olarak, bir devlet yapısından aile müessesesine farklılık gösterebilir. Yetiştirme yurdunda kalmış yetişkinlere göre toplumsal düzenin sağlama görevinin kimin sorumluluğunda olduğu bu çalışma kapsamında sorulmuştur. Çalışma grubundaki yetişkinlere göre, toplumsal düzeni sağlama görevi

birinci derecede devlete düşmektedir (3-4-5-6-8-12-13-21-7-15-18-19). Katılımcılara göre, devlet vatandaşını korumak ve her türlü olumsuz durum karşısında gerekli tedbirleri almak zorundadır. Katılımcıların bu soruya büyük oranda devlet cevabını vermeleri, devlete güvendiklerinin bir işaretidir. Ayrıca bu cevapta yetiştirme yurdu yaşantısına bağlı olarak, bireylerin devlet güvencesinde olmaları sebebi ile her türlü ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanmasının da rolü vardır.



Grafik 4. “Toplumsal Düzenin Sağlanmasında Kim Sorumludur?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Katılımcılar, toplumsal düzenin sağlanmasında devlet otoritesinden başka bütün insanların (1-16-17-24-2-20-22-25) sorumlu olduğunu ifade etmişlerdir (Grafik 4). Toplumsal düzenin sağlanmasında devlet ve bütün insanlar cevapları, bireysel sorumluluğu göz ardı eden ve edilgen bir anlayıştır.

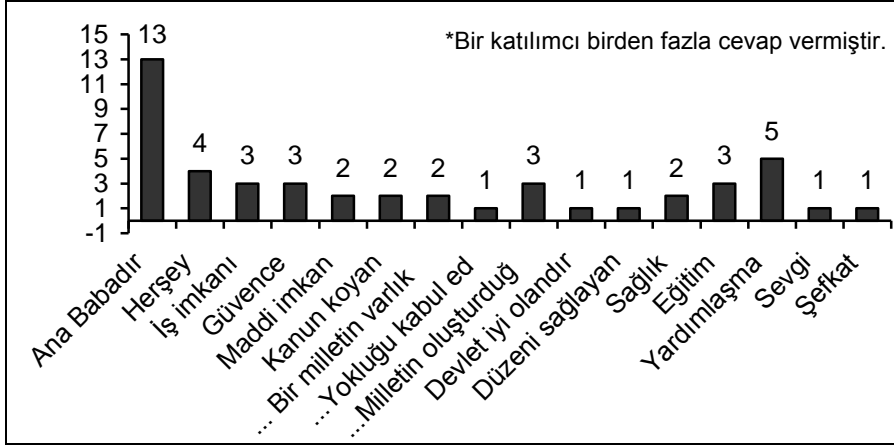
Çalışma grubundaki yetişkinler, toplumsal düzenin sağlanması ile ilgi olarak “vatandaşlar” (7-15-18-19), “her Türk vatandaşı” (14), “biz” (9) ve “aile” (10-23) gibi cevaplar da vermişlerdir (Grafik 4). Bu cevaplar daha çok girişkenliği ve bireysel çabayı gerektirmesi bakımından önemlidir. Bununla beraber, toplumsal düzenin sağlanmasında bireysel girişimlerin otoritenin dağılmasına ve anarşiye yola açacağını düşünenler de olmuştur (9-11).

Devlet Kavramına İlişkin Bulgular

Devlet, üzerinde yaşayan insanları bir arada tutan kuvveti olan siyasal bir kurumdur. Devlet kurumları ile doğrudan ilişkisi olmayan insanların devletin niteliği konusundaki düşüncelerinin de yüzeysel olacağı varsayılır. Ancak, bebeklik döneminden itibaren devletin himayesinde bulunmuş olan ve her türlü ihtiyacı

devletin ilgili birimleri tarafından karşılanmış olan bireylerin devlet konusundaki düşünceleri bu çalışmanın konularından birisini oluşturmuştur.

Çalışma grubundaki yetişkinlere “devlet kavramının kendileri için ne anlam ifade ettiği” sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (13 kişi) devlet kavramı için “devlet anamız, devlet babamız” ifadesini sıklıkla kullanmışlardır (Grafik 5). Katılımcılardan 4 kişi devlet için “her şey” ifadesini kullanırken, 5 kişi “yardımlaşma”, 3 kişi “güvence”, 3 kişi “iş imkanı”, 3 kişi “eğitim” cevaplarını vermişlerdir. Gerçekten de yetiştirme yurtlarına yerleştirilen bireyler için devlet bir ebeveynidir ve çocukların her türlü isteklerini karşılar. Yurtta kalan çocukların maddi ihtiyaçları için karşılıksız yardım eder; ailesinin bakamadığı çocuklar için bir sosyal güvencedir ve bu çocukları öğrenim hayatı boyunca yalnız bırakmaz; aynı zamanda kanuni olarak yaşını dolduran yetişkinlere iş imkanı sağlar ve devletin ihtiyaç duyulan birimlerinde istihdam eder. Bu bulgular yetiştirme yurtlarında kalmış bireylerin devlete karşı korumacı ve hükmedici bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir.

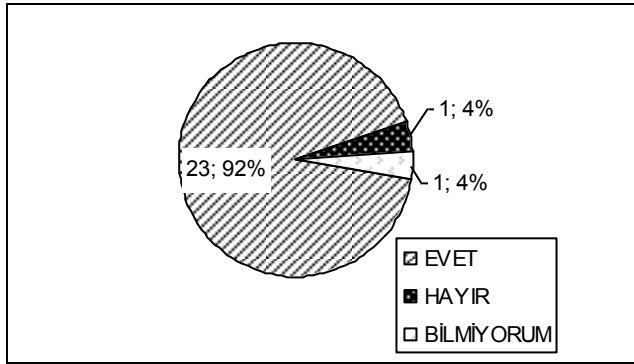


Grafik 5. Katılımcıların Devlet Kavramına İlişkin Görüşleri

Devlete yönelik bu otoriteryen anlayış diğer cevaplarda da görülmektedir (Grafik 5). Bazı katılımcılara göre, devlet “kanun koyandır”(2 kişi), “bir milletin varlık sebebidir”(2 kişi), “milletin oluşturduğu yapı”(3 kişi)“düzeni sağlayan”(1 kişi). Bu bulgular, devletle millet arasında çok yakın bir ilişki bulunduğunu, millet olursa devletin olabileceğini göstermektedir. Yapılan gözlemlerde, katılımcıların devlete karşı büyük saygı ve minnet duygusu içerisinde olduklarını belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki yetişkinlerin devlet kavramını, “sevgi” (1), “şefkat” (1), “iyi olan” (1) ve “sağlık” (1) şeklinde tanımlayanlar da vardır (Grafik 5). Ancak bu cevapların frekansları daha düşüktür. Halbuki yetiştirme yurtlarında kalmış bireylerin, devleti korumacı ve maddi ihtiyaçları karşılayan bir olgu olarak tanımladıkları gibi, duygusal konulardaki olumlu ifadeleri daha sık dile getirmeleri beklenirdi.

Katılımcılara devlet tarafından sağlanan imkânlardan dolayı devlete karşı kendilerini sorumlu hissedip hissetmedikleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki yetişkinlerin %92’si kendilerini devlete karşı sorumlu hissettiklerini ifade etmişlerdir (Grafik 6). Bireyler kendilerini devlete karşı borçlu hissettiklerini, devletin kendilerine sağladıkları imkânlar sayesinde hayata tutunduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bu konuda ilginç yorumlar gelmiştir: “İnkâr eden zaten nankördür. Devlet beni ve kardeşlerimi sokaktan kurtardı, iş, ekmek verdi” (14). Yapılan görüşmelerde 23 katılımcı devlete olan bağlılığını ifade etmek için bu tarz ifadelerle sıklıkla kullanmıştır. Farklı düşünen bir katılımcı (13) ise devlete karşı herhangi bir borcunun olmadığını belirtmiş, “Bana bakmak devletin görevidir” ifadesini kullanmıştır.



Grafik 6. Katılımcıların “Size Sağlanan İmkanlardan Dolayı Kendinizi Sorumlu Hissediyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Çalışma grubundaki yetişkinlerin devlete karşı bakış açısı, devlete karşı minnet ve saygı şeklinde olduğu görülmüştür. Katılımcılar devlete karşı olan bu minnet duygusunu devlete hizmet ederek ödeyebileceklerini de belirtmişlerdir.

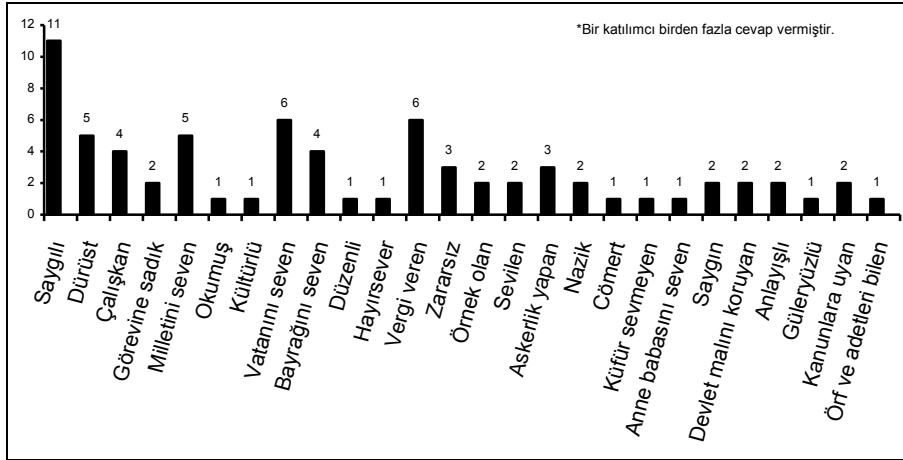
Katılımcıların “İyi Vatandaş” Kavramına İlişkin Görüşleri

Yetiştirme yurtlarında çocukluk ve ergenlik dönemi geçirmiş bireylerin iyi vatandaş algılarını belirlemek için yöneltilen soruya katılımcılar çeşitli cevaplar vermişlerdir.

Çalışma grubundaki katılımcılar iyi vatandaşın öncelikle “saygılı olmak” (11 kişi) değerine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Grafik 7). Katılımcılar görüşmelerde başka değer ifadelerine vurgu yapmışlardır. Buna göre iyi vatandaş “dürüst” (5 kişi), “çalışkan” (4 kişi), “görevine sadık” (2 kişi), “zararsız (faydalı)” (3 kişi), “nazik” (2 kişi) ve “cömert (1 kişi) olmalıdır.

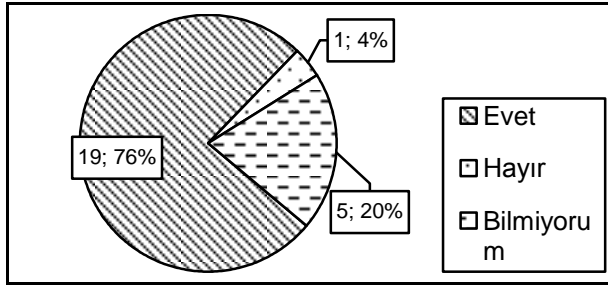
Katılımcılar, iyi vatandaşın aynı zamanda milli niteliklere de sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. İyi vatandaşın milli niteliğini, “vatanını sevmeli”(6 kişi), “vergisini vermeli” (6 kişi), “milletini sevmeli” (5 kişi), “bayrağını sevmeli” (4 kişi), “askerliğini yapmalı” (3 kişi), “devlet malını korumalı” (2 kişi) ve “kanunlara uymalı” (2 kişi) ifadelerinden anlamak mümkündür (Grafik 7). Bu bulgular yetiştirme yurtlarında kalmış bireylerin, kendisine maddi-manevi destek olan devlete karşı birtakım sorumluluk duygusuna sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcılar iyi vatandaşı tanımlarken tek bir ifade kullanmamışlar. İyi vatandaşın birden fazla özelliğini belirtmişlerdir. Örneğin, “Okumuş, kültürlü, saygılı, bayrağını ve milletini seven insandır” (2), “Vatanını, bayrağını seven (3.13.14.15), .”İyi vatandaş görevine sadıktır. Saygılıdır, dürüsttür, çalışkandır, iyi karaktere sahiptir” (4). Toplum düzenine saygılı, kurallara uyan kişilere iyi vatandaş denir (11).



Grafik 7. Katılımcılara Göre İyi Vatandaşın Özellikleri

Çalışma grubundaki yetişkinlere kendilerini iyi vatandaş olarak görüp görmedikleri sorulmuştur. Katılımcılar bu soruya genel olarak kısa cevaplar vermişlerdir. Bazı katılımcılar ise verdikleri cevabın nedenlerini açıklama gereği duymuşlardır. Katılımcıların %76'sı (19 kişi) kendisini iyi vatandaş olarak görürken, 1 kişi iyi vatandaş olmadığını düşünmektedir. 5 kişi ise “bilmiyorum” şeklinde cevap vermiştir (Grafik 8). Kendisini iyi vatandaş olarak gören katılımcılar sebep olarak, “Bugüne kadar kimseye kötülük yapmadım. Ülkemi milletimi hep sevdim” (1-14), “Ben insanları seviyorum, insanlar da beni seviyor.” (3), “Görevimi eksiksiz yerine getiriyorum.” (4-6-8-22), “Toplumda hiç yanlış iş yapmadım” (9), “Devletin kuralarına uyuyorum” (11) ve “Devlete hizmet ediyorum” (13), şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bazıları ise “Kimseye zararım yok, zararım sadece kendime” (15), “Ben elimden geleni yapmaya çalışıyorum” (5-18), “Çevreye zararım yok, iyi vatandaşım” (19), “Ben iyi vatandaşım, vatanımı, bulunduğum toprakları seviyorum (23)” gibi “kimseye zarar vermeme”yi iyi vatandaşın özellikleri arasında saymışlardır.



Grafik 8. Katılımcıların “Kendinizi İyi Vatandaş Olarak Görüyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Kendisini iyi vatandaş olarak nitelendirmeyen 1 kişi ise “Benim de yanlış davranışlarım var, Herkes iyi vatandaş olsaydı toplum bu halde olmazdı (24)” cevabını vermiştir. Bilmiyorum cevabını verenler ise “Verilen nimetleri değerlendiremedim, kendimi iyi yetiştiremedim” (2), “İnsanları başkasının değerlendirmesi gerekir” (7-10-16-20) şeklinde belirsiz bir tavır takınmışlardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Devlet ve vatandaşlık demokratik sistemlerde iki önemli kavramdır. Bireyin sosyal ve siyasal varlığını gerçekleştirdiği ortamdır devlet. Bundan dolayıdır ki hak ve özgürlüklerin sınırlarının belirlenmesinde devletin yönetim şekli her zaman önemli bir etken olmuştur. İnsanların devlet algıları, birey devlet ilişkisini gösteren önemli bir göstergedir.

Bu çalışmada, yetiştirme yurdunda kalmış ve sonrasında devlet kurumlarında istihdam edilmiş yetişkinlerin sosyal bilgiler eğitiminin iki önemli kavramı olan “devlet” ve “vatandaşlık” hakkındaki düşünceleri irdelenmeye çalışılmıştır. 25 yetişkin ile gerçekleştirilen araştırmada, nitel veri toplama araçlarının kullanılmış olması, katılımcıların görüşlerini daha açık ve serbest bir şekilde ifade etmelerini sağlamıştır. Ancak bu çalışmadaki bulguların, nitel araştırmanın doğası gereği, yetiştirme yurtlarında kalan tüm bireylere genellenemeyeceği; ayrıca, yetiştirme yurdu yaşantısına sahip kamu kurumlarında çalışan bireyler ile diğer meslek gruplarında çalışan kişilerin veya işsiz bireylerin vatandaşlık ve devlet algılarının farklı olabileceği unutulmamalıdır.

Çalışmaya katılan yetişkinlerin yetiştirme yurduna yerleştirilme sebeplerinin başında, ebeveynlerden birinin veya her ikisinin olmaması gelmektedir. Çocukluk/bebeklik çağını aileden yoksun bir şekilde yetiştirme yurdunda geçiren bireylerin, yurt hayatının olumsuz izlerini bütün bir hayatı boyunca taşıdıkları gözlemlenmiştir. Ancak, birtakım mahrumiyetler nedeniyle yetiştirme yurduna yerleştirilen yetişkinlerin büyük kısmının, yurda yerleştirilmelerinden hiç kimseyi sorumlu tutmamaları ilginç bir bulgudur. “Çocuğunuzun yetiştirme yurdunda kalmasını ister misiniz?” şeklindeki soruya 25 katılımcıdan 24’ünün hayır cevabını vermesi, katılımcıların yetiştirme yurtlarına olumsuz bir bakış içerisinde olduklarını göstermektedir. Bununla beraber, olumsuz fikir bildiren katılımcılardan bazıları, zorunluluk halinde yetiştirme yurtlarında kalılabileceğini ifade etmişlerdir. Devletler bir toplumda düzenin sağlanmasından sorumlu olan kurumdur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, toplumsal düzenin sağlanmasında birinci derecede devletin sorumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Daha sonra ise bütün insanların ve toplumdaki vatandaşların sorumlu olduğu belirtilmiştir. Bu bulgulara göre, katılımcıların toplumsal düzenin sağlanmasında kurumsal güçle birlikte bireysel olarak yapılabilecek faaliyetler olduğunu; sorumluluğu sadece devlete bırakmanın doğru olmayacağını belirtmişlerdir ki, bu sağlıklı bir yaklaşımdır.

Devlet kavramının kendileri için ne anlam ifade ettiğine ilişkin yöneltilen soruya, katılımcılar çok çeşitli ve dikkat çekici cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı (13 kişi) devleti “ana-baba” kavramı ile özdeşleştirmektedirler. Devleti yardımlaşma ve her şey olarak görenler de vardır. Yetiştirme yurtlarından kalmış bir yetişkinin devleti “ana-baba” olarak görmesi, bebeklikten itibaren devletin o kişiye bir ebeveyn şefkatiyle yaklaşmasının ve yurtda kalan bireylerin bütün ihtiyaçlarının karşılanmasının bir yansıması olabilir. Katılımcıların devleti daha çok maddi ihtiyaçlarını karşılayan ve kendilerini koruyan bir olgu olarak gördükleri, duygusal ihtiyaçlarını karşılama bağlamında ise devlete daha az vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, Suğur ve Doğru (2010)’nun yetiştirme yurtlarında kalan ergenlerin devlet algılarına ilişkin bulguları ile örtüşmektedir.

Katılımcıların büyük bir kısmı kendilerini iyi vatandaş olarak görmektedirler. Katılımcılar iyi vatandaşın özelliklerini sıralarken, en fazla vurgu yaptıkları maddeler “saygılı olmak”, “vatanını sevmek”, “vergisini vermek”, “milletini sevmek”, “bayrağını sevmek” ve “dürüstlük”tür. “Saygılı olmak” değerinin yüksek frekansta vurgulanması, yurt yaşantısı geçirmiş bireylerin devlet kurumlarına ve görevlilerine karşı besledikleri mutlak saygı anlayışından kaynaklanmaktadır. Milli değerlere sık vurgu yapılması sevindirici bir olgudur. Milli değerlere sahip bireylerin devlete ve üzerinde bulunan insanlara sahip çıkması ve koruması beklenir. Katılımcılar, bu çalışmada ifade ettikleri, iyi vatandaşta bulunmasını istedikleri özellikleri kendi hayatlarında içselleştirilmediklerini ifade etmişlerdir. Çünkü milli değerlerin önemli olduğunu vurgulayan katılımcılar, yetiştirme yurtlarındaki hayatlarında ve yurt sonrasında kamuda istihdam edildikleri dönemlerde, devlete ait eşyaların korunması hususunda yeterince özen göstermediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, yetiştirme yurtlarındaki bireylerde değerlerin yeterince öğretilmediği fikrini akla getirmektedir.

Bu çalışmada, yetiştirme yurtlarında kalmış katılımcıların devlet ve vatandaşlık algılarında bazı problemler olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde, katılımcılar ülkemizde yetiştirme yurtlarında gerçekleştirilen kurum bakımının çocuklar üzerinde birtakım olumsuz etkilere yol açtığını ifade etmişlerdir. Yetiştirme yurdu yaşantısına sahip yetişkinler, teorik olarak devletle ve toplumla önemli bir sorun yaşamadıklarını, bununla beraber yurt sonrasında hayatlarında birtakım sosyalleşme problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir (kredi kartı borçlarının çok yüksek olması, yalnızlık, saldırganlık, sorumsuzluk, vs.). Bu çalışmaya katılan yetişkinlere göre, yetiştirme yurtlardaki çocuklara devlet tarafından birçok imkân sağlanmış, fakat sorumluluk duygusu yeterince verilmemiştir. Bir katılımcı bu durumu, “kalemim kaybolmuştu arama ihtiyacı hissetmezdim, nasıl olsa bana yenisini verirler diye düşünürdüm” diye ifade ediyor. Kendilerini devlete karşı sorumlu hissettiğini ifade eden bireylerin, devlete ait eşyaları yeterince korumamaları, bu değeri içselleştirmediklerini göstermektedir. Çocukların maddi bütün ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması, bununla beraber kendilerine sunulan imkanların korunması ve devamına yönelik sorumluluk becerisinin geliştirilmesine yönelik yeterince eğitim verilmemesi, yurt sonrasında vatandaşlık hak ve görevlerini yerine getirmede birtakım problemlerin görülmesi sonucunu doğurmaktadır.

Bu çalışmada, yetiştirme yurdu yaşantısı geçiren bireyler arasında yoğun bir duygusal açlık olduğu gözlemlenmiştir. Yetiştirme yurdunda kalan bireylerde görülen duygusal açlığa örnek olarak katılımcılardan biri “ Ben sevgiyi çok geç öğrendim. Sevginin nasıl bir şey olduğunu bilmiyordum. Şimdi çocuklarımı sevmeye korkuyorum. Onları incitmekten korkuyorum” demektedir. Bu tür düşünceye kapılan bir bireyin doyurulmamış bir duygusal açlık yaşadığı açıktır. Diğer

bir katılımcı “Biz en çok bayramları severdik. Bayramlarda yurda çok insan gelirdi. Bizlere hediye getirir, bizleri severlerdi.” diyen bir bireyin sevgiden uzak yetiştiği, sevilme ve değer görmek için bayramları beklediği anlaşılmaktadır. Ülkemizde konu ile ilgili yapılan araştırmaların bulguları göstermiştir ki, ne kadar güzel donatılırsa donatılsın, bir yurt ortamında, sıcak duygular ve bedensel temas, duygusal ve zihinsel gelişim ve öğrenmeye karşı motivasyon daima yetersiz kalmaktadır (Üstün ve Akman, 2002). Çeşitli nedenlerle aile ortamından yoksun büyümüş çocukların gerekli çevresel uyarıcılardan uzak kalması, birebir etkileşim modelinin çok önem taşıdığı erken çocukluk döneminde bire bir yerine pek çok bakıcı tarafından bakılması gelişim açısından bireylerin sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Bıyıklı, 1987; Çaprı, 2005; Yolcuoğlu, 2009). Bu duygusal açlığın giderilmesi için, yetiştirme yurtlarında, sistematik bir değer eğitiminin verilmelidir. Bununla beraber, yurtlarda kalan çocukların sosyal entegrasyonu için, sık sık çocuklar yurt dışındaki yaşamla ilişkili faaliyetlerin içerisinde yer almalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Akman, B. ve Üstün, E. (2002). Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 229-233.
- Bıyıklı, L. (1987). Yetiştirme yurdundaki çocukların zihinsel ve psikososyal gelişimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 87-98.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1989). http://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf, 21.08.2010 tarihinde erişilmiştir.
- Çaprı, B. (2005). 7-11 Yaş grubu çocuklarda korunum kavramının gelişimi. *Ç.Ü.E.F. Dergisi*, 2(30), 78-87.
- Demirbilek, S. (2000). Korunmaya muhtaç gençlerin topluma kazandırılmasında yetiştirme yurtları. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 137-152.
- Doğanay, A. (2009). Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (28-30 Mayıs) Bildiriler Kitabı. Uşak, 18-35.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009). Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarını etkileyen faktörlerin analizi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (28-30 Mayıs) Bildiriler Kitabı. Uşak, 36-51.
- Doğru, E.S. (2008). *Türkiye’de sosyal politika uygulamaları ve kimsesiz çocuklar: Eskişehir kız ve erkek yetiştirme yurtlarında kalan çocuklar üzerine sosyolojik bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güven, S., Tertemiz, N. ve Bulut, P. (2009). *Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri*. I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı (<http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/181.pdf>), 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Kadioğlu, A. (2008). *Vatandaşlığın dönüşümü*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kalaycı, H. (2007). *Yetiştirme yurtlarındaki çocuklarda sosyal dışlanma riski (Tokat ve Turhal örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kepenekçi, Y. K. (2008). *İnsan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Pamuk, A. ve Alabaş, R. (2008). Tarih eğitimi ve vatandaşlık algısı: Trabzon örneği. *21. Yüzyılda vatandaşlık, kimlik ve tarih eğitimi (ss. 23-27)*. (Ed. Mustafa Safran ve Dursun Dilek). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Resmi Gazete (13.11.1995/ 22462). Yetiştirme yurtlarının kuruluş ve işleyişine ilişkin yönetmelik. <http://www.shcek.gov.tr/userfiles/YetistirmeYurlari.pdf>, 30.08.2010 tarihinde erişilmiştir.
- Suğur, N. ve Doğru, E.S. (2010). Koruma altındaki çocukların aile ve devlet algısı üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 115-133.
- Üstel, F. (2008). *"Makbul vatandaş"ın peşinde: II. Meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi*. (3. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek H.. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (1-19). (Ed. Tay, B. & Öcal, A.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yolcuoğlu, G. (2009). Türkiye’de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(18), 43-57.

İlk alındığı tarih: 2010-09-07

Kabul tarihi: 2011-04-28

Extended Abstract

Orphanages are the places in which people that need care. Governments aim at bringing up children to make them sociable and adaptable to the society. Like other children, those that need protection are brought up in formal education institutions. Hence, the process that prepares a person to become a part of the society is also applied to children in orphanages. As in other formal education institutions, the subjects about the rights and responsibilities of citizenship are taught to children in these orphanages. In general, the main aim of education, especially social studies education is to bring up good citizens.

In this study, the researcher try to explain the perception of adults who stayed in orphanages in their childhood and worked for governmental institutions on two important concepts of social studies, “government” and “citizenship” are tried to explain. Researching about how adults who lived in orphanages feel about the government that protected them during the years they spent in orphanages and what they think about being a good citizen will provide researchers with some information about the function of orphanages. In this regard, the answers of the following questions are tried to be found.

1. What are the opinions of adults who stayed in orphanages about the establishment of social order?
2. What are the perceptions of “government” of these adults?
3. What are their perceptions of “a good citizen”?

In this study, descriptive method is used and it is designed as a case study, which is a kind of qualitative research method. (Yıldırım and Şimşek, 2005). In this study, the perception of adults who stayed in orphanages about the concepts of “government” and “citizenship” are surveyed.

The work group consists of 25 adults who once stayed in orphanages and works for public or private associations in Aksaray. 24 of these adults are male and 1 of them is female. The participants inhabit in different parts (villages, towns, city centre) of Aksaray. The sampling method which is easy to reach is used in choosing the work group. Most of the participants (88%) stayed in orphanages before adolescence.

In this study, semi-structured interview form was used to collect data. Expert opinions (2 sociologists, a social studies educationist and 2 teachers) were employed to determine the interview questions. Interviews were carried out one by one in the places where adults work or where they could express themselves freely. Their answers were written in appropriate places in the forms. Every interview lasted for

45 minutes. In collecting data, unstructured observation technique was also used beside the interview forms. Beside the participants answers, their personal attitudes and approaches took place in these observation notes. These were implied in the findings part in order to support the findings of the study. The data have been subjected to descriptive analysis and coded according to a predetermined thematic framework. Themes used in the content analysis in the study were determined according to sub-problems. In this context, the score marks of the answers to the questions directed to individuals were kept, and also observation findings related to each question were recorded. The findings were evaluated in the context of measuring tool sub-problems. Due to the nature of qualitative research, each adult and findings were given a number, and the findings were defined by these numbers. This study was prepared with the adults who once stayed in orphanages and now work for public institutions. This study does not attempt to find out what adults who lived in orphanages and now are working for private associations or don't work anywhere at all think about governments or citizenship.

Although the reasons why adults included in this study were given to the orphanages differ, the primary reason is the family matters. They were given to orphanages because of the death of their fathers, his being in prison or because they were born as a result of extramarital affairs. In such cases, mothers tend to marry someone else because of economic and social difficulties and have to leave their "undesired children" to the orphanages. While the vast majority of adults in this study stated that nobody was responsible for their situations, there were others who thought economic conditions, their family and their destiny to be responsible for it.

As for the adults in this study, firstly the government must be responsible for conserving social order. For them, it has to defend its citizens and take necessary measures against all the troubles. The adults also stated that not only government but also all the people had the same responsibility.

"Government" meant "parent" for most (13) of the participants. Beside this, there were adults for whom it meant "everything", "helping each other", "assurance" and "opportunity of employment".

Participants' answers to determine their perception of good citizens varied. They stated that a good citizen must be respectful, honest, hardworking, loyal to his/her job, generous, kind and beneficial. They also highlighted that s/he must love his/her nation, flag and homeland, must do his duty in army, must pay his/her taxes and must not do anything against the law. While $\frac{3}{4}$ of the participants considered themselves as a good citizen, one of them did not think so. $\frac{1}{5}$ of them answered as "I don't know".

It should not be forgotten that the findings of this study as it is a qualitative research cannot be generalized for all the adults stayed in orphanages, and adults working for public institutions, in other jobs or those that are unemployed may think differently.

BU SAYFA BOŞ BIRAKILMIŞTIR.



Sosyal Bilgiler Programındaki Düşünme ile İlgili Bazı Ortak Becerilerin Kazanılma Düzeyinin Belirlenmesi

Determination of the Level of Acquisition of Some Common Skills Concerning Thinking in the Curriculum of Social Studies

İsmail GELEN*

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazanma düzeylerini belirlemek ve ilgili dersi veren öğretmenlerin öğrencilerinin bu becerileri ne düzeyde kazandığı ile ilgili görüşlerini saptamaktır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada Hatay ilinin çeşitli okullarından tesadüfi olarak seçilen 227 altıncı sınıf öğrencisine düşünme becerilerini içeren anket (Cr.a: .86) ile 121 4. ve 5. sınıf öğretmenine öğrencilerinin bu düşünme becerilerine ne kadar sahip olduğunu belirtecekleri anket (Cr.a: .91) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ankete katılan öğretmenler belirtilen düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında kendilerini yeterli bulurlarken, öğrenciler bu becerileri kazanmada kendilerini yeterli bulmamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, düşünme becerileri.

ABSTRACT: The aim of this research is to determine the level students' acquisition of thinking skills in 4th and 5th grade social studies courses and to determine the points of views of teachers, who have been teaching social studies, about the students' level of thinking skills acquisition. In this research, which is a descriptive study, a survey including thinking skills (Cr.a: .86) has been applied to 227 6th grade students and a survey including expressions of teachers concerning to what extend the students have these skills (Cr.a: .91) is applied to 121 4th and 5th grade teachers all of which have been chosen haphazardly from different schools in Hatay. In the survey, teachers who have been chosen have expressed their opinion about the level of students acquiring thinking skills. As a result of the analysis, while the teachers participated in the survey have perceived themselves as sufficient in skill acquisition, the students have not perceives themselves as sufficient skill acquisition.

Key Words: Social studies, thinking skill.

* Yrd. Doç. Dr., OMÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ismailgelen@omu.edu.tr

GİRİŞ

Son yıllarda teknoloji ve bilginin değişmesi ve hızla artması eğitimde de kendisini göstermiş ve değişimi beraberinde getirmiştir. Bilgi artışı bilginin sadece öğrenilmesi gerektiğini düşünen eğitimcilerin fikirlerinin değişmesine neden olmuştur. Bu değişim ülkemizin eğitim anlayışında da kendisini göstermiş ve artık bilgiyi ezberleyen ve tüketen öğrenciler yerine, bilgiyi üreten, ona nasıl ulaşacağını bilen, gerektiğinde onu kullanabilen, sıra dışı bağlantılar kuran, öğrendiklerini birleştirip amacına ulaşabilen, düşünen, düşünme şeklini kontrol eden öğrenciler yetiştirmek için adımlar atılmaktadır. Böylelikle değişen dünyada bireyler bu değişimin bir parçası olmak yerine değişimi bizzat yaşayan, sürekli öğrenen kişiler olarak yetişmektedirler.

Etkili ve verimli vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinen Sosyal Bilgiler Dersinin, bilginin aktarımı olarak değil; öğrencinin bilgiyi elde etmesi, bilimsel ve sistematik düşünme becerilerini kazanması olarak öğretilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemimizin ve toplumun şiddetle ihtiyaç duyduğu düşünen ve üreten bireylerin yetiştirilmesi; demokrasinin işlemesine katkı sağlayacak aktif vatandaşlar yetişmesini sağlayacaktır. Bu noktaya dikkati çeken Aregado (1996) öğrencilere okulda kendi kendilerine öğrenmeyi öğretmek aynı zamanda, onlara hayatı öğretmenin yolu olduğunu belirtmektedir.

Bilginin üretimi söz konusu olunca, bilgiye üründen çok süreç olarak bakma zorunluluğu doğmaktadır. Bilgiye bakış açımızdaki bu değişim, eğitim programlarının da bilgi merkezli değil, öğrenme merkezli olması yaklaşımını beraberinde getirmektedir (Doğanay, 1997, s.34).

İlköğretim kurumlarının genel amaçlarından birisi bireyi hayata ve bir üst öğrenim düzeyine hazırlamak, etkili ve verimli vatandaşlar yetiştirmektir. Bu vizyonu gerçekleştirmek için Sosyal Bilgiler dersi önemli bir misyon üstlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin temel yaklaşımına bakıldığında; bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir vatandaş yetiştirmek ve hayata hazırlamaktır.

Düşünmenin ne olduğu ile ilgili birçok tanım vardır. Buna göre düşünme; dış dünyanın insan zihninde yansımaları, duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları, biçimleri kavrama ve aralarında ilişkiler kurarak yeni düşünceler üretme yetisi, bireyi rahatsız eden dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışlar ve içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreçler olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 1994; Fisher, 1995; Kazancı, 1989; MEB, 2006; Öncül, 2000; TDK, 1998). Düşünme bir zihinsel beceridir. Beceri ise, bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir ve öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi, yaşama aktarılması hedeflenen kabiliyetler ile bir iş

yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken yatkınlıktır (Ata, 2006; MEB, 2005; TDK, 1998). Ülkemizde ilköğretim programının değişmesi ile artık bilginin ezberlenmesi bir kenara bırakılarak; öğrencilerin bilgiyi kendilerinin elde etmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, öğrendiği bilgiyi yaşamında kullanması, düşündüğünün farkında olması, düşüncelerini şekillendirebilmesi, bir başka deyişle öğrenmeyi öğrenmesi önemsenmiştir. Bunun için ise program içerisinde kazandırılacak ortak beceriler yer almıştır. Bu beceriler temelde düşünme boyutlarının içerisinde yer almaktadır ve bunların hepsine birden düşünme becerileri diyebiliriz. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ile öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumlusu olacaklar ve düşünme yollarının farkına varacaklardır.

Niçin Düşünme Becerileri Kazandırılmalıdır?

Öğrenci merkezli eğitim modelinde amaç, okulda teorik olarak verilen becerilerin yaşam becerilerine dönüşmesi ve yaşamda kullanılması, öğrenmeyi öğrenmek için düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanmasıdır. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi için problem çözme, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi gerekir. Düşünmeyi bilmek iyi bir eğitimin öğrencilere kazandırdığı bir beceri olmalıdır. Bu beceri eğitim programımızda amacı etkili ve verimli vatandaşlar yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler Programı içerisinde yer almıştır. Ancak bu becerilerin orda yer alması sadece bu derste kullanılacağı veya sadece bu ders için öğretilmesi gerektiği anlamına gelmez. Çünkü Jensen (2006, akt. Doğanay, 2006)'e göre çocuk doğumdan itibaren dokuz aylık dönemde dokunma duyusu ile öğrenmeye ve düşünmeye hazır hale gelmektedir.

Tablo 1. Düşünme Becerilerinin Öğretilmesinde Yaygın Bazı Yaklaşımlar

1.Yaklaşım:	2.Yaklaşım	3.Yaklaşım:	4.Yaklaşım:
a) Bilişsel Farkındalık (Metacognition)	a) Özenli Düşünme	a) Küresel Koşullar (Global Terms)	a) Temel Çekirdek
b) Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking)	b) Eleştirel Düşünme	I.Düşünme (Thinking)	Düşünme Becerileri
c) Düşünme Süreçleri (Thinking Processes)	c) Yaratıcı Düşünme	II.Bilişsel Farkındalık (Metacognition)	b) Karmaşık Düşünme Süreçleri
d) Temel Düşünme Becerileri (Core Thinking Skills)	MEB (2007)	III.Eleştirel Düşünme (Critical Thinking)	c) Bilişsel Farkındalık
e) Konu Alanı Bilgisi (Content Area Knowledge)		IV.Yaratıcı Düşünme (Creative Thinking)	d) Bilgi
Marzano ve ark. (1988)		V.Model Alma (Model Mapping)	e) Tutum
		b) Düşünme Süreçleri (Thinking Processes)	Doğanay (2006)
		c) Temel Düşünme Süreçleri (Core Thinking Skills)	

 akt. Doğanay (1995, 97)

 d) Özel Koşullar
 (Specific Terms)
 www.logo.com/twp/thinki
 ng_skills (2007)

Sosyal Bilgiler Programında Bulunan Düşünmenin Boyutları ile İlişkili Ortak Beceriler

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde doğrudan düşünme becerileri ile ilgili olan ortak beceriler şunlardır (MEB, 2006);

- 1- Eleştirel Düşünme
- 2- Yaratıcı Düşünme
- 3- İletişim ve Empati Becerisi
- 4- Problem Çözme ve Araştırma Becerisi
- 5- Girişimcilik Becerisi

Eleştirel düşünme, önceki deneyimleri, bilgi ve düşünceleri inceleyip, farklı görüş ve bilgileri tarttıktan sonra dengeli bir yargıya varma, bir problem durumunu bilimsel, kültürel, sosyal, standart ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü, durumlar ya da sorunlar hakkında doğru değerlendirmeler yapma, konulara, olaylara, kavramlara ve problemlere farklı bir bakış açısı ile bakma, görünmeyeni görme, görünenin arkasında kalan boyutları düşünme yani bir olayı tüm boyutları ile düşünerek sonuca ulaşma ve karar verme işidir (Ennis,1985; Fisher,1995; Gelen,2003; Kazancı,1989). Eğitim sistemimizin bir takım amaçları vardır. Bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyen doğruluğunu araştıran, bir olayın her yönüne baktıktan sonra karara varan, ön yargılardan uzak, ileriye sürdüğü fikirlerinde kanıtlara dayanan, bağımsız ve özgür düşünebilen bireyler yetiştirmek bu amaçlarından bir kaçıdır (MEB, 2006). Bu amaçlar ise düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme ile doğrudan bağlantılıdır. Sosyal Bilgiler Programında (2006) yer alan eleştirel düşünme becerileri; bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, ilke türetme, genelleme yapma, farklı bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, sınıflama yapma, değerlendirme (ölçüt belirleme), karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kalıp yargıları fark etme, çıkarımda bulunmadır.

Yaratıcılık, orijinal ürün elde etme, hiç kimsenin görmediğini görme, kimsenin yapmadığını yapma, hiç kimsenin duymadığını duyma, insanın üretme kapasitesi, yeni ve orijinal bir ürün elde etme, sıra dışı bağlantıları görme ve bu bağlantılarla yeni bir durum ortaya çıkarma, bir aracın ya da olayın fazla olan kısmını çıkarma, eksik olan kısmını ekleme yeteneklerinin tamamıdır (Haris, 1998; Doğanay, 2002; Fisher, 1995; Gelen, 2003; Rawlinson, 1995; Sancar ve ark.1996; Yıldırım, 1998). Yaratıcı insanlar; cesurdurlar, güvenlidirler, risk almaktan çekinmezler, istekli ve idealisttirler, enerjiktirler, meraklı, şakacı, mutlu bir hayata sahiptirler, maceracıdırlar (Gelen, 2003). Bu açıdan eğitimin amacı eskiden yapılanların yalnızca tekrar etmesi değil, yeni şeyler yaratabilen ve bunları uygulama gücü olan insanlar yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler Programında (2006) yer alan yaratıcı düşünme becerileri; esnek ve orijinal olma, imgeleme, analiz, sentez, değerlendirme yapma, sıra dışı bağlantılar kurmadır.

Sosyal bilgiler dersinin bir misyonu da etkili iletişim kuran, sorunlarını empati ile çözebilen, etkin ve verimli bireyler yetiştirmektir. İletişimi kişi ve çevresi arasında iki yönlü ilişkiyi ilgilendiren tüm aşamalar olarak tanımlayabiliriz. Empati ise bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Gömlüksiz ve Kan, 2007; Körükçü, 2004; Tutuk, Al ve Doğan, 2002; Zıllıoğlu, 1993). Etkin iletişim kuran bireyler yetiştirmemiz için empati becerisi vazgeçilmez bir beceridir. Körükçü (2004)'ye göre sosyal bir varlık olarak yaşamını sürdürmek zorunda olan insanın hayatında iletişimin ve empatinin önemi büyüktür. Sosyal Bilgiler Programında (2006) yer alan iletişim ve empati becerileri; dinleme, sözlü ya da yazılı olarak kendini ifade etme, tartışma, bağlantı kurma, farklı perspektiften bakma, açık fikirli olma, başkalarının düşünce ve duygularını anlama, farklılıklara saygı duyma, görüşlerini gerekçelendirme, ortak bir amaç çevresinde toplanma, dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlamadır (tarihsel empati).

Problem çözme becerisi; sadece klasik hayat problemlerini çözmek değil, aynı zamanda soru sorma veya yaratıcı bir problem oluşturmanın yoludur. Çünkü öğretmenler öğrencilere yanıt bulmayı öğrettiği kadar, soru sormayı da öğretmelidir. Bunun için de problem bireyin hayatından, ilgi duyduklarından ve yapabileceklerinden seçilmelidir. Problem çözme öğrenci ve öğretmenlerin kendi kendilerini yenilemesine ve öğrenmelerine olanak sağlayacaktır. Leppard (1993, s.127-130) problemlerin çözümünde, her durumda düşünmenin işe koşulmasının önemine değinmiştir. Sosyal Bilgiler Programında (2006) yer alan problem çözme ve araştırma becerileri; problemi tanımlama ve sınırlandırma, problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya atma, veri ve kaynak araştırması yapma, hipotezleri test

etme, probleme yönelik bir çözüme varma, soru sorma, gözlem yapma, tahmin etme, veri toplama, verileri kaydetme, verileri düzenleme, verileri açıklama, araştırma sonuçlarını sunmadır.

Girişimci, kendi işini kuran, çeşitli faktörleri bir araya getirerek ve riskler alarak üretim sürecinde bulunan ve bunun sonucunda da kâr elde etmeyi hedefleyen kişi olarak tanımlanmaktaydı. Ancak artık girişimcilik, yüksek düzeyde yaratıcılık kullanılarak daha üstün durumlara varmak için bir yöntem olarak algılanmaktadır (Arslan, 2002). Sosyal Bilgiler Programında (2006) yer alan girişimcilik becerileri; meslekleri ve çevresindeki iş yerlerini tanıma, çevresindeki tanınmış ve başarılı girişimcileri tanıma, kişilerin ekonomi içinde, çalışan ve tüketici olarak oynadıkları rolleri keşfetme, eğitimin kendi gelecekleri üzerindeki önemli rolünü anlama, ekonominin temel kavramlarını edinme, girişimciliğin karşı karşıya olduğu zorlukları anlama, yenilikçi fikirler sunma ve ürünler tasarlayabilmedir.

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelere bağlı olarak; iletişim ve ulaşımın hızlanması, toplumsal tutum, yaşam tarzı, değer, gelenek ve bilginin hızla değişmesi bireyleri çok sayıda seçenekle karşı karşıya getirmiştir. Bazı bilim dallarında bilgi çok kısa sürede değişmekte ve hızla artmaktadır. Yaklaşık saniyede bir makale, dakikada bir kitap basılmaktadır. Böyle bir durumda bilgiye nasıl ulaşacağımızı ve kullanacağımızı bilmek daha çok önem kazanmaktadır. Varış (1988, 152)'a göre milletler; insanların çoğu gelişmemiş olduğundan, potansiyel kapasitelerini toplum hizmetinde kullanmaya fırsat bulamayan insanları yüzünden geridir. Dolayısıyla bireylerin; sorgulaması, doğru karar vermesi, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi onların yaşam kalitesini belirleyecektir. Okullarımıza baktığımızda öğrencilerimizin öğrenmeyi öğrenme ve temel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu gözlenmektedir (Gelen, 1999). Jacopson (1998, s.579-590) ise eğitim sistemlerinin beceriler ışığında yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü bu becerilere sahip olan öğrenci sadece Sosyal Bilgiler dersinde değil, yaşamının her anında bu becerileri kullanacaktır.

Günümüzde bireylerin ‘ne’ düşündüklerinden çok ‘nasıl’ düşündüklerinin bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesi önem kazanmıştır (Kazancı, 1989). Bu da düşünme becerilerinden eleştirel düşünme kavramını ortaya çıkarmaktadır. Eleştirel düşünen birey bilişsel farkındalık becerilerini kullanır. Böylece kendi düşünme sürecinin farkına varır ve düşünme sürecini yapılandırabilir. Gelen (2003) bilişsel farkındalığı bireyin kafasında oluşan ve davranışlara yansıyan düşünme ve öğrenme süreci olarak tanımlamıştır.

Toplumsal ve kültürel değişmelerin büyük bir hızla yaşandığı, geçmişteki bir takım doğruların yanlış olabileceğinin tartışıldığı günümüzde, yeni ve orijinal fikirler ortaya koyan, diğerlerinden farklı düşünen bireylere ihtiyaç vardır. Geleceğin

problemlerinin, geçmişin çözüm yolları ile çözülemeyeceği gerçeği, yaratıcı düşünen bireylere olan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Torrance,1962).

Sosyal bir varlık olarak yaşamını sürdürmek zorunda olan insanın hayatında iletişimin önemi büyüktür. Etkili bir vatandaş olmanın yolu iyi bir iletişim kurmaktan geçer. Shapiro (2000)'a göre empati ve iletişim tüm sosyal davranışların temelidir ve olumlu sosyal davranışlar ile tutum değişimlerine yol açan empatik iletişim, eğitimle artırılabilir.

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, toplumların yapısını hızla değiştirirken, girişimcinin ve girişimciliğin ekonomik değerini ve toplumdaki önemini artırmıştır. Bozkurt (1996, akt., Arslan, 2002)'a göre girişimcilik eğitimi ile yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezen, o sezgilerden düşler üreten, düşleri projelere dönüştürüp, projeleri yaşama taşıyan ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştıran bireylerin yetiştirilmesi düşünülmektedir.

Okul kurumunun temel işlevi bireylerin, kültürel, ekonomik ve teknolojik açılardan büyük bir rekabet içinde olan çağın gerisinde kalmasını engellemek, bireylere ve sosyal gruplara, kendilerini ve içinde buldukları koşulları anlama ve dönüştürme aracı olarak düşünme becerilerini kazandırmaktır. Tüm bu becerilerin kazandırılabilmesinin ön koşulu ise kuşkusuz bireyin düşünme gereksinimi duymasını sağlamaktır. Yurt dışında bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında, ülkemizdeki araştırmaların sayıca azlığı dikkati çekmektedir (Gülgöz & Sadowski, 1995; Demirci, 1998; Örsel, 2001; akt. Cenkseven ve ark. 2006).

Öğrenme konusunda yapılan araştırmalarda ödül, ceza, dış uyarımlar gibi dışsal etmenlerden çok; beynin işlevleri, davranışlarını kontrol etme, içsel motivasyon, amaç belirleme, dikkat, tutum, kapasitesinin farkında olma gibi içsel etmenlerin öğrenmeye daha çok etki ettiği belirlenmiştir (Wang, Heartel ve Wolberg, 1994, s.74-79; Senemoğlu, 2001, s.339-346). Öyleyse Sosyal Bilgiler Dersinin genel amacı olan etkili vatandaş eğitimi, genel olarak; eleştirebilen, üretebilen, soru soran, doğru kararlar verebilen, hayat boyu karşılaşabileceği problemleri çözebilme yetisi olan, girişimci, araştırmacı, etkili iletişim kurabilen ve mevcut kaynakları etkin kullanabilen bireyleri yetiştirme olmalıdır. Öğrencilerin hızla değişen bilgiye ayak uydurması, ancak Sosyal Bilgiler Dersinin etkin olarak kullanılması ve düşünmenin öğretilmesi ile olanaklı görülmektedir. Öğretmen Sosyal Bilgiler Dersi ile öğrencilerde hayat boyu gereksinim duyacakları düşünme beceri ve süreçlerini oluşturabilir. Sonuçta bilgi ne kadar artarsa artsın ve ne kadar değişirse değişsin, biz programdaki bu düşünme becerilerini kazandırdığımızda bilgiye ulaşan ve kullanan, olayları sorgulayan, objektif kararlar verebilen, olaylara çok boyutlu bakabilen ve çözüm üretebilen, girişimci, etkili iletişim kurabilen ve düşünen vatandaşlar yetiştirebiliriz.

Sosyal Bilgiler Dersinin etkili ve verimli vatandaşlar yetiştirme amacına ulaşması, bu düşünme becerilerinin bireye kazandırılması ile olanaklıdır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; İlköğretim programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin sosyal bilgiler dersinde kazanılma düzeyinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıfta Sosyal Bilgiler dersini alan öğrencilerin; *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, empati, araştırma, problem çözme ve girişimcilik* becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim 4. ve 5. sınıfta Sosyal Bilgiler Programını kullanan öğretmenlerin; *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, empati, araştırma, problem çözme, girişimcilik* becerilerini öğrencilerinin kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kıdem, yeni program ile ilgili kurs almaları, becerilerin öğretilmesinde ek etkinlikler yapmaları ve programda bu tür becerilere yer verilmesi düşünceleri, bu becerilerin kazanılmasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Sınırlılıklar

Araştırma;

- Hatay ilinde bulunan öğrenci ve öğretmenler ile ilköğretim programında bulunan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ile,
- Düşünmenin boyutları ile ilişkili ortak becerilerden; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, empati, araştırma, problem çözme ve girişimcilik ile,
- Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kıdem, yeni program ile ilgili kurs almaları, becerilerin öğretilmesinde ek etkinlikler yapmaları ve programda bu tür becerilere yer verilmesi düşünceleri ile, sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma, genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan şey, olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Balcı, 2004; Karasar, 2005). Araştırmada öğrencilerin 4. ve 5. sınıfta Sosyal Bilgiler Programı ile almış oldukları düşünme becerilerini ne düzeyde kazandığı ve 4. ve 5. sınıfta Sosyal Bilgiler Programını uygulayan öğretmenlerin, öğrencilerinin bu becerileri ne düzeyde kazandığı ile ilgili görüşleri saptanmıştır. Öğrencilerin düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, empati, araştırma,

problem çözüme ve girişimcilik becerilerini kazanma düzeylerini ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Öğretmenlere ise öğrencilerinin bu düşünme becerilerine sahip olma düzeylerini belirleyecekleri ve aynı zamanda kendilerinin kişisel bilgilerini içeren anket kullanılmıştır.

Katılımcılar (Evren ve Örneklem)

Araştırmanın çalışma evrenini Hatay ilindeki 4. ve 5. sınıfta Sosyal Bilgiler Programını almış olan 6. Sınıf öğrencileri ile 4. ve 5. sınıfta Sosyal Bilgiler Programını okutmuş ve okutmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise yine Hatay ilinde bulunan ve tesadüfi olarak seçilmiş olan 6.Sınıf öğrencilerinden 227 öğrenci ile 4. ve 5. Sınıfı okutmuş ve okutmakta olan öğretmenlerden tesadüfi olarak seçilmiş olan 121 öğretmen oluşturmaktadır. 6. Sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler kazanımlarını edindiklerinin varsayılmış olmasıdır.

Araştırmanın çalışma evreni içerisinde amaca uygun, evreni temsil etme yeteneğine sahip örneklem seçiminde olasılıklı örneklem yöntemlerinden yararlanılmıştır. Olasılıklı örnekleme yöntemleri, örneklem içerisinde yer alacak olan birbirinden bağımsız her katılımcının, çalışma evreni içerisinde eşit seçilme şansını sağladığı için tercih edilmiştir (Ural ve Kılıç, 2005:31-36; Balci, 2006:83-88).

Öğretmenlere ait kişisel bilgiler, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu değişkenler cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm ve fakülte, yeni program ile ilgili kurs almaları, mesleki kıdem, düşünme becerilerinin öğretiminde ek etkinlikler yapmaları ile programda bu tür etkinliklere yer verilmesine ilişkin görüşleridir.

Ankete katılan öğretmenlerin %31,4'ü (f: 38) bay, %68,6'sı (f: 83) bayandır. %38,8'i (f: 47) 42 ve üzeri yaşa sahiptir. %75,21'i (f: 91) sınıf öğretmenidir. %65,3'ü (f: 79) yeni programla ilgili kurs almış, %34,7'si (f: 42) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. %77,33'ü (f: 85) düşünme becerilerinin kazandırılmasında ek etkinlik yapmaktadır. %93,2'si (f: 96) ise düşünme becerilerine programda yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan anketler kullanılmıştır. İlköğretim 4. ve 5. sınıfta Sosyal Bilgiler Programını almış olan 6. Sınıf öğrencilerinin bu düşünme becerilerini kazanma düzeylerini belirlemek için 60 sorudan oluşan üçlü likert tipinde (Evet, Bazen, Hayır) anket kullanılmıştır. Bu sorular 227 öğrenciye uygulanarak güvenilirlik hesaplamaları

yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucu güvenilirlik değeri $Cr. \alpha = .86$ olarak hesaplanmıştır.

Bunun yanında uzman görüşleri alınmış, belirtke tablosu yapılmış ve becerilerin ölçülmesinde kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Öğrenciler için hazırlanan ankette eleştirel düşünme becerisi 22, yaratıcı düşünme becerisi 14, iletişim becerisi 17, empati becerisi 7, araştırma becerisi 23, problem çözme becerisi 30, girişimcilik becerisi ise 12 soru ile ölçülmüştür.

Tablo 2. Düşünme Becerileri Öğrenci Anketinden Örnek Maddeler

BECERİLER	Evet	Bazen	Hayır
1			
2			
3			
4			

Öğretmenler için ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Öğretmenler burada birinci bölümde kişisel bilgilerini vermişlerdir. İkinci bölümde ise 60 sorudan oluşan, beşli likert tipinde (Tamamen Yeterli, Yeterli, Kararsızım, Yetersiz, Tamamen Yetersiz) anket ile öğrencilerinin bu becerileri kazanma düzeylerini ortaya koymuşlardır. Bu sorular 121 öğretmene uygulanarak güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, güvenilirlik değeri $Cr. \alpha = .91$ olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında uzman görüşleri alınmış, belirtke tablosu yapılmış ve becerilerin ölçülmesinde kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan ankette eleştirel düşünme becerisi 23, yaratıcı düşünme becerisi 13, iletişim becerisi 19, empati becerisi 8, araştırma becerisi 23, problem çözme becerisi 29, girişimcilik becerisi ise 13 soru ile ölçülmüştür.

Tablo 3. Düşünme Becerileri Öğretmen Anketinden Örnek Maddeler

BECERİLER	Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz
1					
2					

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011, 30(1), 83-106

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla, sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

1. Araştırma verilerinin toplanması için gerekli olan anketler araştırmacılar tarafından hem öğrencilere yönelik hem de öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmıştır.
2. Bu anketler için uzman görüşleri alınarak gerekli gözden geçirilmeler yapılmış ve anketlere son hali kazandırılmıştır.
3. Anketler Hatay ilinde 227 öğrenci ve 121 öğretmene uygulanarak sonuçlar üzerinde güvenilirlik analizleri yapılmıştır.
4. Güvenirlik analizleri sonucu anketlerin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmıştır.
5. Öğrencilere uygulanan 3'lü likert tipi anketlerin yanıtları olan "Evet'e 3", "Bazen'e 2" ve "Hayır'a 1" değeri verilmiştir. Öğretmenlere uygulanan 5'li likert tipi anketlerin yanıtları olan "Tamamen Yeterli'ye 5," "Yeterli'ye 4", "Kararsızım'a 3", "Yetersiz'e 2" ve "Tamamen Yetersiz'e 1" verilmiştir. Olumsuz olan maddeler ters çevrilmiştir.
6. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra öğrenci ve öğretmenlerin verdiği cevaplar ayrı ayrı bilgisayara yüklenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Anket Verilerine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve öğrencilerin düşünme becerilerine ilişkin ankete verdikleri yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen ve Öğrencilerin Düşünme Becerileri Anket Toplam Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Tablosu

Gruplar	n	x	ss	sd	t	p
Öğretmen	121	200,47	23,77	346	31,441	,000
Öğrenci	227	137,90	13,36			

Tablo-4 incelendiğinde öğretmen ($X=200,47$; $ss=23,77$) ve öğrenci ($X=137,90$; $ss=13,36$) anketleri cevapları arasında $p=.000$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yani ankete katılan öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırmada kendilerini yeterli bulduklarını, öğrencilerin ise düşünme becerilerini kazanmada kendilerini yeterli bulmadıklarını söyleyebiliriz. Bu bulgu, literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Gelen (1999) öğretmenlerin ankette belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli bulduklarını, buna karşın kendi tarafından yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada, yetersiz ya da tamamen yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gömleksiz ve Kan (2007)

öğrencilerin sosyal bilgiler dersini araştırma ve iletişim becerilerini kazandırmada etkili bulunduğunu, Fisher (2006) düşünmeyi öğrenmenin başarıyı arttıracığını, Baykara (2006) sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri etkinliklerine çoğu zaman yer verildiğini ortaya çıkarmıştır. Özdemir (2006) öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme ve karar verme becerilerini “kısmen” kazandırdığını, Pithers (2000) öğrencilere düşünme becerileri için yollar öğretildiğinde düşünme becerilerinin arttığını, Kaloç (2005) öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Alkaya (2006) öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğiyle birlikte kullanılan eleştirel düşünme becerileri öğretiminin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğunu gözlemiştir. Rich ve Weisberg (2004) televizyon programlarının bireylerin yaratıcılıklarına etki ettiğini ancak bunun için programların samimiyetlerinin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. Alt problem cümlesi doğrultusunda Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kıdem, yeni program ile ilgili kurs almaları, becerilerin öğretilmesinde ek etkinlikler yapmaları ve programda bu tür becerilere yer verilmesi düşünceleri ile bu becerilerin kazanılması arasındaki farkı belirlemeye yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Toplam Anket Puanları ile Cinsiyetleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Tablosu

Cinsiyet	n	x	ss	sd	t	p
Erkek	38	205.55	19.62	119	1.603	.112
Bayan	83	198.14	25.21			

Tablo-5'e göre cinsiyetin düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı ($p=.112$) görülmektedir. Yani cinsiyetin, düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında benzer düzeyde etki ettiği söylenebilir. Bu bulgu, literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Yenilmez ve Yolcu (2007) öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmadığını ortaya çıkarmıştır. Demir (2006) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin genel olarak öğrenci ve öğretmen cinsiyeti değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Toplam Anket Puanları ile Yeni Programla İlgili Kurs Alma Durumları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Tablosu

Kurs Alma Durumu	n	x	ss	sd	t	p
Evet	79	202.73	2.56	119	1.445	.151
Hayır	42	196.20	3.90			

Tablo – 6’ya göre öğretmenlerin yeni program ile ilgili kurs alma durumlarının düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p=.151$). Yani öğretmenlerin program ile ilgili kurs alma durumlarının, düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada benzer düzeyde etki ettiği söylenebilir. Bu bulgu, literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Duphorne ve Gunawardena (2005) eleştirel düşünme seminerlerine katılanlarla seminerlere katılmayanların eleştirel düşünme becerilerinin benzer düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Toplam Anket Puanları ile Yaşları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Yaş	n	x	ss	f	p
22 – 26	18	191,89	24,59		
27 – 31	24	191,14	28,96		
32 – 36	13	193,59	13,80	3.683	.007
37 – 41	19	204,17	24,49		
42 ve Üzeri	47	208,91	19,50		

Tablo – 7’ye göre yaşın düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir ($p=.007$). Anlamlılığın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc Testinde, 42 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Yani öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça bu becerileri kazandırma oranının arttığı söylenebilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Toplam Anket Puanları ile Mezun Oldukları Bölümler Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Mezun Oldukları Bölümler	n	x	ss	f	p
Sınıf Öğretmenliği	91	203.13	23.37		
Eğitim Fakültesinin Diğer Bölümleri	14	195.96	25.69	2.690	.072
Eğitim Fakültesi Dışındaki Diğer Bölümler	16	189.22	21.73		

Tablo–8’e göre mezun olunan bölümün düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p=.072$). Yani öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerin, düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında benzer düzeyde etki ettiği söylenebilir. Bu bulgu, literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Yenilmez ve Yolcu (2007)

öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmadığını ortaya çıkarmıştır. Demir (2006) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin genel olarak öğrencinin sınıfı, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını ortaya çıkarmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Toplam Anket Puanları ile Kıdemleri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Kıdem	n	x	ss	f	p
0 – 5	26	190.58	22,73		
6 – 10	25	192.99	23,33		
11 – 15	11	203.28	30,50	3.326	.013
16 – 20	17	205.84	24,24		
21 ve Üzeri	42	208.12	19,83		

Tablo -9'a göre mesleki kıdemın düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir ($p=.013$). Anlamlılığın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc testinde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Yani öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça bu becerileri kazandırma oranının arttığı söylenebilir. Bu bulgu, literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Yenilmez ve Yolcu (2007) öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmadığını ortaya çıkarmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Toplam Anket Puanları ile Becerilerin Öğretilmesinde Ek Etkinlik Yapma Durumları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Tablosu

Becerilerin Öğretilmesinde Ek Etkinlik Yapma Durumları	n	x	ss	sd	t	p
Evet	85	205.90	22.27			
Hayır	25	190.77	20.29	108	3.044	.003

Tablo - 10'a göre öğretmenlerin düşünme becerilerin öğretilmesinde ek etkinlik yapma durumlarının düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında anlamlı bir farklılık yarattığı ($p=.003$) ve bu farklılığın becerilerin öğretilmesinde ek etkinlik yapan öğretmenler ($X=205.90$) lehine olduğu görülmektedir. Yani düşünme

becerilerinin öğretilmesinde ek etkinlik yapılmasının, bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olduğu ($p=.003$) söylenebilir. Bu bulgu, literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Türnüklü ve Yeşildere (2005) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin pozitif yönde fakat yeterince yüksek olmadığını, Craft (2003) yaratıcı düşünme ile ilgili etkinliklerin bireylerin eğitimlerinin erken yıllarında kullanılmasının ileriki yıllarda bireylerin yaratıcılıklarını yükselttiğini, Erdoğan (2006) öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesinin onların yaratıcılıklarının gelişimine destek olduğunu ve öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük ama anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Minton (2003) lisede dans dersi alan öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneğinin bu dersi almayan öğrencilere göre daha fazla geliştiğini, Aksoy (2005) yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecine dayalı fen öğretiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Demir (2006) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin genel olarak öğrencinin sınıfı, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını, Sternberg (2003) öğretmenlerin öğrencilerini cesaretlendirip ödüllendirdiğinde yaratıcılığın geliştiğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Toplam Anket Puanları ile Düşünme Becerilerine Programda Yer Verilmesi ile İlgili Düşünceleri

<i>Düşünme Becerilerine Programda Yer Verilmesi ile İlgili Düşünceleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Evet	96	%98	203.53	21.91
Hayır	7	%2	198.95	27.40

Tablo – 11'e bakıldığında öğretmenlerin %98'i (f:96) düşünme becerilerinin programda yer alması gerektiğini ($X=203,53$; $ss=21,91$), %2'si (f:7) ise bu becerilerin programda yer almaması gerektiğini ($X=198,95$; $ss=27,40$) belirtmiştir.

SONUÇ

Sosyal bilgiler programındaki düşünme becerileri ile ilgili bazı ortak becerilen kazanılma düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci anket verileri ile yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre düşünme becerilerinin kazanılmasında öğretmenler lehine $p=.000$ düzeyinde (Tablo – 4) anlamlı bir farklılık vardır. Yani öğretmenler ($X=200.47$) belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli bulurlarken, öğrenciler ($X=137.90$) bu becerileri kazanmada kendilerini yeterli bulmamışlardır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile öğretmenlerin anket cevapları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyeti ($p=.112$; Tablo - 5), mezun oldukları bölümler ($p=.072$; Tablo - 8) ve yeni programla ilgili kurs alma durumları ($p=.151$; Tablo - 6) belirtilen düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir farklılık oluşturmazken; düşünme becerilerinin öğretilmesinde ek etkinlik yapma ile ilgili değişkende ek etkinlik yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ($p=.003$; Tablo - 10) ortaya çıkmıştır.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ($p=.013$; Tablo - 9) ve yaşlarının ($p=.007$; Tablo-7) düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı görülmektedir. Anlamlılığın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc testinde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle, 42 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre düşünme becerilerini kazandırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Yani öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça bu becerileri kazandırma oranının arttığı söylenebilir.

Öneriler:

1. Öğretmenler düşünme becerilerini kazandırmada kendilerini yeterli bulurlarken, öğrenciler bu becerileri kazanmada kendilerini yeterli bulmamışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırmak için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi ve örnek uygulamaların sunulması yararlı olabilir.
2. Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı ve branşı belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Dolayısıyla öğretmenler bu özellikleri ayırt edilmeksizin daha fazla bilgilendirilebilir ve derslerde bu becerileri kullanmaları teşvik edilebilir.
3. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça bu becerileri kazandırma oranlarının arttığı görülmektedir. Bu nedenle tecrübeli öğretmenlerden uygulamada yararlanılabilir ve öğretmen yetiştirme programları tekrar gözden geçirilebilir.
4. Düşünme becerilerinin öğretilmesinde ek etkinlik yapılmasının, bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Bu gerekçeyle öğretmenlerin ek etkinlikleri ayrıca yapması yerine, mevcut sınıf etkinliklerinde bu becerilere yer vermesinin etkileri uygulamalı olarak araştırılabilir.
5. Öğretmenlerin hemen hemen tümü düşünme becerilerine programda yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede bu becerilerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili olarak ders konulabilir ve uygulamalar yaptırılabilir.

6. Benzer çalışmalarda sadece öğrenci ve öğretmen görüşleri değil; velilerin görüşleri de değerlendirilebilir ve uygulamada öğretmen gözlemlerine yer verilebilir.
7. Benzer araştırmalar; farklı öğretim kademeleri ve farklı derslerde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Areglado, R.J. (1996). *Learning for life:creating class for self-directed learning*, Thousand Oaks, Ca.:Corwin Press.
- Arslan, K., (2002), Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6, 1-11.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı içinde: Öztürk, C. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (71-83 2.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Aksoy, G. (2005). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde çalışmalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baykara, N., (2006) *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver* (7. Baskı). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2).
- Cenkseven, F. ve Vural Akar, R. (2006). Ergenlerin düşünme gereksinimi ve cinsiyetine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, (25), 45-53.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü, dictionary of education* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. PegemA Yayınları, Ankara.

- Demir, M., K.. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Doğanay, A. (1996). Öğrenmenin boyutları: Birleşik bir eğitim modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 48-54.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.
- Doğanay, A., Kara, Z. (1995). Düşünmenin boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.
- Doğanay, A. (2002). *Yaratıcı öğrenme. Üçüncü baskı*. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi* (171–210). Ankara: Eğitim-Sen.
- Doğanay, A. (2006). *Etkin Vatandaşlık Eğitimi İçin Düşünme Becerilerinin Öğretimi*, İçinde: Öztürk, C. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (180-216). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duphorne P.L., & Gunawardena G.N. (2005). The Effect of three computer conferencing designs on critical thinking skills of nursing students, *The American Journal of Distance Education*, 19(1), 37–50.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.e-sosder.com, ISSN:1304-0278, 5 (17), 95-106.
- Ennis, R.H. (1985). *Goals for critical thinking curriculum*. In. A. Costa (Ed.). *Developig Minds: A Source Book for Teaching Thinking*. VA:ASCD, Alexandria, USA.
- Fisher, R. (1995), *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Fisher R. (2006) ‘Thinking Skills’, in Arthur J, Grainger T., & Wray D (eds) *Learning to teach in primary school*, Routledge Falmer, <http://www.teachingthinking.net/Thinkskills.htm>
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.
- Gömlüksiz, M.,N. ve Kan, A., Ü. (2007). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının araştırma, iletişim ve Türkçeyi doğru, etkili güzel kullanma

- becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 135-162.
- Harris, R. (1998). Introduction to creative thinking. www.virtualsalt.com/crebooks1.html adresinden 12.12.2006 tarihinde alınmıştır.
- Jacopson, R. (1998), Teachers Improving learning Using Metacognition with Self-Monitoring Learning Strategies, *Education*, Sum, 118(4), 579-590.
- Jensen, E., (2006). *Beyin Uyumlu Öğrenme*. Çevr. Doğanay, A. Adana: Nobel Kitabevi.
- Karasar, N., (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, 14. Baskı, Ankara
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Körükçü, Ö.,S. (2004). *Altı yaş grubu çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Leppard, L.J. (1993). Designing our futures by choice. *Social Education*. 127-130.
- Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Hughes, C.S.; Jones, B.F.; Presseisen, B.Z.; Rankin, S.C., & Suhor, C. (1988). *Dimension Of Thinking: A Framework For Curriculum and Unstruction*. Alexandria, VA.: ASCD; USA.
- MEB, (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı*, 2005, Ankara.
- MEB, (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi (6.Sınıf) Dersi Öğretim Programı*, 2006, Ankara.
- Minton, S. (2003). Assessment of high school students' creative thinking skills: a comparison of dance and nondance classes. *Research in Dance Education*, 4(1).
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü: Sözlük Dizisi, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Özdemir, D., (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Pithers, R.T., (2000). Critical thinking in education: A Review, *educational research*, 42(3), 237-249.

- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Rich, J.,D., & Weisberg, R., W. (2004). Creating All in the Family: A Case Study in Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 16, Nos. 2 & 3, 247-259.
- Sancar, M., Ersoy, Y., Baykent, D., Çakırokkalı, N. (1996). Yaratıcı-synectics öğretme modeli ile yaratıcılığın geliştirilmesi; ısı iletiminin öğretimi. *ODTÜ, Fen Bil. Eğt. Böl.*, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shapiro L.E. (2000), *Yüksek EQ'lu çocuk yetiştirmek. Anne ve babalar için duygusal zeka rehberi*. (Çeviri: Ü. Kartal), Varlık Yayınları, İstanbul.
- Stenberg, R.J., (2003), Creative Thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 2003.
- Tümkaya, S., İflazoğlu, A. (1999). Ç.Ü. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1-3 Eylül 1999*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Türk Dil Kurumu, (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü E., B. ve Yeşildere S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 167-185.
- Torrance, E., Paul, (1962), *Guiding Creative Talent*. USA: Prentice-Hall, Inc.
- Tutuk, A., Al, D., & Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2).
- Ural, A.,; Kılıç, İ., (2005), *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi SPSS 12.0 For Windows*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B., (2007), Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 95-105.
- Varış, F. (1988). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Zillioğlu, M. (1993) *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- Wang, M.C., Heartel, G.D., & Wolberg, H.J. (1994). Synthesis of Research: What Help Students learn?. *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- www.logo.com/twp/thinking_skills, (2007) *Thinking with Pictures* (11.09.2007)

İlk alındığı tarih: 2010-03-11

Kabul tarihi: 2011-01-15

Extended Abstract

The citizen education which is the general purpose of the social science lesson should aim to educate people who are able to criticise, produce, ask questions, give right decisions communicate effectively, use current resources efficiently and have the ability to solve problems that they can encounter throughout their life, entrepreneur and inquisitive. Student's ability to keep up with the knowledge changing so rapidly seems to depend on using social science lesson effectively and teaching how to think. A teacher can generate the thinking skills and processes that students may need by using social science lesson. No matter how much the information increases and changes, we can educate citizens who are able to reach the information and use it, make objective decisions, approach events multidimensionally, generate a solution, communicate effectively and challenge the events and also citizens who are entrepreneur and thinker. Social science lesson's aim of educating effective and productive citizens can only be possible to give these thinking skills to individual.

The main purpose of this study is to determine to what extent the students gained the critical thinking, creative thinking, communication, empathy, study, problem solving and entrepreneurial skills that related to thinking and they acquire with the 4. and 5. grades social sciences education program and to detect the opinion of teachers ,who has given the 4. and 5. grades social science education program since 5 years, on students' level of acquisition of these skills. Besides the main purpose of this study, we include teachers' opinion on gender, age, branch, seniority, taking course on the new program, using extra activities for teaching those skills and including such skills in the program and their opinions on whether the inclusion of those skills in the program can cause a significant difference in students'acquiring those skills.

Survey model and descriptive model are employed in this study. In this study a questionnaire developed by the researchers in order to measure the level of acquiring critical thinking, creative thinking, communication, empathy, research, problem solving and entrepreneurial skills, are used. This questionnaire is three point likert (yes, sometimes,no) and consists of 60 questions. The reliability computations of the questions in this questionnaire are carried out by applying them on 227 students. After the reliability analysis of this questionnaire its reliability value calculated as $\alpha = .86$. Furthermore the experts are asked for their opinions, the table of specifications is developed and content validity in measuring the skills is provided. In the questionnaire developed for the students, the critical thinking skill is measured by 22 questions, creative thinking skill by 14 , communication skill by 17, empathy skill by 7, research skill by 23, problem solving skill by 30, entrepreneurial skills by 12. The teachers are applied a questionnaire on the one hand through it they could identify the level of acquisition of those skills by their students

and on the other hand include their personal information. In the first part of the questionnaire, the teachers mentioned their own personal information (gender, age, branch of study, seniority, their having or not having course on the new program, their using extra activities for teaching the skills or not, and their opinions about the inclusion of these skills in the new program). In the second part of the questionnaire, however, they answered the 60 questions three-point likert scale type (fully adequate, adequate, neutral, inadequate, completely inadequate) that will reveal the levels of their students' acquiring those skills. The reliability calculations of these questions were done by applying the questions on 121 teachers. As a result of these reliability calculations the value is calculated as $Cr. \alpha = .91$. Furthermore the experts were asked for their opinions, the table of specifications is developed, and content validity in relation with measuring the skills is provided.

In the questionnaire developed for the teachers, there were 23 questions for measuring critical thinking skill, 13 questions for creative thinking, 19 questions for communication skill, 8 questions for empathy, 23 questions for research skill, 29 questions for problem solving skill, and 13 questions for entrepreneurial skill.

The population of this study is consisted of the 6.grade students in Hatay who took the Social Studies Classes in 4. and 5. grades; and the teachers who taught and are still teaching the Social Studies Program at 4.and 5.grade levels. The sample of this study includes 227 sixth grade students that are randomly selected; and 121 teachers who taught or are still teaching the social Studies Program and randomly selected in Hatay. The reason for choosing the 6.grade students is that they are assumed to have acquired the Social Studies skills in 4.and 5.grade levels.

The data gathered from this study has been analyzed by using descriptive statistical techniques, independent samples t-test, one-way variance analysis, and post-hoc test in determining the source of significance. The level of significance is accepted as $p \leq .05$ in the analysis.

Of the teachers participating the questionnaire, 31.4% (f: 38) are males, 68.6% (f:83) are female, 38% (f:47) are at or above the age of 42; and 75.21% (f: 91) are class masters (classroom teacher). 65.3% of the teachers (f:79) have taken a course on the new program, and 34.7% of them (f:42) have a seniority of 21 years and above. 77.33% of them (f: 85) carry out extra activities to gain the students thinking skills. 93.2% of them (f: 96) think that thinking skills should be included in the new program.

The results of the statistics show that the teachers participating in the questionnaire find themselves successful in getting the students to acquire the thinking skills whereas the students don't find themselves successful in gaining those skills. The findings from the t-test of the independent groups made out of the independent

variables in the study and the answers that the teachers gave in the questionnaire don't yield a significant difference in the success of getting the students to gain those skills in terms of the teachers' gender, their field of studies, their having a course on the new program or not, and their opinions about the placement of thinking skills in the new program. According to the results of t-test of independent samples formed out of the teachers' answers to the questionnaire and their state of doing or not doing extra activities in teaching these skills, there was a significant difference in the favor of the teachers who include extra activities in teaching these skills. The results of one-way variance analysis shows that the seniority and age of the teachers lead to significant difference in their success of getting the students gain thinking skills. According to the results of Post Hoc test that was carried out in order to determine the source of this significance, it was found out that the teachers having a seniority of 21 years or more, and the ones at or above the age of 42 are more effective in getting their students to gain the thinking skills. That is, it can be deduced that as the vocational experiences of the teachers' increase, the rate of their success in getting the students to gain those skills also increases.



Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri ile Yapılandırmacılığa Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Examining the Achievement Goal Orientations and Constructivist Approach Opinion of Pre-Service Teachers

Ali ARSLAN*

ÖZET: *Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışma, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim fakültesinde okuyan 149 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışma 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Veriler başarı amaç yönelimi ve yapılandırmacılığa yönelik görüş ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının amaç yönelimlerinin ve yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerinin okumuş oldukları bölüme göre değişmediği, öğrenme yönelimi ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.*

Anahtar Sözcükler: *Öğretmen adayları, amaç yönelimi, yapılandırmacılık.*

ABSTRACT: *The purpose of this study is to elicit the relationship between achievement goal orientations and the opinions of pre-service teachers about constructivism. The study was conducted on 149 pre-service teachers in Zonguldak Karaelmas University Ereğli Education Faculty. The data were gathered with the help of an achievement goal orientation scale and a constructivist approach opinion scale in 2009-2010 fall term. At the end of the study it was found out that there was not a relationship between the students' major and their opinions of the constructivist approach, while there was a significant relationship between their task goal orientations and opinions of the constructivist approach.*

Key Words: *Pre-service teachers, achievement goal orientations, constructivism.*

GİRİŞ

Eğitimin amacı, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Öğrencilerin öğretim faaliyetlerinden gerekli şekilde istifade edebilmesi, birçok etkene bağlı olmakla beraber onların materyali öğrenmek isteyip istemedikleri, öğrenmek istiyorlarsa ne amaçla öğrenmek istedikleri ile de yakında ilgilidir.

* Yrd. Doç. Dr., Zonguldak Karaelmas Üniv., Ereğli Eğitim Fak., arslan54tr@yahoo.com

Amaç Yönelimi

Öğrenciler öğretim etkinliklerine farklı amaçlarla katılmaktadırlar. Öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılım amaçları, öğrenme etkinliklerine ne şekilde katıldıklarını, katılım düzeylerini ve katılımı sürdürme düzeylerini etkiler. Amaç yönelimi, öğrencilerin öğretim etkinliklerine ne amaçla katıldıklarını açıklamaya çalışan bir güdüleme yaklaşımıdır.

Bazı öğrenciler güdüsel olarak öğrenme (görev) yönelimli iken, geriye kalanları performans yönelimlidirler. Öğrenme yönelimli öğrenciler okulun amacını, öğretilen becerilerin elde edilmesi olarak görürken; performans yönelimli öğrenciler kendileri hakkında olumlu yargılar elde etme veya olumsuz yargılardan kaçınma olarak görürler (Slavin, 2000, s.337). Öğrenme yönelimli öğrenciler etkinliklere Performans düzeylerinin sınıftaki diğer öğrencilerden yüksek olduğunu göstermek amacıyla olan öğrencilerin yönelimleri performans yaklaşma yönelimi olarak; öğretim etkinliklerine öğrencilerin ve öğretmenlerin olumsuz yargılarından kaçınmak amacıyla katılan öğrencilerin yönelimleri de performans kaçınma yönelimi olarak adlandırılabilir (Pintrich, 2000).

Aşağıdaki tabloda öğrenme yönelimli ve performans yönelimli öğrencilerin genel özelliklerinden bazıları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur (Ormrod, 2006, s.197).

Tablo 1. Öğrenme ve Performans Yönelimli Öğrencilerin Karşılaştırılması

Öğrenme Yönelimli Öğrenciler	Performans Yönelimli Öğrenciler
Ders materyalini öğrenme istekleri ve içsel motivasyonları yüksektir.	Pekiştireç elde etmek veya cezadan kaçınmak amacıyla dışsal motivasyona sahiptirler.
Yeteneğin uygulama ve çabaya bağlı olarak geliştiğine inanırlar	Yeteneğin değişmediğine inanırlar.
Öz düzenlemeli öğrenme ve davranışını daha çok gösterirler.	Daha az öz düzenleme gösterirler.
Doğru kavrama sağlayan öğrenme stratejilerini kullanırlar.	Ezbere öğrenme stratejilerini kullanırlar.
Öğrenme düzeylerini üst düzeye çıkaran görevleri tercih ederler	Yeteneklerini göstermelerini sağlayacak görevleri tercih eder, yeteneksiz görünmelerini sağlayacak görevlerden kaçınırlar
Performanslarını kendi ilerlemelerine	Performanslarını başkalarının

göre değerlendirirler.	performansı ile karşılaştırılır
Hatayı öğrenme sürecinin faydalı bir bölümü olarak görürler.	Hatayı başarısızlığın ve yeteneksizliğin bir işareti olarak görürler.

Yapılandırıcı Yaklaşım ve Amaç Yönelimi

Öğretim programlarının temele almış oldukları felsefe ile öğrenme kuramı, öğrencilerin amaç yönelimlerini etkiler. Öğrencilerin amaç yönelimlerini etkileyen öğrenme kuramlarından biri de yapılandırıcılıktır. Yapılandırıcılık, bilginin bireysel ve sosyal olarak öğrencilerin yaşantılarını yorumlamaları yoluyla oluşturulduğunu varsayan bir yaklaşımdır (Jonassen, 1999, s.217). Öğrenciler bilgiyi bir teyp kaseti gibi depolamaz, önceki yaşantılarına dayalı olarak yorumlar, anlamlandırır (Kauchak ve Eggen, 2003, s.230).

Yapılandırıcı öğretim ortamlarında öğrencilerin bilişsel dengeleri orta düzeyde bozularak bilgiyi yapılandırmalarına fırsat sağlanır. Öğrenciler bilişsel dengelerini sağlayabilmek amacıyla karşılaşmış oldukları problem durumunun üstesinden gelebilmek amacıyla problemleri üstesinden gelecek bir hedef olarak belirler ve etkinliklerini bu durumun üstesinden gelmeye yönlendirirler.

Yapılandırıcı anlayışı temele alan öğretim programları bağlam içerisinde öğrenmeye vurgu yapan öğrenme hedefleri odaklıdır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden kendileri sorumludurlar. Yapılandırıcı sınıflarda öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflerini takip etmeleri önemlidir (Driscoll, 2000, s.380). Öğrenciler bu hedeflere ulaşabilmek amacıyla kendi öğrenme ortamlarını kendileri düzenlerler. Bartels ve Magun-Jackson (2009) tarafından yapılan çalışmada amaç yönelimi ile öz düzenleme arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonunda başarıya olan ihtiyaçla öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş, yaklaşma ve kaçınma yönelimleri bu ilişkiye kısmen katkı sağlamıştır. Başarısızlık korkusu ile öz düzenleme arasında negatif ilişki olduğu, amaç yönelimlerinin bu ilişkiye katkı sağlamadığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin sahip oldukları amaç yönelimleri öğrenme ortamlarına katılım esnasında kullanım oldukları stratejilerle beraber birçok duyuşsal özellikleri ile ilişkilidir. Öğrenme yönelimli öğrenciler daha etkili öğrenme stratejilerini kullanmakta, derse karşı olumlu tutuma sahip olup (Harackiewicz, Barron & Elliot, 2000), zorlayıcı etkinlikleri tercih etmekte ve başarının çabaya bağlı olduğunu düşünmektedirler. Performans yönelimli öğrenciler yetenek odaklı olup, yeteneklerini olumsuz olarak değerlendirmekte ve başarısızlıklarını yeteneğe

yüklemektedirler (Ames & Archer, 1988). Öğrenme yönelimli öğrenciler okulda mümkün olduğunca fazla bilgi öğrenmenin yanında ve iyi not almanın da önemini vurgularken; performans yönelimli öğrenciler, sınıflarındaki diğer öğrencilerden yüksek not alma, başarısız olma, yanlış yapma ve yeteneksiz görünmelerini sağlayacak durumlardan kaçınmaya odaklanmışlardır (Soini, Aro & Niemivirta, 2008).

Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının amaç yönelimleriyle yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Çalışmanın üniversite 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olmasının sebebi, bu öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bilgi düzeylerinin alt sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha fazla olmasıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmanın Deseni

Çalışma, bir ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modellerinde iki değişken arasındaki ilişki durumu olduğu gibi ortaya konulmaktadır. Değişkenler arası ilişkiler korelasyon yöntemleri veya nedensel karşılaştırmalar yoluyla ortaya konulmaktadır (Karasar, 2005, s.81). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim fakültesinde öğretim yapılan 3 farklı programda öğrenim gören, 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışmaya eğitim fakültesinde öğretim yapılan anabilim dalları olan sınıf öğretmenliği, türkçe öğretmenliği ve sosyal bilgileri öğretmenliğinde öğrenim gören 149 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölüme Göre Dağılımları

Bölüm	f	%
Sınıf Öğretmenliği	68	45
Türkçe Öğretmenliği	50	34
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	21
Toplam	149	100

Tablo 2. incelendiğinde çalışmaya toplam 149 öğretmen adayı katıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının % 45'i sınıf öğretmenliği, % 34'ü türkçe öğretmenliği, % 21'i sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında okuyan son sınıf öğrencileridir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri “Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği” ile “Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Görüş Ölçeği” ile toplanmıştır. Aşağıda bu ölçekler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği

Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmen adaylarının amaç yönelimlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar; öğrenme yönelimi (1-6. maddeler), performans yaklaşma yönelimi (7-12. maddeler) ve performans kaçınma yönelimi (13-17. maddeler)'dir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; öğrenme yönelimi için 0.77, performans yaklaşma yönelimi için 0.79 ve performans kaçınma yönelimi için 0.78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlikleri ise her bir faktör için sırasıyla 0.95, 0.91 ve 0.94 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada yapılan ölçüm sonuçlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; öğrenme yönelimi için 0.82, performans yaklaşma yönelimi için 0.85, performans kaçınma yönelimi için 0.86 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerini oldukça doğru bir şekilde yansıttığı söylenilebilir.

Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Görüş Ölçeği

Balım ve diğerleri (2009) tarafından hazırlanan ve fen eğitimi programı öğretmen adaylarına uygulanan ölçek, tek faktörlü olup Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur.

Toplam 30 maddeden oluşan ölçeğin 2 maddesi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersine ilişkin görüşlerini içerdiği için uygulama kapsamına alınmamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin genel ifadelerin yer aldığı 28 maddelik ölçek, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçeğin bu çalışmada ortaya konulan ölçüm sonuçlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapmaya bakılmıştır. Öğretmen adaylarının cevaplamış oldukları ölçekte yer alan ifadelerle vermiş oldukları cevapların yorumu şu aralıklara göre yapılabilir;

- 1-1.79 arası “kesinlikle katılmıyorum”
- 1.80-2.59 arası “katılmıyorum”
- 2.60-3.39 arası “kararsızım”
- 3.40- 4.19 arası “katılıyorum”
- 4.20-5.00 arası “tamamen katılıyorum” şeklindedir.

Ayrıca, bağımlı değişkenlerin çeşitli bağımsız değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini ortaya koyabilmek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına, varsa ilişkinin yönüne ve düzeyine bakmak için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyonu formülü uygulanmıştır. Veriler analizi edilmeden önce verilerin normallik ve homojenlik özelliklerine bakılmıştır. Veriler normallik sayılığını karşılamadığı için non-parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ve yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri okumuş oldukları bölüm açısından incelenmiş, amaç yönelimleri ile yapılandırmacılık arasında bir ilişki ortaya konulmuştur.

Aşağıda öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ve yapılandırmacılığa görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimleri ve Yapılandırmacılığı İlişkin Görüşleri Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişkenler		N	\bar{X}	Ss
Öğrenme Yönelimi	Sınıf Öğr.	68	3.77	0.61
	Sosyal Bil. Öğr.	31	3.80	0.82
	Türkçe Öğr.	50	3.80	0.71
	Genel	149	3.78	0.68
Performans Yaklaşma Yönelimi	Sınıf Öğr.	68	3.43	0.87
	Sosyal Bil. Öğr.	31	3.54	1.01
	Türkçe Öğr.	50	3.44	0.95
	Genel	149	3.46	0.92
Performans Kaçınma Yönelimi	Sınıf Öğr.	68	2.30	0.83
	Sosyal Bil. Öğr.	31	2.29	1.06
	Türkçe Öğr.	50	2.29	0.83
	Genel	149	2.29	0.87
Yapılandırmacılık	Sınıf Öğr.	68	3.92	0.81
	Sosyal Bil. Öğr.	31	4.03	0.68
	Türkçe Öğr.	50	4.12	0.48
	Genel	149	4.01	0.69

Tablo 3. incelendiğinde öğrenme yönelimi puan ortalamalarına en çok türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip olduğu, onları sınıf öğretmeni adaylarının takip ettiği görülmekle beraber değerler birbirine oldukça yakındır. Öğretmen adaylarının genelinin öğrenme yönelimi puan ortalamaları 3.78'dir. Bu değer "katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenme yönelimlerinin yüksek olduğu, etkinliklere gerçekten yeni şeyler öğrenmek için katıldıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Performans yaklaşma yönelimine en yüksek düzeyde sahip öğretmen adayları 3.54 ortalama ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileridir. Onları 3.44 ortalama ile türkçe öğretmenliği öğrencileri, 3.43 ortalama ile sınıf öğretmenliği öğrencileri izlemektedir. Öğretmen adaylarının genelinin performans yaklaşma yönelimine ilişkin ortalaması 3.46'dır. Bu değer de "katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının yeni şeyler öğrenmenin ve kendilerini geliştirmeye çalışmanın yanı sıra diğer arkadaşlarına göre daha başarılı ve yetenekli görünmek amacı ile de etkinliklere katıldıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının performans kaçınma yönelimi puan ortalamaları bakımından en yüksek ortalamaya sahip öğretmen adaylarının 3.30 ortalama ile sınıf öğretmenliği öğrencileri olduğu görülmekle beraber, sosyal bilgiler ve türkçe öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Performans kaçınma yönelimi puanlarının genel ortalaması da 2.29 olup, bu değer “katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının etkinliklere kendileri hakkında yapılabilecek olumsuz yargılardan kaçınmak amacıyla katılmadıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip öğretmen adaylarının türkçe öğretmenliğinde okuyan öğrenciler olduğu, en düşük ortalamaya sahip öğretmen adaylarının da sınıf öğretmenliği öğrencileri olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerinin genel ortalaması 4.01’dir. Bu değer “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik olarak olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının amaç yönelimi bütün olarak incelediğinde, öğrenme yönelimlerinin oldukça yüksek olduğu, en az benimsemiş oldukları yönelimin de performans kaçınma yönelimi olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adalarının etkinliklere yeni bilgi ve beceriler öğrenmek, kendi performanslarını geliştirmek amacıyla katıldıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının amaç yönelimlerinin ve yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri puan ortalamalarının okumuş oldukları bölüme göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla “Kruskal Wallis H testi” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Okumuş Oldukları Bölümle Bağımlı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	X^2	df	p
Öğrenme Yönelimi	0.40	2	0.82
Performans Yaklaşma Yönelimi	0.48	2	0.79
Performans Kaçınma Yönelimi	0.10	2	0.95
Yapılandırmacılık	0.78	2	0.68

$p > 0.05$

Tablo 4. incelendiğinde öğretmen adaylarının okumuş oldukları bölümlerle amaç yönelimleri ve yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, diğer bir deyişle öğretmen adaylarının amaç yönelimlerinin ve yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerinin okumuş oldukları bölüme göre değişmediği söylenilebilir. Buna göre türkçe, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ve yapılandırmacılığa yönelik görüşleri bakımından benzer özelliklere sahiptirler.

Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla değişkenler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bu amaçla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu yöntemine başvurulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri ve Yapılandırmacılığı İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki Tablosu

	Öğrenme	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma	Yapılandırmacılık
Öğrenme	1.000			
Performans Yaklaşma	0.225**	1.000		
Performans Kaçınma	-0.076	0.344**	1.000	
Yapılandırmacılık	0.386**	0.131	0.032	1.000

**0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5. incelendiğinde öğretmen adaylarının amaç yönelimleri içerisinde yapılandırmacılıkla en yüksek ilişkiye sahip amaç yöneliminin öğrenme yönelimi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişki $r=0.386$ 'dır. Bu ilişki pozitif ve orta düzeye yakın bir ilişki olup 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri puan ortalamaları arttıkça yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri puan ortalamalarının da arttığı; yine öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri puan ortalamaları azaldıkça yapılandırmacılığa ilişkin görüş puan ortalamalarının da azaldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının diğer amaç yönelimleri olan performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasında çok düşük düzeyde ve anlamsız bir ilişki olduğu görülmektedir. Bundan hareketle öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa ilişkin puan ortalamaları ile performans

yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri puan ortalamalarının birbirine fazla bağlı olmadan artıp azaldığı söylenilebilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sadece amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmemiş, aynı zamanda amaç yönelimlerinin kendi içerisindeki faktörlerinin de birbirleriyle ilişkili olup olmadığına da bakılmıştır. Tablo 5. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri ile performans yaklaşma yönelimleri arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.225$; $p<0.01$). Yani öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri puan ortalamaları performans yaklaşma yönelimi puan ortalamalarına paralel olarak azalıp artmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri ile performans kaçınma yönelimleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamsız bir ilişki bulunmuştur ($r= -0.076$; $p>0.01$). Bu değer oldukça düşük olup 0'a oldukça yakındır. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri puan ortalamaları ile performans kaçınma yönelimi puan ortalamalarının birlikte artıp birlikte azalmadıkları söylenebilir. Bazı öğrenme yönelimli öğretmen adayları etkinliklere kendileri hakkında olumsuz yorum yapılmaması amacıyla katılmazken, bazı öğrenme yönelimli öğretmen adaylarının olumsuz yorumların önüne geçebilmek amacıyla etkinliklere katılabilir.

Öğretmen adaylarının performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri arasında ortaya yakın düzeyde ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($r=0.344$). Öğretmen adaylarının performanslarını diğer arkadaşlarına gösterme yönelimleri arttıkça olumsuz yargılardan kaçınma isteklerinin de arttığı söylenilebilir.

Bu çalışmada aynı zamanda farklı amaç yönelimi yapısına sahip öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişki de incelenmiş, bu amaçla “Kruskal Wallis H testi” yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla “Mann Whitney U testi” uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacılığa İlişkin Görüşlerinin Farklı Amaç Yönelimlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Amaç Yönelimi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	MWU
YÖY/YPYY (1)	93	80.95	3	13.87	0.003	1-4; 2-4
YÖY/DPYY (2)	36	76.78				
DÖY/YPYY (3)	10	57.15				
DÖY/DPYY (4)	10	31.15				

YÖY: Yüksek öğrenme yönelimi

YPYY: Yüksek performans yaklaşma yönelimi

DÖY: Düşük öğrenme yönelimi

DPYY: Düşük performans yaklaşma yönelimi

Tablo 6. incelendiğinde YÖY/YPYY öğretmen adayları ile YÖY/DPYY öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri ile DÖY/DPYY öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklı olduğu görülmektedir. Buna göre YÖY/YPYY öğretmen adayları ile YÖY/DPYY öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa olumlu olarak yaklaştıkları söylenebilir. Bu da öğrenme yönelimi ile yapılandırmacılık arasındaki pozitif ilişkiyi destekler niteliktedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmanın betimsel analize dayalı bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme yönelimlerinin performans yönelimlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının arkadaşlarının ve öğretim üyelerinin olumsuz eleştirilerinden kaçınmak ve kendi yeteneklerini ispatlamaya çalışmaktan çok, ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri kazanmak için derslere katıldıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenme yönelimi ile yapılandırmacılık arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki çıkması manidardır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım görev odaklıdır. Yapılandırmacı ortamda öğrenciler kendilerini geliştirmeye ve daha iyi öğrenmeye çalışırlar. Öğrenciler kendilerine sunulan görevlerden ve problem durumlarından hareketle öğrenme hedeflerini gerçekleştirilmeye çalışırlar. Bartels ve

Magun-Jackson (2009) tarafından yapılan çalışmada amaç yönelimi ile öz düzenleme arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonunda başarıya olan ihtiyaçla öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının performans yaklaşma ve kaçınma yönelimleri ile yapılandırıcılığa ilişkin görüşleri arasında, çok düşük düzeyde ve anlamsız bir ilişki bulunması bulgusundan hareketle, öğretmen adaylarının performanslarının başkalarına ispatlama veya başarısızlıklarını gizleme davranışları ile yapılandırıcılığa ilişkin görüşlerinin birbirlerini çok fazla etkilemediği söylenebilir. Yapılandırıcılık, öğrenciler arası rekabetin yer aldığı veya öğrencilerin başka öğrencilerle karşılaştırıldığı sınıf ortamlarından ziyade öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmek amacıyla gerçek etkinliklerle uğraştıkları bir sınıf ortamını besler. Bu yüzden performans yaklaşma ve kaçınma yönelimi ile yapılandırıcılık arasında düşük düzeyde ve anlamsız bir ilişkinin çıkmış olabilir.

Öğretmen adaylarının performans yaklaşma yönelimleri ile performans kaçınma yönelimleri arasında pozitif ilişki olduğu gözlenmiştir. Bartels ve Magun-Jackson (2009) tarafından yapılan çalışmada da performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri arasındaki ilişki $r=.32$ olarak gözlenmiştir. Performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimi arasında pozitif ve anlamlı ilişki çıkmasını sebebi her ikisinin de performanslarını sınıfa göstermek istemeleri olabilir. Her iki durumda da öğretmen adayları performanslarını başka öğretmen adaylarına göstermektedir. Tek farkları performans yaklaşımda öğretmen adayları kendi performanslarının diğer öğretmen adaylarından üstün olduğu gösterilmeye çalışılırken; performans kaçınma yönelimli öğretmen adayları kendi performanslarının diğer öğretmen adaylarından kötü olmadığını göstermeye çalışmasıdır.

KAYNAKLAR

- Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 1-12.
- Ames, C ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Balım, A, Kesercioğlu, T, Evreklioğlu, E. ve İnel, D. (2009). Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırıcı Yaklaşım Görüş Ölçeği: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 79-92.

- Bartels J., & Magun-Jackson (2009). Approach- avoidance motivation and metacognitive self regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences*, in Pres.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (Second Edition). USA: Allyn and Bacon.
- Harackiewicz J., Barron K., & A. Elliot, (2000). Short- Term and long Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.
- Johassen, D. (1999). *Designing constructivist learning environments*. Reigeluth C. (Ed.) *Instructional design theories and models*. Volume II. Lawrence Erlbaum Associates.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kauchak D., & Eggen, P. (2003). *Learning and teaching research based methods*, (4th Edition). Pearson Education.
- Midgley C. vd. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Ormrod, J. E. (2006). *Essentials of educational psychology*. Merrill Prentice Hall.
- Slavin, R. (2000). *Educational psychology theory and practice* (Sixth Edition). Pearson.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.

İlk alındığı tarih: 2010-09-04

Kabul tarihi: 2011-02-15

Extended Abstract

Students participate in learning activities for different goals. Participation goals of students to activities affect how they participate these activities, their participation levels, and pursuing the participation. Goal orientation is a one of the most important types of motivation that explains why students participate learning activities.

Some students are motivationally oriented toward learning goals; others are oriented performance goals. Students with learning goals see the purpose of schooling as gaining competence in the skills being taught, whereas students with performance goals primarily seek to gain positive judgments of their competence (and avoid negative judgments) (Slavin, 2000, s.337).

Curricula based on constructivism are focused on learning goals stressing to learning in context. Learners are responsible for their own learning. Constructivists are also interested in having learners identify and pursue their own learning goals (Driscoll, 2000, s.380). Learners self regulate their own behaviors for reaching these goals.

The purpose of this study is to elicit the correlation between achievement goal orientations and the opinions of pre-service teachers about constructivism.

The research design of study, participants, data gathering instruments, and analysis methods of data were presented in this section.

This study is a correlational study. Correlational studies indicate relationships between variables. The result is presented as a correlation coefficient varying between -1 and +1. This coefficient indicates direction and the size of a relationship. The participants of this study consist of 149 pre-service teachers studying in Zonguldak Karaelmas University Ereğli Education Faculty. The study was conducted on three different departments in fall term 2009-2010. Primary School, Social Studies, and Turkish Language pre-service teachers existing in this faculty were included in this study.

The data of this study were gathered with the help of “achievement goal orientations scale” and “constructivist approach opinion scale”. Achievement goal orientation scale was developed by Midgley etc. (1998) and translated into Turkish by Akın & Çetin (2007). The scale consists of 17 items and 3 subscales. Reliability coefficient of subscales was subsequently 0.82 for task goal orientations, 0.85 for ability approach goal orientation, and 0.86 for ability avoid goal orientation in this study. The constructivist approach opinion scale was developed by Balım etc. (2010). The scale consists of 28 items and one factor. Reliability coefficient of the scale was 0.96 in this study.

Distribution of data was not normal. Therefore, non parametrical tests were preferred for analysis. Kruskal Wallis H test and Spearman Brown's rho was used for analysing the data.

There was a significant correlation between the learning goal orientation and the opinions of pre-service teachers about constructivism ($r=0.386$). The correlation coefficient of performance approach orientation and performance avoidance orientation was subsequently 0.131 and 0.032. These correlation coefficients weren't significant at 0.01 level.

Opinion scores of HTO/HAAO pre-service teachers and HLO/LPAO pre-service teachers were significantly higher than LTO/LAAO pre-service teachers ($X^2=13.87$; $p<0.05$).

Opinion scores of pre-service teachers about constructivism increase depending on their task goal orientation scores. Correlation between opinions of pre-service teachers about constructivism and task goal orientation is meaningful. Since constructivism focuses on learning goals, learners strive for reaching their learning goals.

Furthermore, ability approach goal orientation scores and ability avoid goal orientation scores of pre-service teachers do not increase depending on opinion scores about constructivism. In constructivist classrooms, teachers don't compare their learners' performances. Learners' goal does not demonstrate of their performance.

BU SAYFA BOŞ BIRAKILMIŞTIR.



Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlevi Üzerine Bir Çalışma: “Diriliş” Romanı Örneği

The Study on Educational Function of Historical Novel: In Case of Diriliş Novel

Emine ALTUNAY ŞAM^{*}, Pelin İSKENDER KILIÇ^{**}

ÖZET: Bu çalışma, tarihsel romanın eğitimsel işlevini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 1. sınıfta okuyan ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini alan 140 öğretmen adayı katılmıştır. Deneysel desende yürütülen çalışma ile Turgut Özakman'ın eseri olan Diriliş romanını okuyan deney grubu öğrencilerinin başarıları, okumayan kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin romanın ana teması ve dersin önemli bir konusu olan Çanakkale Cephesi Savaşları ile ilgili bilgilerinde, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Açık uçlu soruların analizi, romanın konuyu daha iyi anlaşılır kılmasının yanı sıra, öğrencilerde millî bilincin güçlenmesini sağladığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, tarihsel roman, inkılâp tarihi.

ABSTRACT: The aim of this study is to introduce the educational function of historical novel. Totally 140 people, who are first class students at the Education Faculty in Amasya University and take the History of Revolution and Atatürk's Principles course participated in this research. The study has an experimental design. The success of the students who read the novel named “Diriliş”, by Turgut Özakman is compared to the success of the students that did not read the book. At the end of the study, it was seen that there is significant difference between the experimental and the control group students' knowledge about the Gallipoli Front Wars, which is main theme of the novel and an important subject of the course. The analysis of the open ended questions has enabled us to gain a better understanding of the subject and sustained of the national consciousness among students.

Keywords: Education of history, historical novel, history of revolutionary.

GİRİŞ

İnsanoğlu, içinde yaşadığı zamanın problemlerinin çoğunu tüm zamanların en temel problemi olarak düşünmüştür. Hâlbuki tarih, yüzyıllardan beri insanların aynı

^{*} Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniv., Eğitim Fak., Sınıf Öğretmenliği A.B.D,
emine.sam@hotmail.com

^{**} Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fak., OÖSAE Tarih Eğitimi,
pelini@omu.edu.tr

problemlerle yüz yüze geldiğini göstermiştir (Jarolimek, 1964, 302). Geçmiş, bugün ve gelecek, tarihin sonsuz zinciri içinde birbirine bağlıdır (Carr, 1980, 179). Tarih, insanı geçmiş milletlerin, toplumların durumundan, yaşam tarzlarından, ekonomik, sosyal, siyasî, askerî yapılarından, yükselme, gerileme ve yıkılma nedenlerinden, insanlığa katkı ya da olumsuz eylemlerinden haberdar eder.

İnsanoğlu yaşadığı dönemin eylemlerinde, geleceğe dair planlarında geçmişteki tecrübelerden büyük ölçüde yararlanır. Bu sebeple, hemen tüm dünya toplumlarında tarihin öğretilmesinin gereği ve bilinci öncelikli hedefler arasına alınmıştır. “Tarih niçin öğretilir?” sorusuna verilecek cevapta, öncelikli gereklilikler şöyle sıralanabilir (Nichol, 1991, s. 3-4):

- Tarih karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geniş oranda geliştirir.
- Tarih, Dünya vatandaşlığı için eğitimde hayati bir unsurdur.
- Tarih, öğrencilere yaşama uyum sağlamada yardım eder.
- Tarih, toplumu kaynaştırır.

İlhan Tekeli, “...gençlerin tarih bilincine sahip olmasını istiyoruz. Bu isteğimizin altında, tarih bilincinin, yaşamları boyunca insanların vaziyet alışlarını ve eylemlerini olumlu yönde etkileyen bir formasyon olduğunun düşünülmesi yatmaktadır” (Tekeli, 2002; Giriş, 2007, s.32) demiştir.

Tarih Eğitimi ve Yöntemler

Toplumların yaşamsallığında tarih ilmi oldukça önemlidir. Bundan dolayı tarih eğitimi ve öğretiminin nasıl olması gerektiği sorusu, dikkate alınması gereken toplumsal bir sorumluluk haline gelmektedir. Osman Nuri Demirel, tarih eğitiminin amacı ile ilgili olarak “...biz düşünen, soran, sorgulayabilen, zeki, haklarını ve kendine, toplumuna ve dünyaya karşı sorumluluklarını bilen vatandaş yetiştirmek istiyoruz. Tarih eğitiminin amacı budur” demektedir (TETTV, 2000, s.71). Bu tür bir beklenti, sosyal ve toplumbilimcileri yeni sorularla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu amaca ulaşılabilir mi? Tarih bilinci kazandırılabilir mi? Yeni teknik ve yöntemler deniyor mu? Geleneksel yöntemlerin dışına çıkılma oranları ve bunun sonuçları nelerdir? İlhan Tekeli’nin de dahil olduğu proje bu sorulara cevap araması bakımından dikkat çekicidir. Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması Projesinin amaçlarından biri, eğitimin kalitesinin geliştirilmesine yöneliktir. Burada öğrencilerin tarih eğitimi nasıl değerlendirdikleri saptanmak istenmektedir. Bir diğeri tarih eğitimiyle ilgilenenlerin katıldığı disiplinler arası bir ağ oluşturmak ve bu ağ aracılığı ile araştırma bulgularından elde edilecek sonuçlar üzerindeki tartışmaları özendirmektir. Projede

yer alan önemli tespitlerden biri, Türkiye’de de olduğu gibi tarih bilincinin sosyalleşme aracılığıyla oluşmasında temel araç olan tarih derslerinin Avrupa’daki durumuna ilişkin ortaya çıkan genel değerlendirmedir. Buna göre, tarih öğretiminin amaçları, kullandığı yöntemler bakımından büyük bir değişiklik geçirmediği eski yapısını büyük ölçüde koruduğu söylenebilir. Öğrenmeyi öğrenme, empatik anlama, yeni medya olanaklarını kullanma, tarihi sorgulayarak yeniden kurma, proje oluşturma gibi o döneme göre yeni öğretim olanakları tarih dershanelerine henüz girmemiştir. Bu durum öğrenci beklentilerini de karşılamamaktadır. Bu uyumsuzluk ise tarih derslerinin sıkıcı olmasına neden olmakta ve tarih bilincinin oluşturulmasında tarih derslerinin etkisini azaltmaktadır (Tekeli, 2007, s.87). Değişik öğrenim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine yapılan bir araştırmada, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite son sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları arasındaki fark araştırılmış, ilkökul 5. sınıftan itibaren lise ve üniversitelerin son sınıflarına doğru öğrencilerin tarih dersine ilişkin tutumlarının gittikçe olumsuzlaştığı belirlenmiştir (Safran, 1993, s.40). Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumlarının incelendiği bir başka çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarihin insan ve toplum hayatı için gerekliliğini kabul ettiği ve önemini farkında olduğu tespit edilmiştir. Ancak aynı şekilde önemli bir grubun, tarihi sıkıcı ve monoton bulduğu, tarih çalışmayı sevmediği, bu alana ilişkin okutulan derslerin de isim ve tarih ezberlemekten ibaret olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir (Altunay Şam, 2007, s.16). Bu ve benzeri çalışmalardan elde edilen sonuçlar, tarih eğitiminde örgün eğitim ve geleneksel yöntemlerin yanında, farklı teknik ve okul dışı etkinliklerin önemini ve gerekliliğini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda tarih dersleri çocukların, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Çocukta bilimsel zihniyet, salt bilimsel tarih ders kitabı içeriği ile kazandırılmaz. Çocukların çoğu ileride tarihçi olmayacaktır. Ama kazanacakları tarih becerileri onların yetişkinlikte karşılaştıkları sorunları çözmede yardımcı olabilir (Ata, 1998).

Tarih öğretim yöntemleri, ilköğretimden başlamak üzere, bireysel farklılıklar da dikkate alınarak zenginleştirilirse ve anlatım, soru-cevap gibi geleneksel tekniklerden sıyrılarak, alternatif teknikler uygulamaya konulursa öğrencilerin tarih dersleri hakkındaki önyargıları değişebilir ve öğrencilerin derse karşı tutumu ve ilgisi olumlu yönde gelişerek akademik başarısı arttırılabilir. Gerçekleştirilecek olan bu hedefin geleceğe dönük en önemli sonucu ise tarihin toplum, devlet geleceği, birey, dünya barışı v.s. açılarından amacına yaklaşabilmesidir. Nitekim tarih gibi soyut olan ve sözel anlatıma dayanan bir dersin, genel öğretim materyalleri ile görselleştirilemediği durumlarda ulaşılması amaçlanan ilgili hedefler sadece öğretim programlarının sayfalarında yazılı olarak kalacaktır. Bu sebeple örgün tarih

öğretiminde, uygun olan araç-gereçlerden faydalanmanın yanında, okul dışında da desteklenmesi ilköğretim dönemi ve ilerleyen eğitim basamaklarında tarih bilincinin oluşması açısından önemlidir.

Sosyal bilimlerin hiçbirisi, insan deneyiminin bütün tarihini içine alamaz. Hiçbir deneyimli tarihçi de insanlık tarihinin sınırları belli bir kısımdan fazlasıyla ilgilenmeyi umut edemez. Neyi alıp inceleyeceğine kendi karar verir (Savage ve Armstrong, 1987, s.31). Bu kadar kapsamlı bir alanı eğitim programlarına her yönüyle yansıtma tabii ki imkânsızdır. Bu nedenle öğrencilere tarih öğretiminde ders kitaplarının dışına çıkabilmeyi, insan deneyimlerine farklı kaynaklar aracılığı ile de ulaşabilmeyi öğretmek gerekir. Bu çeşitlilik derse olan ilgiyi artıracak gibi başarıyı da olumlu etkileyecektir. Jarolimek, edebî ürünlerin sosyal bilgiler eğitiminde önemli rol oynadığını ileri sürmektedir (Jarolimek, 1964, 311). Yaratıcı bir öğretmen, ders kitaplarından daha ayrıntılı ve daha yoğun olarak edebî ürünlerden bilgiyi işleme, başkalarının görüş açılarını inceleme, görüşleri gerçeklerden ayırma ve problem çözme gibi vatandaşlık yeterliklerinin kazanımında bir kaynak olarak yararlanabilir (Doğanay, 2006, 39). Örneğin, Türk efsane ve destanlarının tarih öğretiminde, çocuğun zihinsel, duyuşsal, sosyal ve ahlakî gelişim evrelerine olumlu etkileri olduğu, geleneksel tarih öğretim yöntemlerinin dışında önemli bir yöntem olduğu tespit edilmiştir (Şimşek, 2001, 16-19; Kart, 2002, 133). Hikâyeler ise gerçek ya da hayalî yaşanmış olayların dil aracılığı ile tasviridir. Pappas tarafından yapılan araştırma, çocuklarda metin bilgisi kabiliyetinin düşünüldüğünden daha fazla olduğunu ortaya koymuştur (Levstik, 1995, s.113-117). Tarihî hikâyelerin özellikle ilköğretim düzeyinde tarih konularının öğretiminde bir yöntem olarak kullanılmasının bilişsel alana ilişkin başarıyı yükseltici etkisi olduğu belirlenmiştir. Şimşek tarafından yapılan çalışmada İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının işlenişinde kullanılan hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin kavrama düzeyi erişilerini artırıcı rol oynadığı sonucuna varılmıştır (Şimşek, 2004, s.508). Başka bir çalışmada öykülerle tarih öğretimi kullanılmış ve öğrencilerin tarihsel anlama düzeylerinin yaşla bağlantılı olmaksızın geliştirilebileceği ortaya konmuş; dinleme, okuma açıklama etkinliklerinin ise öğrencilerin tarihsel yorum yapma becerilerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir (Dilek ve Soğucaklı Yapıcı, 2005, s.129).

Edebî ürünler arasında yer alan tarihsel romanlar ise, bu bilincin lise ve üniversite düzeyindeki gençlere kazandırılması bakımından etkili araçlardan biridir (Şimşek, 2006, s.65). Tarihsel roman, herhangi bir tarihsel dönemi ya da olayı gerçeğe yakın, ama sanatsal bir biçimde aktaran bir roman türüdür (Özcan, 2006, s.2). Roman ile tarihin ilişkisi iki noktada düğümlenir; tarihin kurgusal bir çerçeveye oturtularak daha ziyade öğretilme maksadıyla işlenmesi ve tarihin hareket noktası olarak kullanılıp yazarın ele aldığı tarihî unsuru kendi bakış açısı çerçevesinde

yeniden inşa etmesi. Birincisinde edebî nitelik oldukça azdır. Daha ziyade didaktik bir hassasiyetle tarihî olaylar kronolojik çerçevede söz konusu edilir. Bu hususiyetinden dolayı bu türün roman sayılıp sayılamayacağı çokça tartışılmıştır. Tarihin ikinci tür işlenişi, hem tarihin farklı bir bakış açısıyla ortaya konulması hem de tarihe estetik bir hüviyet kazandırılması noktalarında önemlidir (Coşkun, 2007).

Caunce, tarihçilerin sözlü kaynakları kullanmamasını “...tarih şimdiye kadar bu tür malzemeler olmadan yazıldıysa, bunun nedeni genelde tarihçilerin bunlardan yararlanmayı düşünmemeleri ya da bilmemeleridir” şeklinde izah etmektedir (Aktaran ve Akkuş, 2007, s.12). Göğebek, tarihsel romanların işlevinin tarihi öğretmek, yeniden canlandırmak ve eğlendirmek olduğuna dikkat çekmektedir. (Aktaran ve Akkuş, 2007, s.54). Tarihsel romanlar toplumda ulus bilincini uyandırma ve ulusal kimlik edinme sürecini hızlandırması bakımından önemlidir (Gündüz, 2007, s.135). Ders kitaplarının ansiklopedik yapısından kaynaklanan sınırlılıkları, tarihsel roman gibi yardımcı araçların sınıf içi etkinliklerde kullanılmasını gerekli kılmakta, tarihsel romanların tarih ders kitaplarının tamamlayıcı bir parçası olarak sınıf ortamına getirilmesi gerekmektedir. Son yıllarda, yükseköğretimde tarih eğitiminde tarihsel romanların kullanılması yaygınlaşmıştır. Özellikle, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde öğretim görevlileri Kurtuluş Savaşı ve sonrasına ilişkin romanları zorunlu olarak dersin bir tamamlayıcı unsuru olarak okutmaktadır (Ata, 2000). Öztürk, “Tarih Öğretiminde Romanların Kullanılması” adlı çalışmada, tarihsel romana dayalı öğretim yapılan grup ile düz anlatım yöntemiyle öğretim yapılan gruplar arasında bilgi, kavrama ve toplam erişim açısından, birinci grubun lehine anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur (Öztürk, 2002, s.104-108). Top tarafından yapılan bir başka çalışmada, edebî ürünlerin, öğrencilerin derse karşı tutumunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Top, 2009, s.99).

Bununla birlikte, tarihsel romanın olumsuzluk ve sınırlılıklarının da olabileceği bilinmelidir. Bunların en başında tarihsel romanı okuyan öğrencinin bazı olaylarda gerçek/hayal ayrımında yanılığa düşmesi ihtimali ve romanın öznel bir dünyaya bakışın ürünü olması sebebiyle çocuğun eleştirel düşünmesini engelleyecek olması gelir (Ata, 2000). Bu durum okuyucunun, olaylara bakışı ve değerlendirmesini kendi gözüyle değil, yazarın cephesinden yapması gibi bir sakınca yaratmaktadır. Tarihsel romanların eğitim-öğretim açısından doğurabilecekleri bu olumsuzlukları engellemek için bireye tüm okumalara eleştirel gözle yaklaşmasını öğretmek ve okuduklarının tarihsel unsurları içeren sanatsal bir eser olduğunu vurgulamak gibi yöntemler uygulanmalıdır. Ya da tarihsel romanların gençlerin tarih öğrenimi için neyi ifade edebileceğinin, özellikle edebiyat ve tarih öğretmenlerince açıklanması,

bir edebiyat ve tarih ürünü arasındaki farkın belirtilmesi faydalı olabilir (Şimşek, 2006, s.74).

YÖNTEM

Araştırmanın amacı, tarihsel romanın eğitimsel işlevini ortaya koymaktır. Bu bağlamda deneysel desende yürütülen çalışma ile Turgut Özakman'ın eseri olan Diriliş romanını okuyan deney grubu öğrencilerinin başarıları, okumayan kontrol grubu öğrencilerinin başarıları ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin romanın ana teması ve İnkılâp Tarihi dersinin önemli bir konusu olan Çanakkale Cephesi Savaşları ile ilgili bilgilerinde, deney ve kontrol grubu arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın tarih eğitiminde tarihsel romanın öğrenmeye etkisine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın evrenini Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini ise Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2009-2010 öğretim yılı (güz dönemi) 1. sınıfta öğrenim gören dört şubenin öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin önceki öğretim programları ve aldıkları Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriğinin aynı ya da birbirine çok yakın olduğu düşünülerek bu bölüm öğrencileri seçilmiştir. Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Eşitlenmemiş guruplara son test uygulanmıştır. Statik grup karşılaştırmalı desen olarak bilinen bu desende hazır olan guruplar kullanılır. Deneklerin guruplara seçkisiz atanması söz konusu değildir. Deneysel işlemde sonra yapılan son testler karşılaştırılır (Büyüköztürk diğ., 2009, s.198-200; Karasar, 2009, s. 94-102). Çalışmada Çanakkale Cephesi Savaşları konusu, deney grubunda “Diriliş” romanı okutulmuş derste işlenmiş, kontrol grubunda ise anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Deney ve kontrol gurupları 70'er kişiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 çoktan seçmeli, 9 açık uçlu sorudan oluşan test kullanılmıştır. Açık uçlu ve test sorularından alınan puanlar arasında düşük fakat anlamlı düzeyde ilişki ($r= 0,171$, $p=0,043$) saptanmıştır. Açık uçlu sorulardan yüksek puan alan öğrencilerin test puanları da kısmen yüksektir. Açık uçlu sorular için güvenilirlik $KR20=0,623$, test için $KR20=0,314$ olarak belirlenmiştir. Soru sayısının azlığı güvenilirliği düşürmüştür. Test soru sayısının sınırlı olmasının nedeni, ders kitabında Çanakkale Cephesi Savaşları konusunun oldukça kısa verilmesidir. Buna bağlı olarak kontrol grubu ve deney grubuna uygulanan soruların objektif olmasına dikkat edilmiştir. Sorular hazırlanırken konu ile ilgili hem derste işlenen hem de romanda olan ayrıntılar dikkate alınmış bununla beraber konunun hedeflenen kazanımlarına yönelik (savaşın tarihi, yer adları, nedenleri ve sonuçları vb.) genel sorulara da yer verilmiştir. Çoktan seçmeli sorularda doğru bir, yanlış ve boş sıfır olarak değerlendirilirken, açık uçlu sorular hazırlanan rubrik ölçeğine göre tam doğru üç, kabul edilebilir iki, kısmen doğru bir, yanlış ve boş sıfır olarak

değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak hazırlanan çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların uygulanmasıyla elde edilen veriler, nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin içerik ve yapı geçerliliği için tarih eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Verilerin analizi SPSS 11.5 programı ile betimsel analiz (frekans, %), ilişkisiz örneklem t testi ve korelasyon analizi uygulanarak yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada bulgular altı başlıkta sunulmuştur. Tablo 1’de verilen çoktan seçmeli sorulara verilen cevapların analizi, kontrol ve deney gruplarının başarı ortalamasının aynı olduğu sorular, deney grubunun başarı ortalamasının yüksek olduğu sorular, kontrol grubunun başarı ortalamasının yüksek olduğu sorular, kısa cevaplı ve açık uçlu soruların betimsel analizi (2.,3.,4.,5.,6.,7. ve 8. sorular), deney grubunun başarı ortalamasının yüksek olduğu açık uçlu sorular ve 1 ve 9 nolu açık uçlu soruların analizi şeklindedir.

Tablo 1. Çoktan Seçmeli Sorulara Verilen Cevapların Analizi

S O R U	DENEY						KONTROL					
	A N (%)	B N (%)	C N (%)	D N (%)	E N (%)	BOŞ N (%)	A N (%)	B N (%)	C N (%)	D N (%)	E N (%)	BOŞ N (%)
1	6 8,6	50* 71,4	9 12,9	3 4,3	2 2,9	-	4 5,7	55* 78,6	9 12,9	-	1 1,4	1 1,4
2	3 4,3	10 14,3	3 4,3	48* 68,6	6 8,6	-	4 5,7	20 28,6	2 2,9	37* 52,9	7 10,0	-
3	64* 91,4	5 7,1	-	1 1,4	-	-	63* 90,0	1 1,4	3 4,3	1 1,4	-	2 2,9
4	2 2,9	6 8,6	5 7,1	7 10,0	50* 71,4	-	2 2,9	3 4,3	40 57,1	3 4,3	18* 25,7	4 5,7
5	12 17,1	4 5,7	31* 44,3	20 28,6	3 4,3	-	8 11,4	22 31,4	14* 20,0	23 32,9	1 1,4	2 2,9
6	1* 1,4	39 55,7	19 27,1	-	11 15,7	-	1* 1,4	31 44,3	23 32,9	5 7,1	9 12,9	1 1,4
7	-	56* 80,0	-	14 20,0	-	-	-	50* 71,4	2 2,9	15 21,4	1 1,4	2 2,9
8	55* 78,6	1 1,4	-	14 20,0	-	-	55* 78,6	1 1,4	2 2,9	8 11,4	3 4,3	1 1,4
9	4 5,7	4 5,7	6 8,6	6 8,6	48* 68,6	2 2,9	5 7,1	8 11,4	5* 7,1	3 4,3	44* 62,9	5 7,1
10	1 1,4	-	40 57,7	25* 35,7	4 5,7	-	1 1,4	1 1,4	43 61,4	19* 27,1	5 7,1	1 1,4

*Bu rakamlar soruya doğru cevap veren öğrenci sayısını ve doğru cevap oranını göstermektedir.

Kontrol ve Deney Gruplarının Başarı Oranlarının Aynı Olduğu Sorular

Yapılan araştırmada uygulanan anketin A Bölümünü meydana getiren çoktan seçmeli sorulardan 3., 6., 8. ve 9. sorularda kontrol ve deney grupları birbirlerine yakın oranlarda cevap vermişlerdir.

Mustafa Kemal'in, Çanakkale Cephesi'ndeki kara savaşlarında üstün ve etkin komutanlık başarısını gösterdiği ve düşman kuvvetlerine büyük kayıplar verdiğini bölge ve mevkiilerin sorulduğu 3. soruya, deney grubu %91,4, kontrol grubu %90 olmak üzere çok yakın oranlarda cevap vermişlerdir. Her iki grupta da öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu soruyu doğru cevaplamış olması, Mustafa Kemal'in Çanakkale Cephesi Savaşları'ndaki liderliğini ve başarısını iyi kavradıklarını göstermektedir.

6. soru "İtilaf Devletleri'nin Çanakkale Boğazı'nı geçmek istemelerinin nedenlerinden biri olan sömürge bölgelerinin korunması ve buralarla olan bağlantının koparılması" ile ilgilidir. Bu soruda her iki grubun da kendi içinde başarı oranı %1,4'tür. Bu soruya deney grubunun 55,7'si, kontrol grubunun %44,3'ü yanlış cevap vermiştir. Bu soruda her iki grubun başarısının düşük olması, öğrencilerde, büyük güçlerin Uzakdoğu sömürgeleri ve bağlantıları konusunda bilgi eksikliği olduğunu ve romanda buna ilişkin açıklamaların iyi kavranmadığını ortaya koymaktadır.

8. soruya deney ve kontrol grupları %78,6 ile aynı oranda doğru cevap vermişlerdir. Rusya'nın Birinci Dünya Savaşı'ndan çekilmesinin nedeninin sorulduğu bu soruyu, her iki grubun eşit oranlarda doğru yanıtlaması, Çanakkale Cephesi Savaşları'nın sonuçları ile ilgili oldukça genel bir soru olması ile ilişkilendirilebilir.

"Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'nda, savaştığı cephelerde başlıca amaçları"nın sorulduğu 9. soruya deney grubu %68,6 ve kontrol grubu %62,9 oranında doğru cevap vermiştir. Bu sonuç öğrencilerin Birinci Dünya Savaşı'nda savaşılan cephelerle ilgili bilgilerin ortalama düzeyde olduğunu göstermektedir.

Deney Grubunun Başarı Ortalamasının Yüksek Olduğu Sorular

Ankette deney grubunun başarı ortalamasının yüksek olduğu sorular şu şekilde belirtilebilir:

2. soru, “Almanya’nın Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’ni kendi yanına çekmeye çalışması”nın nedenlerine ilişkindir. Diriliş romanını okuyan deney grubunun %68,6’sı bu soruyu doğru yanıtlarken, kontrol grubunun %52,9’u doğru cevaplamıştır.

4. soruda “Çanakkale Cephesi Savaşları’nda düşman kuvvetlerinin komutanlığını yapan kişiler”i tanıyıp tanımadıkları sorgulanmıştır. 4. soruya verilen cevaplar kitabı okuyan öğrenciler ile okumayan öğrenciler arasındaki farkı ortaya koyması bakımından önemlidir. Zira deney grubunun %71,4’ü bu soruya doğru cevap vermiştir. Kontrol grubunun ise %25,7’si bu soruyu doğru cevaplamıştır. Buradan ortaya çıkan önemli bir sonuç, tarihte geçen önemli isimlerin öğrenciler tarafından algılanması ve hatırlanmasında tarihsel romanların önemli bir işlevi olduğudur.

5. soruyu deney grubu 44,3, kontrol grubu % 20 oranında doğru cevaplamıştır. “Çanakkale Cephesi Savaşları’nın gerçekleştiği dönemde ülke idaresi veya ordu komutasında sorumlulukları olan liderlerle ilgili” olan bu soruda deney grubunun daha başarılı olması tarihî şahsiyet ve liderlerin kavranmasında tarihsel romanların önemli bir işlevi olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

7. soru “Osmanlı Devleti’nin Almanya’nın yanında Birinci Dünya Savaşı’na girmesinin nedenleri”ne ilişkindir. Bu soruya deney grubu %80 oranında doğru cevap verirken, kontrol grubu öğrencileri %71,4 oranında doğru cevap vermiştir.

Kontrol Grubunun Başarı Ortalamasının Yüksek Olduğu Sorular

Osmanlı Devleti’nin savaşa katılma düşüncesine yönelik tedbirlerinin sorulduğu 10. soru, Çanakkale Cephesi ile ilgili derste anlatılan Osmanlı Devleti’nin savaş öncesi durumuna dair oldukça genel bir sorudur. Deney grubundan %57,7, kontrol gurubundan %61,4 öğrenci bu soruyu doğru yanıtlamışlardır. Kontrol grubunun başarı yüzdesindeki farkın sebebi sorunun romanla doğrudan bağlantılı olmayıp genel bir soru olmasıyla açıklanabilir.

Kısa cevaplı ve açık uçlu soruların betimsel analizi (2.,3.,4.,5.,6.,7. ve 8. sorular) Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kısa Cevaplı ve Açık Uçlu Soruların Betimsel Analizi

SORU	DENEY				KONTROL			
	N %				N %			
	0	1	2	3	0	1	2	3
2	14	-	-	56	12	-	-	58

	20,0			80,0	17,1			82,9
3	14 20,0	34 48,6	14 20,0	8 11,4	52 74,3	18 25,7	-	-
4	26 37,1	20 28,6	14 20,0	10 14,3	28 40,0	20 28,6	15 21,4	7 10,0
5	-	1 1,4	3 4,3	66 94,3	19 27,1	14 20,0	23 32,9	14 20,0
6	1 1,4	1 1,4	53 75,7	15 21,4	9 12,9	11 15,7	39 55,7	11 15,7
7	4 5,7	15 21,4	23 32,9	28 40,0	32 45,7	29 41,4	8 11,4	1 1,4
8	6 8,6	43 61,4	14 20,0	7 10,0	25 35,7	23 32,9	19 27,1	3 4,3

Tablo 2’de verilen kısa cevaplı ve açık uçlu soruların analizine bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: “Çanakkale Cephesi’nin hangi savaşa ait olduğu”nun sorulduğu 2. soruda, her iki grupta %80 civarında öğrenci doğru cevap vermiştir. Bu soruda her iki gruptan sıfır puan alan öğrenciler çoğunlukla Kurtuluş Savaşı cevabını vermişlerdir. Bu cevabı veren öğrencilerin Çanakkale Cephesini, I. Dünya Savaşı ile ilişkilendiremediklerini düşündürmektedir.

“Çanakkale Cephesi Savaşları’nın hangi yıllar arasında yapıldığı”nın sorulduğu 3. soruya kontrol grubunun %74,3’ü yanlış cevap vermiştir. Deney grubunun %48,6’sı savaşın sadece başlangıç tarihini yazdıkları için cevapları kısmen doğru kabul edilmiştir. Öğrenciler, savaşın bitiş tarihini genel olarak 1918-1919 olarak belirtmişlerdir.

8. soruda “Savaşın sonuçlarının genel olarak değerlendirilmesi” istenmiştir. Bu soru kontrol grubunun %35,7’si tarafından boş bırakılmış ya da yanlış cevaplanmıştır. Deney grubunda ise bu oran %8,6’dır. Bu soruya kısmen ve kabul edilebilir cevap verenlerin dağılımı ise kontrol grubunda %60 iken, deney grubunda %81,4’tür. Test sorularından savaşın sonuçlarına ilişkin 8. soruya verilen cevaplarla bu sonuçları karşılaştırdığımızda ise 4. soruda olduğu gibi, seçeneklerin hatırlamayı kolaylaştırması, tesadüfî doğru cevap verme gibi nedenlerin çoktan seçmeli soru tipinde kontrol grubunun başarısını artırdığını göstermektedir.

Deney Grubunun Başarı Ortalamasının Yüksek Olduğu Açık Uçlu Sorular

4. soruda “Çanakkale Cephesi Savaşları (dolaylı olarak da Birinci Dünya Savaşı)’nın nedenleri” sorulmuştur. Her iki grup da bu soruya aynı oranda kısmen doğru cevap vermişlerdir. Deney grubunda tam doğru cevap verenlerin oranı kontrol grubundan %4,3 daha yüksektir. Ancak romanı okuyan öğrenciler için bu düşük bir başarı olarak değerlendirilebilir. Savaşın nedenleri ile ilgili çoktan seçmeli testte, 1.,2.,6. ve 7. soruların analizi bu soru ile karşılaştırıldığında seçeneklerin hatırlamayı kolaylaştırması, tesadüfi doğru cevap verme gibi nedenlerin çoktan seçmeli soru tipinde kontrol grubunun başarısını artırdığını göstermektedir. Görüldüğü gibi, Çanakkale Cephesi Savaşları’nın ortaya çıkış nedenleriyle ilgili öğrenci başarısı açık uçlu sorularda oldukça düşük iken çoktan seçmeli sorularda yüksektir. Deney ve kontrol gruplarını her iki soru tipi açısından değerlendirdiğimizde ise deney grubunun başarısı genel olarak yüksek görülmektedir.

5. açık uçlu soruya deney grubunun %94’3’ü tam doğru cevap verirken, kontrol grubunun %20 ‘si tam doğru cevap vermiştir. “Çanakkale Cephesi Savaşları’nın meydana geldiği bölge ve yer adları”nın sorulduğu bu soruda dört ve üzeri yer adı yazan öğrencilerin cevabı tam doğru kabul edilmiştir. Deney grubunun bu sorudaki dikkati çeken başarısı, Diriliş romanının savaşa ilişkin yer adlarının öğrenci hafızasında kalıcılığı bakımından etkili olduğu fikrini güçlendirmektedir. Romanda bu bölgelerde yapılan çarpışmaların şiddetine ilişkin ifadeler öğrencilerde iz bıraktığı için yer adlarının akılda kaldığını düşündürmektedir. Kitap okuyanlardan bu soruyu cevapsız bırakan öğrenci olmadığı halde okumayanların %27’sinin boş bırakması bu sonucu desteklemektedir.

6. soruda “Çanakkale Cephesi Savaşları’nda savaşılan İtilaf Devletleri’nin hangileri olduğu” sorulmuştur. Deney grubunun %97’1’i çoğunlukla doğru cevap vermiş, kontrol grubu %71,4 oranında cevap vermiştir. Her iki grupta bazı öğrenciler, İngiltere ve Fransa’dan başka Yunanistan, İtalya ve Rusya’ya da ilave etmişlerdir.

7. soruda “Çanakkale Cephesi Savaşları’nda çeşitli cephelerde komuta edenlerin kimler olduğu” sorulmuş, dört ve üzerinde isim yazanlar tam doğru kabul edilmiştir. Soruya verilen cevaplar romanı okuyan ve okumayan öğrenciler arasında farkı açıkça ortaya koymaktadır. Bu soruya deney grubundan %72,9 öğrenci çoğu doğru cevap verirken, kontrol grubundan %12,8 öğrenci kabul edilebilir cevap vermiştir. Bunların çoğu sadece Mustafa Kemal’in adını yazarken bir kısmı da Mustafa Kemal’in Millî Mücadeledeki silah arkadaşlarının adlarını belirtmiştir. Buradan romanın savaş döneminin önemli isimlerinin öğrenci hafızasında kalıcılığına etkisi de ortaya çıkmaktadır.

1. ve 9. Açık Uçlu Soruların Analizi

Çanakkale Cephesi Savaşları ile ilgili hazırlanan kısa cevaplı ve açık uçlu sorulardan 1. ve 9. sorular doğrudan Diriliş romanını okuyan öğrencilerin bu savaşlarla ilgili bilgilerini romana dayalı olarak yoklamaya yöneliktir. Bu nedenle bu sorular kontrol grubu öğrencileri tarafından boş bırakılmıştır. Bu sorular öğrenci cevapları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin 1. ve 9. sorulara verdikleri cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

1. soruda öğrencilerden *Türklerin Çanakkale Cephesi Savaşlarında gösterdiği üstün gayret ve fedakârlıklar konusunda örnekler vermesi istenmiştir*. Diriliş romanını okumayan kontrol grubu öğrencilerinin çoğu bu soruda genel olarak “Türk milletinin cesurluğu ve fedakârlığı”ndan söz etmişlerdir. Somut açıklamalara yer verememişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin verdiği cevap örnekleri ise aşağıdaki gibidir:

- Seyit Onbaşı'nın onlarca kg. ağırlığındaki mermiyi kaldırması
- Bayanların gönüllü hemşirelik kurslarına gitmek istemeleri
- Bir bayanın ordunun ihtiyaçlarını karşılamak için yardım toplayanlara, saçlarını kestirip satarak bu parayı bağışlaması
- Türk askerlerinin soğuğa ve kötü doğa koşullarına tahammül etmeleri
- Türk askerlerinin esir alınan düşman askerlerine insanca muamele etmeleri
- Türk halkının varını yoğunu orduya bağışlaması
- Cephanesi biten 57. alayın savunma azmi.

9. soruda öğrencilerden romanı okuduktan sonra *Çanakkale Cephesi Savaşları ile ilgili şimdiye kadar bildiklerinin dışında öğrendikleri ve kitabın kendilerinde bıraktığı izlenimleri açıklamaları istenmiştir*. Kontrol grubu öğrencileri bu soruyu tamamen boş bırakmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cevap örnekleri aşağıdaki gibidir:

- Türk ordusu imkânsız başardı.
- Türk milletinin ne kadar cesur olduğunu ve savaşın hiç de kolay kazanılmadığını verilen mücadeleden anladım.
- Bağımsızlığın değerinin çok iyi bilinmesi gerektiğini anladım.
- Askerler tüm imkânsızlıklara rağmen cepheyi terk etmeksizin ölümüne savaşmışlardır.
- Mustafa Kemal'in tartışmasız önder olduğunu anladım. Askeri dehasına hayran oldum.

- Atalarımızı ve şehitlerimizi gururla anmayı görev sayma bilincim pekişti. Geçmişimize sahip çıkmamız, bağlı olmamız gerektiğini anladım.
- Milletimizin, o günkü kötü ekonomik koşullarına ve imkânsızlıklarına tanık oldum. Kitabı okurken o yıllarda yaşananlar gözümde canlandı.
- Romanı okumadan evvel ilkokul ve lisede hep aynı şeyler anlatıldı. Bu romanda farklı olarak cephelerin gerisindeki komutanların savaştaki rollerini ve başarılarını fark ettim.
- Mustafa Kemal'in ordu liderliğini ileri görüşlülüğünü somut olarak anlayabildim.
- Halkın ve ordunun bu kadar sefalet içinde mücadele ettiğini bilmiyordum.
- Savaşta rol oynayan komutanları ve daha önce adını duymadığım pek çok kahramanı tanıdım.
- Her Türk gencinin okuması gereken bir kitap olduğunu düşünüyorum. Kitabı okurken o anı yaşadığımı hissettim, çok etkileyici idi. Bir milletin bütünlük içinde hareket ettiğinde her zorluğun üstesinden gelebileceğini anladım.
- Düşman kuvvetleri ile bizim ordumuz arasındaki farkın bu kadar olduğunu bilmiyordum.
- Kitap beni o kadar çok etkiledi ki Çanakkale'de şehit düşen askerlerimize minnetim bir kat daha arttı.
- Türk olma gururunu kitap çok iyi işlemiş.
- Millî bilincim doruk noktasına ulaştı.
- Kitabı okuduktan sonra Çanakkale'yi gezip görme isteği doğdu. İlay sonra sadece bu sebeple Çanakkale ve Gelibolu'ya seyahat ettim ve tekrar gurur duydum.

Toplam puanların gruplara göre karşılaştırılması t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Toplam Puanların Gruplara Göre Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları

TEST	GRUP	N	\bar{X}	s	t	sd	p
Çoktan seçmeli test	Kontrol	70	5,74	1,36	-3,23	138	,002
	Deney	70	6,59	1,71			
Açık uçlu soru	Kontrol	70	8,71	3,26	9,76	138	,000
	Deney	70	13,55	2,54			

Çoktan seçmeli sorularda deney grubu ortalaması 6,59 iken kontrol grubu ortalaması 5,74 olarak bulunmuş, aradaki farkın $p=0,05$ düzeyde anlamlı olduğu ($t_{138} = -3,23$; $p=0,002 < 0,05$) belirlenmiştir. Açık uçlu sorularda ise deney grubu ortalaması 13,55 iken kontrol grubu ortalaması 8,71 olarak bulunmuş aradaki farkın $p=0,05$ düzeyde anlamlı olduğu ($t_{138} = 9,76$; $p=0,000 < 0,05$) belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarih, belgelere dayalı olarak anlatılan sosyal bir bilim dalıdır. Pozitif bilimlerde olduğu gibi tekrarı mümkün olmadığı gibi kanun ve kuralı da yoktur. Belgelerin tarafsız ve objektif olarak değerlendirilmesidir. Bu nedenle belgeler değerlendirilirken farklı ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilebilir. Kuşkusuz tarihsel romanlar bilimsel eserler değildir. Romanlarda kurgulama vardır. Bu nedenle “tarihsel romanlar tarihî belgelerdir, burada anlatılanlar tamamen doğrudur” diyemeyiz. Zaten tarihsel romanlara böyle ağır görevler yüklemek yanlış olur. Bundan dolayıdır ki tarih dersinde her tarihî konuyu işleyen romanı bilinçsiz olarak tavsiye etmemek gerekir. Tarihî olaylardan ve bilimsel eser ve belgelerden yararlanarak gerçeklere yakın bir şekilde olayları kurgulamış yazarların eserleri önerilmelidir. Bu önemli bir sorumluluktur. Aksi takdirde öğrencilerin zihninde konu ile ilgili olarak onarılması çok güç hatalar meydana gelebilir. Turgut Özakman’ın eseri *Diriliş*’te kaynaklar kısmında yararlanılan eser ve belgeler sunulmuştur.

O halde tarih dersleri işlenirken tarihsel romanların önerilmesi neden tavsiye edilmelidir? Bilimsel eserlerde, olaylarla ilgi olarak öğrencilerde millî birlik ve beraberlik, millet sevgisi, olaylara karşı sevinç, üzüntü gibi duygusal bağ kurmak pek mümkün değildir. Çünkü olması gerektiği gibi bilimsel ve objektiftir. Ancak tarih derslerinin verilmesindeki diğer bir özellikte pozitif bilimlerde olmayan eğitim yoluyla siyasal tutum ve değerlerin aktarımı, şekillendirilmesi, vatandaşlık bilincinin kazandırılmasıdır. Dolayısıyla tarih öğretimi, modern millî devletlerin tamamında millî kimliğin oluşturulması ve milliyetçiliğin yayılmasında (Ersanlı,2003,22) önemli rol üstlenmiştir. Bu tür duyguları tarihsel romanlarda hissetmek mümkündür.

Bilimsel eserlerdeki monotonluktan uzaklaşarak, akıcı bir tarihsel romanla öğrencilerde tarihî olaya karşı daha çok ilgi duyulması, öğrenme ve araştırma merakının uyanması sağlanabilir. Çünkü bilimsel bir eseri okuyan öğrenci o konunun temelini bilmiyorsa, olayı zihninde kurgulayamıyorsa okudukları ezber olacaktır ve bu da mantığını ve bağlantıyı kuramadığı için çabuk unutulacaktır.

Dolayısıyla bu araştırma ile hedeflenen, öğretilmek istenilen konunun tarihsel bir roman okutularak öğrencilerde derse ve konuya karşı bir ilgi ve merakın uyanıp

uyanmadığını, konunun yeterince öğrenilip öğrenilmediğini, bu anlamda tarihsel romanların tarih öğretimindeki yerini tespit etmektir.

Araştırmada, Turgut Özakman'ın Diriliş adlı romanını okuyan deney grubunun, romanın ana teması ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin önemli bir konusu olan Çanakkale Cephesi Savaşları ile ilgili bilgileri, okumayan kontrol grubunun bilgileri ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında Çanakkale Cephesi Savaşları bilgisine yönelik anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin 9. soruya verdikleri cevaplar, romanın, konuyu daha iyi anlaşılır kılmasının yanı sıra öğrencilerde millî bilincin güçlenmesini de sağladığını ortaya koymuştur. Yine bazı öğrenciler ifadelerinde, daha önceki öğrenim basamaklarında hep aynı şeylerin anlatıldığını, bu romanı okuduktan sonra cephe gerisindeki komutanların savaştaki rollerini ve başarılarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu, Çanakkale Cephesi Savaşları'nın daha iyi kavranmasında savaşın seyri, çarpışmalar ve savaşta rolü olanların aktarılmasının, bilginin kalıcılığını arttırması bakımından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde benzeri açıklamaların tarihsel romanlarda sıkça yer alması, ilgili konulara yönelik okutulacak her türlü tarihsel romanın tarih öğretimi açısından önemli rolü olacağı görüşünü kuvvetlendirmektedir.

Bu çalışma, öğrencilerin tarih derslerinde işlenen konuları daha iyi kavranmasında tarihî roman okumanın önemini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin tarihî olaylara ilgi duymasında ve tarihi sevmesinde tarihsel roman okumanın rolü olacağı fikrini güçlendirmektedir. Bundan yola çıkarak öğrenciler, ilköğretim çağından itibaren öğretmen ve rehber uzmanların teşviki ile bilgisel olduğu kadar zihinsel ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlayacak tarihsel romanları okumaya özendirilmelidirler. Tarihsel romanların, öğrencilerde tarih sevgisini artırarak, tarihe daha çok ilgi duymalarını, toplumsal olaylara bakış, millî birlik ve beraberlik bilinci, geçmişimiz ve değerlerimizi daha yakından tanıyabilme, ulusal ve evrensel barışın önemi gibi değerlerin kazandırılmasında oldukça önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tarihsel romanlarla, ilgili konu ve öğrencilerin öğrenim düzeyleri göz önüne alınarak tarih öğretiminin etkililiği artırılabilir. Tarihsel romanlarla destekli tarih öğretimi ile ilgili daha büyük örneklem gruplarında deneysel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenler, tarih derslerinde kavratılmak istenen davranışların kalıcı izli olmasını sağlamak, dersleri monotonluktan kurtarmak ve öğrencileri aktif kılmak için diğer öğretim materyallerinin yanı sıra tarihsel romanları kullanabilirler. Bunu uygulamaya geçmeden önce öğrencinin, ilgi, ihtiyaç, zekâ ve kabiliyetlerini, dersin

hedef ve davranışlarını da dikkate alarak, onların okuyup-izleyebilecekleri tarihsel romanların listesini hazırlayarak sunabilirler.

KAYNAKLAR

- Akkuş, Z. (2007). *Tarih öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Altunay Şam, E. (2007). Amasya eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 1-19.
- Ata, B. (1998,Ekim). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansımaları Üzerine Bir Araştırma. *IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuş bildiri*. Pamukkale Üniversitesi. <http://www.eğitim.aku.edu.tr/bahriata2.doc>
- Ata, B. (2000). “Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihi Romanlar”. *Türk Yurdu*, 153-154, 158-166. <http://www.egitim.aku.edu.tr/bahriata5.doc> (Ağustos 2010)
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, E. H. (1980). *Tarih Nedir* (Çev. M.G. Gürtürk), İstanbul.
- Caunce, S. (2001). *Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi*, (Çev. B.Bülent Can-Alper Yalçinkaya), İstanbul.
- Coşkun, S. (2007). Tarih – “Roman İlişkisi ve Çanakkale Harbi Örneği”. *Yağmur Dergisi*, 34. <http://www.duryolcu.com> (Ağustos 2010).
- Dilek, D. ve Soğucaklı Yapıcı, G.(2005). “Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 115-130.
- Doğanay, A. (2006). Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi. 35-44. http://turkoloji.cukurova.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf
- Ersanlı, B. (2003). İktidar ve Tarih Türkiye’de “Resmî Tarih” Tezinin Oluşumu (1929-1937). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Göğebakan, T. (2004). *Tarihsel Roman Üzerine*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gündüz, O. (2007). Yakın dönem tarihsel romanlarda çatışma alanları ve tarihsel romanların ‘ulusal kimlik’ edinmedeki rolü. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 35, 135-156.
- Jarolimek, J. (1964). *Social studies in elementary education*. New York: Macmillan, 302, 311.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın, 94-102.
- Kart, Ö. (2002). *Eski türk destanlarının tarih öğretimindeki yeri ve kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Levstik, L. S. (1995). Narrative constructions: Cultural frames for history. *The Social Studies*, 86(3), 113-117.
- Nichol, J. (1991). Tarih Öğretimi (Yay. Haz. : Mustafa Safran). Londra, 3-4.
- Özakman, T. (2008). *Diriliş Çanakkale 1915*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özcan, T. (2006-Nisan). Tarihî roman vadisinde aytmatov'un beyaz gemi adlı romanının çözümlenmesi. *II. Kayseri ve Yöresi Kültür Sanat ve Edebiyat Bilgi Şöleni*, 10-12, 2-4.
- Öztürk, A. (2002). *Tarih öğretiminde romanların kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Safran, M. (1993). Değişik öğrenim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma. *Eğitim Dergisi*, 4, 35-40.
- Savage, T. V., & Armstrong D. G. (1987). *Effective teaching in elementary social studies*. Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Şimşek, A. (2001). Tarih Eğitiminde Efsane ve Destanların Rolü. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 11-21.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509.
- Şimşek, A. (2006). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilgi*, 37, 65-80.
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için*. İstanbul: Giriş.
- Tekeli, İ. (2007). *Tarih bilinci ve gençlik, karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye araştırması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TETTV (2000). *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. sınıf T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. s.35-36, 99.

İlk alındığı tarih: 2011-05-25

Kabul tarihi: 2011-09-19

Extended Abstract

History is a full comprehensive field of social science. Of course, it is impossible to include all sectors of history within the framework of educational programs. Therefore, in history teaching students need to learn how to go beyond the borders of history books and to know that there are also other sources that can lead them to knowledge. This diversification will raise the student's attention as well as the level of success. Jarolimek assumes that literature plays an important role, while teaching social sciences. Şimşek found out that Turkish legends and sagas have positive effects on the mental, affective, social and moral development of a child. Another study by Şimşek revealed that the method of telling historical stories to children attending 6th or 7t grades in the elementary schools increased the capacity of comprehension in history learning. The study by Dilek and Soğucaklı Yapıcı focused on the method of telling stories about history, and it was found out that the history comprehension capacity of children increase regardless of their age. Furthermore, all these studies revealed that the listening, reading and narrating activities contributed to the interpretation skills of students, when it comes to historical events.

Historical novels being categorized as literary books are recognized as some other efficient instruments trying to appeal to young people being educated at a college or university. Gögebekan underlines that historical novels undertake the role to teach history, to refresh historical information and to enjoy the readers. Historical novels are significant instruments increasing the awareness of a nation in order to accelerate the national identification process. Since textbooks do only include encyclopedic information, it is an obligation to reinforce what is learned through historical novels or other kinds of classroom activities. Therefore, historical novels should be brought together as a part of normal history textbooks. Recently, the uses of historical novels have become widespread among higher education institutions. The lecturers offer historical novels as a part of the lecture, especially while lecturing on the Atatürk's Principles and Reforms.

The population of the study aiming at revealing the educational function of historical novels consists of the students of the Faculty of Education at the Amasya University, while the sample group consists of totally 140 freshmen (fall term) from the Primary School Teaching Department of 2009-2010. The sample group read the Revival (Diriliş) by Turgut Özakman within the framework of this empirical study. Their knowledge of the main genre of the book and Atatürk's Principles and Reforms and the Dardanelles War has been compared to the knowledge of another group that consisted of members not having read this book.

A half-empirical method was applied for this study. Groups not being equaled were subjected to the last test. The sample group read the book Revival in order to learn

the Dardanelles War, while the control group was being subjected to lectures on historical data. Both sample and control group consisted of 70 members. Data was collected by means of 10 closed-ended and 9 open-ended questions prepared by researchers. A low but meaningful relation ($r= 0,171$ $p=0,043$) was found out between the grades received from the closed-ended questions and the open-ended questions. Students having received high grades from open-ended questions did also receive partially high grades from closed-ended questions. The reliability was $KR20=0,623$, for open-ended questions and $KR20=0,314$ for closed-ended questions, relatively. The rareness of the questions decreased the level of reliability. The findings of this study have revealed that there is a significant difference between the comprehension grades of the sample group and the controlling group regarding the Dardanelles War. According to the results of the T-test comparing the total grades, the average grade of the sample group was 6,59, while the average grade for controlling group was 5,74 regarding the close-ended questions. It is figured out that the difference between these grades was significant on the basis of a $p=0,05$ value ($t_{138}= -3,23$; $p=0,002 < 0,05$). The average grades were relatively 13,55 and 8,71 for the sample and controlling groups. It is figured out that the difference between these grades was significant on the basis of a $p=0,05$ value ($t_{138}= 9,76$; $p=0,000 < 0,05$).

This study revealed that reading historical novels contributed to the comprehension capacity of students attending the history class. This result reinforces the idea that historical novels direct the interest of students towards historical events, and they begin to love history. Within this framework, it is assumed that students need to be encouraged to read historical novels as of the first days of elementary school and this activity shall be coordinated by the classroom teacher or the counselor with the aim of contributing to the mental and emotional development phase of children as well as informational development. It is believed that students will love history thanks to historical novels, and they will be more interested in history as well as having a sounder view towards social events and being more aware of what national solidarity and unity are. Furthermore, students will have better knowledge on our past and values and the importance of national and international peace.

It is not possible to establish a relationship with students during scientific lectures and to impregnate students with happiness for national solidarity and unity or sadness towards unfortunate events because scientific lectures should be scientific and objective. However, one of the most important goals of history classes is to raise the awareness of citizenship among the students and to make sure that they build their own political view in harmony with what they have learned at school. To this end, history teaching is of great importance for contemporary nations in order to build a national identity and to disseminate what is learnt within this framework. It is possible to touch these feelings through historical novels. A student moves away

from the scientific and monotone information by reading a fluent historical novel, and the student can start to love history and feel interest in this field. The efficiency of history classes can be increased by selecting historical novels appropriate for the level and background of the involved student group. Further research can be done on history teaching by benefitting from a larger sample group.

BU SAYFA BOŞ BIRAKILMIŞTIR.



L'Exploitation de La Chanson en Classe de Langue Etrangere

Exploitation of Songs in Foreign Language Classrooms Yabancı Dil Sınıfında Şarkı Kullanımı

Halil AYTEKİN*

ÖZET: *İnsanın anlama, kavrama gelişimini etkileyen müzik insan hayatında önemli bir yer tutar. Günlük hayatta, insanlar eğlenmek için şarkı dinlerler. Pedagojik bakış açısı içerisinde, şarkı yabancı dil öğretimi sırasında en zengin özellikleri olan otantik dökümanlardan biridir. Öğrencilere kendi ritmi, söyleleme şekli ve ezgisiyle ve aynı zamanda hedef dil kültürüyle ilişki kurma imkânı verir. Dil sınıfında bir şarkının ele alınması sayesinde, öğrencinin sözlü ve yazılı ifade becerisi gelişir. Şarkı öğrenenleri eğlendirerek öğretmeye yarar. Dilin öğretimini kolaylaştırır ve öğrenenlerde dinleme ve dikkat yetisini geliştirir.*

Anahtar Sözcükler: Müzik, şarkı, dinleme, sözel ifade, Fransızca öğrenme.

ABSTRACT: *Music holds a very important place in human life. People spend their days and free time listening to music. Music calms and relaxes the soul. Music is the best way to express one's feelings. Music is an important medium for teaching and educating as well. Music attracts the attention of students with its rhythm, singing style, emphasis on the target language and culture and provokes their desire to listen to it all the time. In the last few years music is basically a tool that many foreign language teachers have started to use. Music is used as a game to motivate students. This enables the class to remain energetic and lively. The song enables students to use the target language and learn about a new culture. Teachers must choose a song according to the objective of the class. These songs contribute to the student's oral and writing skills. Music also serves a special function of teaching student's the four basic language skills. Songs creates the opportunity to do many different types of activities in the class according to interest and age.*

Key Words: *Musique, chanson, écoute, expression orale, apprentissage du français.*

* Yrd. Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Yab.Dil. Böl., Fransız Dili Eğitimi A.B.D.
haytekin@omu.edu.tr

INTRODUCTION: La musique et la littérature

La musique a existé dans toutes les sociétés humaines depuis la préhistoire. Elle est un art consistant à arranger et à ordonner les sons. Nous pouvons définir la musique comme forme d'expression des sentiments humaines, moyen d'être ensemble lors d'une fête, chant ou danse et symbole d'une communauté.

La musique joue un rôle très important dans la vie humaine. On ne peut pas imaginer une vie sans musique. Tout chante à sa manière dans la nature. Cela peut être la mer, les oiseaux, le vent, la pluie, la rivière etc. Les sons qui nous arrivent ne sont pas des vibrations simples de l'air. Chacun a un rythme différent et fait l'objet de la musique. La musique est toujours avec nous et participe au déroulement de notre vie. Les mélodies qu'on entend dans la nature soulagent l'être humain qui a les divers moyens d'expression. L'homme entre dans la vie par le cri. Ce cri qui se transforme parfois en soupir ou murmure reste comme un signe du chant. En tant qu'un art, la musique est un refuge privilégié par sa spontanéité ou son message artificiel.

Quand on remonte à l'antiquité, l'humanité confronte des sonorités et des bruits effrayants ou inconnus. A partir de cette époque, l'être humaine a commencé à imiter les sons qui lui plaisaient et qui lui faisaient peur. La découverte de la dimension musicale de la voix, artistique en général, est tout aussi importante que la découverte du feu. L'homme éprouve de temps en temps des sentiments mais il ne peut pas les exprimer. Il découvre enfin le moyen de se communiquer. C'est bien sûr la musique. Quand on est heureux ou malheureux, la musique devient le moyen le plus direct de s'exprimer. Pendant des siècles, elle est devenue le moyen d'exprimer les joies, les tristesses, les angoisses, les émotions humaines. La musique est un art et une science qui influence le développement de l'intelligence. Sa pratique surtout par des enfants donne la possibilité de développer leur coefficient intellectuel. La musique permet aussi d'exprimer profondément les sentiments. Si vous éprouvez quelques choses, vous aurez naturellement envie de les exprimer.

Si l'on considère la musique comme un mode d'expression artistique, on peut voir sa relation avec la littérature. "Sans doute physiquement et sensoriellement il y a de grands rapports entre ces deux genres de "sensibles", qui l'un et l'autre s'adressent à l'oreille, et dont les supports physiques sont des vibrations qui diffèrent seulement par la complexité de la période" (Souirau, 1969:162). Puisqu'il y a une relation étroite entre ces deux modes d'expression, on peut la rencontrer dans le domaine de la création. Il est possible de voir les œuvres littéraires inspirées par la musique ainsi que les œuvres inspirées par la littérature. L'interaction de la musique et littérature compose de nouvelles associations à savoir; poésie, chanson, rythme, harmonie, voix, musicalité. Les notions et les genres se rencontrent sous le signe de

la similitude, de la correspondance. Voyons maintenant la chanson et son exploitation au service de l'enseignement de la langue étrangère.

L'exploitation de la chanson dans une classe de FLE

L'exploitation de la chanson ou comptine en classe de langue a pour objectif pédagogique de motiver les élèves et de leur donner l'envie d'apprendre à travers une approche plus ludique. A l'origine, la chanson n'est pas composée pour être utilisée en classe de langue. Sa première fonction, dans la société qui la compose, est d'amuser, de distraire, d'expliquer une histoire, de faire danser. Dans les dernières années, les professeurs de langue s'adressent aux chansons dans leur enseignement et s'efforcent de faire des travaux au niveau primaire comme au lycée et à l'université. "la chanson constitue un des documents authentiques les plus riches de potentialités dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue (nous oublierons ici cet aspect plus connu) ou de culture. Produit, aux multiples facettes, de la société contemporaine, elle est un puissant révélateur et peut même à l'occasion en devenir un témoin conscient, souvent critique. Elle est surtout un extraordinaire objet de communication, au confluent des arts, de l'univers médiatique, du business..."(Pratx, 1999: 38). Les pistes pédagogiques que l'on va réaliser au cours de l'apprentissage de la langue servent à enrichir la classe de pratiques interactives et à donner à la langue enseignée son statut de langue vivante. En outre, on peut profiter de la chanson comme lieu de fréquentation de la langue cible et de découvrir d'une autre culture. Le professeur peut réserver une place privilégiée à la chanson dans sa classe. La chanson sera désormais utilisée comme support d'expression écrite ou orale, source de certaines activités de classe.

En classe de langue, la chanson ne tient pas une place non seulement comme élément de motivation, de récompense ou de distraction, mais aussi permet de développer de principaux compétences chez les apprenants parmi lesquelles nous pouvons citer des compétences linguistiques et culturelles, des capacités d'écoute et d'attention avec la découverte sonore authentique, de compréhension et de l'expression orale ou écrite. Elle donne également l'occasion aux élèves d'être en contact avec des locuteurs natifs et d'avoir l'habitude de la mélodie de la langue cible avec son rythme, sa prononciation et son intonation. Comme on voit, la chanson ou la comptine peut jouer des rôles multiples dans l'enseignement de la langue selon les besoins, les intérêts et les possibilités pratiques des professeurs et des élèves. Les comptines correspondent plutôt aux petits enfants qui vont à l'école primaire ou maternelle. les élèves découvrent ainsi le plaisir d'apprendre une langue étrangère. Comme les chansons, "les comptines font partie de la tradition orale enfantine; elles touchent la sensibilité par des rythmes et des rimes qui sont d'abord destinés à l'oreille et à la mémoire. Les enfants les aiment car ils y retrouvent le

rythme de leurs jeux, de leurs gestes et de leurs propres phrases. Elles n'ont pas l'interminable longueur de certains poèmes si souvent décourageante pour les enfants... Cette magie verbale, liée aux sonorités avant d'être liée au sens, est la même que celle découverte par l'enfant qui apprend à parler: en jouant avec les sons, il crée des mots mystérieux et incantatoires qu'il répète comme des formules magiques"(Bonhomme,1997:124).

La chanson comprend beaucoup de goûts, de sensibilités, de problèmes socio-culturels. Elle peut être un outil pour toutes les choses. C'est la raison pour laquelle on peut rencontrer toutes sortes de chansons comme: des chansons d'amour, des chansons de pauvreté, des chansons de protestation, des chansons mélancoliques ou romantiques, même des chansons religieuses. Donc, le choix des chansons à écouter dans la classe devient un sujet très sensible. Comme au niveau du choix des chansons ou chanteurs, il convient de choisir les chansons en fonction du critère du connu ou inconnu, ce qui donne un accès plus facile à la chanson soit sur le plan musical, soit sur le plan du thème abordé. Si la plupart des élèves la choisissent, elle ne posera pas de problème. Le choix de chansons récentes renforce l'actualité de la langue cible, son insertion dans le monde. Les chansons choisies avec l'envie des élèves et la confirmation de leur professeur peuvent renforcer la complicité entre l'enseignant et ses élèves dans le projet d'apprentissage. Il faut choisir des chansons qui vont avoir de bonnes chances de plaire aux élèves d'abord par la musique et l'interprétation et ensuite les paroles. Même si certains voient la chanson comme un élément de divertissement, nous pouvons faire l'objet d'une étude sérieuse.

En classe de langue, il s'agit beaucoup de critères pour choisir une chanson. L'enseignant peut proposer la chanson ou l'un des élèves ou toute la classe peut décider la chanson en question. "Les paroles et les messages qui prennent place dans les chansons peuvent être enregistrées par la force de musique et par les répétitions dans la conscience ou le subconscient. C'est pourquoi, il faut choisir soigneusement chaque mot de la chanson et penser minutieusement les messages transmis aux enfants par l'intermédiaire des chansons"(Kömürcü, 2007:585). Il serait juste de choisir des chansons populaires qui passent souvent à la radio ou à la télévision. Les chansons qu'on écoute doivent apprendre facilement par cœur. On peut préférer des chansons dans lesquelles il y a des refrains et des répétitions qui favorisent l'apprentissage. Il ne faut pas oublier bien sûr les habitudes d'écoute des élèves. Il est souhaitable de commencer par des chansons bien énoncées. Il faut que les paroles soient bien accentuées et intelligibles. Il serait juste d'éviter des chansons dont les paroles sont noyées dans une musique trop forte. On peut déterminer pourtant des chansons à exploiter sur le plan linguistique ou culturel.

La musique est d'abord une affaire de perception. Le rythme passe par le corps et la mémoire du geste de la sensation éprouvée passe par la perception. Elle est liée au sens et touche de temps à autre profondément et rend parfois heureux ou malheureux, triste ou joyeux la personne qui l'écoute.

L'exploitation de la musique plutôt la chanson dans la classe de FLE peut constituer des activités très intéressantes et enrichissantes pour les apprenants. En même temps, la chanson est une source inépuisable d'idées pour l'enseignant de langue.

De nos jours, il s'agit beaucoup d'activités que l'on peut exploiter en classe de français langue étrangère. Le professeur peut suivre les exigences manuels programmés dans son cours. En plus, Il s'adresse en même temps aux autres types de supports pour élargir les perspectives pédagogiques. L'enseignant peut consacrer assez de temps aux activités musicales, plutôt aux chansons ou comptines, dans une classe de langue étrangère où chaque élève indépendamment de son niveau de langue, peut prêter l'oreille à ces chansons. Puisque les apprenants sont des enfants, ils ont besoin de jeu, il faut donc tenir compte de leur attentes et de leur intérêts. C'est la raison pour laquelle le professeur utilise la chanson afin que les enfants apprennent en s'amusant au cours de l'apprentissage de la langue. Les enfants ont toujours besoin de jeu dans ce cas-là. Le jeu devient un support inévitable pour l'enseignant. "Huizinga définissait le jeu comme "une action libre, sentie comme "fictive" et située en dehors de la vie courante, capable d'absorber totalement le joueur; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité; qui s'accomplit dans un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère"(Poslaniec, 1990: 69).

Le plaisir vient de l'harmonie, de la voix autrement dit de l'interprétation de l'artiste. Ce qui compte à ce stade c'est le rythme, on verra plus tard le contenu de la chanson et sa compréhension. L'écoute d'une chanson en classe sert à introduire les élèves à l'aspect culturel de la langue cible et parfois à détendre à la suite des exercices fatiguants. On peut profiter d'une chanson pour le travail de vocabulaire ou pour le travail sur les sons, le lexique, la grammaire afin d'approfondir chez l'apprenant ses compétences linguistiques comme la compréhension, l'expression orale et écrite, ainsi que culturelle. A ce sujet, Le professeur fait son choix prenant en considération les besoins de ses élèves.

Activités

La chanson en classe de langue est utilisée en général lors d'une aimable ambiance de détente, d'un supplément de motivation. Si un professeur de français

exploite une chanson comme support d'enseignement doit suivre une processus pour que les élèves ou étudiants aient acquis certaines connaissances en langue cible. Il ne faut pas d'abord oublier que la chanson comme document authentique de langue et de culture n'a pas été créée pour l'apprentissage de la langue. Cependant "il y a beaucoup à faire avec la chanson. D'autant que l'on peut y associer aisément tout un réseau de documents et de supports variés, maniables et motivants: presse spécialisée, émissions de variété, zapping sur la bande FM, clips, sites internet, etc. L'élève pourra y explorer avec une lucidité toute neuve un univers qu'il croit parfois maîtriser mieux que l'adulte; l'enseignant, lui, trouvera là un moyen de se rapprocher des préoccupations des apprenants. Entre eux se nouera sans doute un nouveau rapport, avec les retombées bénéfiques que l'on devine pour la pratique des compétences communicatives et de dynamique interculturelle"(Pratx:39).

Au moment de l'exploitation de la chanson en classe de langue, Le professeur peut faire écouter une chanson d'abord sans texte. Il peut demander aux élèves/étudiants de fermer les yeux d'essayer de percevoir la chanson globalement. Même si les apprenants n'ont pas compris, ils peuvent pourtant avoir une idée du sujet, du ton ou de l'émotion. On peut parler dans ce cas-là d'une communication entre l'apprenant et la chanson. Le professeur peut donner quelques indications pour guider cette écoute et demander aux élèves ou à des groupes déjà séparés de faire attention à certains éléments de la chanson à savoir: la voix, le rythme, les instruments, les rimes, les refrains.

Au cas de la difficulté qui persiste parmi les apprenants, le professeur peut mimer les actions et les sentiments prononcés afin qu'ils comprennent mieux. Si les élèves n'arrivent pas encore à comprendre, il faut les encourager à poser des questions ou des précisions qui serviront à la compréhension du texte. Dès qu'on voit que tout le monde a bien compris la chanson, le professeur fait chanter en chœur dans la classe. Cette activité peut rendre active la classe et la motive. En outre, elle donne aux élèves ou étudiants l'occasion d'imiter la langue cible. Ainsi les apprenants apprennent à prononcer correctement les paroles de la chanson.

Lors de la deuxième écoute, le professeur distribue le texte écrit et fait écouter de nouveau la chanson. Cette fois, on chante ensemble. Si c'est possible, l'un ou l'autre élève qui joue de la guitare ou d'un autre instrument susceptible d'être apporté en classe peut accompagner la chanson. Ce genre de travail serait évidemment un occasion de découvrir les élèves ou étudiants qui ont des talents. On peut ainsi créer un atmosphère dans lequel tout le monde chante et s'amuse ou danse. Lors de ces écoutes, il fallait déjà avoir un magnétophone qui permet des arrêts et des redéparts. De nos jours, l'ordinateur permet toute sorte de manipulations.

Après une deuxième écoute en commun, on peut passer à l'analyse d'une chanson. On travaille sur le texte pour analyser tous les mots, toutes les expressions, toutes les structures grammaticales etc. Ici, on peut citer une série de questions. Chaque professeur peut travailler différemment. On peut utiliser ce questionnaire ci-dessous selon les objectifs que détermine le professeur.

1. On peut poser avant tout les quatre questions essentielles suivantes:
 - a) Où?
est ce qu'il s'agit des lieux?
Où se passe l'action?
On demande aux apprenants de repérer des noms de ces lieux, cela peut être un nom de montagne, de pont, d'oiseau, de ville ou de pays.
 - b) Qui?
Qui chante?
Un homme? Une femme? Jeune ou d'âge mûr?
Qui sont les personnages?
Comment vous pouvez les caractériser?
 - c) Quand?
Peut-on dire à quel(s) moment(s) a eu l'action?
L'année, le mois, la saison, le jour ou la nuit?
 - d) Quoi?
Peut-on décrire les actions? On peut demander ce qui se passe? Est-ce que l'action est présente, passée ou future ?
quel est le thème de la chanson?
2. A qui s'adresse-t-on dans la chanson?
3. Quelle est l'idée principale de chaque couplet ou strophe de la chanson?
4. Expliquez le plan de la chanson? Elle est découpée selon le type "refrain-couplet-refrain"?
5. S'agit-il des figures de style?
6. Trouvez un autre titre à cette chanson.
7. La musique convient-elle au texte?
8. Trouvez le vocabulaire qui exprime le thème, noms, adjectifs, adverbes.
9. Relevez les caractéristiques techniques comme rimes, sonorités, assonances.
10. Y a-t-il une relation entre le titre et le contenu de la chanson?
11. Décrivez le style: poétique, informatif, ludique...
12. Précisez le niveau de la langue.
13. Quel semble être le ton? mélancolique, nostalgique, romantique, triste ou gai?

A part ces questions, on peut faire des exercices comme à trous, discrimination auditive et de puzzle. Lors des exercices à trous, on écrit les paroles au tableau sous

forme d'un exercice à trous. Les élèves/étudiants cherchent à compléter les trous avec les mots qu'ils ont entendus. S'il y a des fautes d'orthographe ou de grammaire, on corrige à l'aide de professeur.

Comme le deuxième exercice, on traite la discrimination auditive. Le professeur écrit ou fait écrire les paroles de la chanson au tableau. Il efface quelques mots et ensuite il fait écouter deux mots où les sons sont semblables. Il demande aux apprenants de trouver le mot convenable pour compléter le texte. Au cas des erreurs, il corrige et fait recopier le texte dans le cahier.

On passe au troisième exercice, ce qui est plus amusant pour les élèves: c'est Puzzle, autrement dit remettre les phrases en ordre. On écrit d'abord les phrases en désordre au tableau. Puis le professeur demande aux apprenants de les remettre en ordre. Si les apprenants ne peuvent pas trouver les bonnes réponses, on fait écouter encore une fois la chanson. Les erreurs sont corrigés par le professeur.

Au cours de l'analyse d'une chanson, on peut travailler sur les grilles qui donnent la possibilité de consolider la complicité entre le professeur et les apprenants et de créer également un lien entre le document et les apprenants. Sur le plan linguistique, on peut demander aux élèves de remplir les verbes et leur modes dans le texte. On demande aux élèves de découvrir les adjectifs, les mots concrets et mots abstraits et de trouver les synonymes ou antonymes de certains mots ou bien de repérer les pronoms relatifs qu'on utilise dans la chanson. Une deuxième grille peut être sur l'expression de certains sentiments les plus divers comme la joie, la tristesse, le bonheur, le désespoir, la peur ou l'émotion etc... chacun répond à sa manière. Mais à la fin, toutes les réponses devront être justifiées par le professeur.

Quant à l'analyse thématique, ce que nous pourrions proposer, c'est de vérifier si les apprenants ont bien saisi les thèmes abordés dans le texte. On propose quelques thèmes parmi lesquels nous pouvons marquer: l'amour, la séparation, la vie, l'immigration, la pauvreté, la solitude, la nature, la mort, l'esclavage. Ensuite, on demande aux apprenants de cocher les thèmes réellement abordés. Pour vérifier si les élèves ont bien compris tout le texte, on propose un autre grille "vrai/faux". On pose des questions sur le temps, les lieux ou les événements qui se passent dans la chanson. On propose une liste d'affirmations qui repose sur le contenu. Les apprenants essayent de cocher dans la case correspondante si l'affirmation est vraie ou fausse. Une autre activité supplémentaire: c'est de demander aux élèves ou à deux élèves d'imaginer le scénario d'un clip propre à la chanson écoutée. Une telle exploitation de clips vidéos est sûrement plus instructifs parceque l'écoute se mêle à la vue. Les élèves présentent leur clip à la classe. A la suivante étape, on compare ce clip avec le clip original sur le plan musical et thématique. Après avoir révisé le clip,

le professeur peut leur demander de le mettre en scène. Il est possible de multiplier des divers activités en classe de langue. Tout dépend de la créativité de professeur.

l'exploitation de la chanson en classe de langue:

- développe la compétence de l'expression orale et écrite.
- permet de faire des exercices sur le plan linguistique et thématique.
- favorise à apprendre la langue-culture cible. (acquérir une compétence interculturelle c'est à-dire établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère).
- donne une occasion de s'amuser en apprenant la langue cible.
- suscite l'intérêt des apprenants.
- développe la capacité écoute et d'attention.
- améliore la prononciation des élèves/étudiants.
- fait découvrir les élèves qui ont de talent pour la musique.
- encourage les enfants.
- permet aux apprenants de mieux se concentrer sur la langue cible.

CONCLUSION

La chanson est devenue un support pédagogique de nos jours. Mais il faut tout de suite noter qu'elle a une mission de divertissement plutôt que de pédagogie. Elle fait une grande contribution à la richesse et la diversité de l'apprentissage de langue en classe. Les professeurs attachent beaucoup d'importance aux chansons ou comptines dans le déroulement du cours parce que la chanson crée un atmosphère plus vivant et attractif que tout autre texte. Car la présentation audio-visuelle attire énormément l'attention des apprenants. Grâce à une chanson française, on donne aux élèves d'écouter une diversité d'intonations, de prononciations et même d'accents, ce qui formera les capacités réceptives des apprenants.

Il faut faire attention au choix des chansons qui serviront à des exercices d'écoute, de créativité et de compréhension orale. En plus, les apprenants doivent trouver dans la chanson des informations sur lesquelles on discute dans la classe. Cette façon d'approche communicative amènent les apprenants à développer et à acquérir la compétence de parlée parce qu'il y a des élèves qui entrent difficilement dans la communication. La chanson est un lien avec la culture de la langue cible. Il s'agit donc d'acquérir une compétence interculturelle. Acquérir cette compétence donne l'occasion d'entamer une réflexion soi-même de mieux comprendre sa propre culture en pénétrant dans la culture de l'autre. L'utilisation de la chanson en classe de langue permet d'apprendre la langue cible et de développer surtout la compétence d'expression orale et écrite à travers des activités associant plaisir et apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- BONHOMME C. (1977). “Rencontres avec la poésie”, Les livres pour les enfants, les éditions ouvrières, Paris, p.124.
- KÖMÜRCÜ İ. (2007). “Cumhuriyet dönemi çocuk şarkılarının konuları bakımından incelenmesi”, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Basımevi, s.585.
- POSLANİEC C. (1990). Donner le Goût de Lire, Editions du Sorbier, Paris, p.69
- PRATX P. (1999). Des Chansons pour des situations de communication, “*le français dans le monde*”, Hachette, No 303, Mars-Avril-. P.38
- SOURIAU E. (1969). La correspondance des arts, Flammarion, Paris. P.162

İlk alındığı tarih: 2011-05-04

Kabul tarihi: 2011-08-11

Extended Abstract

Students always enjoy children's songs; with their short and memorable tunes, students will really have fun learning a foreign language. Songs can be about many pleasures, emotions and socio-cultural problems. It's possible to read and listen to all types of songs about love, poverty, rebellion, depression, and even religion. Selecting the right song is a very sensitive process. The teacher must choose a song appropriate for the children's interest, age and expectations. In fact, the teacher should select the song with their students. Teachers should pick songs that will amuse their students. The chosen songs should be popular on the radio and television. Besides, songs should be easy enough to memorize and the lyrics simple enough to understand. The lyrics shouldn't drown in the music made from the instruments. The rhythm and coherency of the song is the first priority. Teachers will benefit from song lyrics and grammatical structures to improve the student's language skills.

In a foreign language class, teachers will first make the students listen to the song with their eyes closed and request that they try to understand the song without the lyrics. Even if the students don't understand the song completely, they will have an idea of its subject and tone. The teacher can give several directions while students listen to the song and request that the students pay attention to the sound, melody, instruments, rhymes and repetitions particular to the song. If the students are having a difficult time understanding the song, the teacher can give some hints. Once all the students have understood the song, the teacher can have them sing it. Students who have learned the song will have learned to sing it in the target language. Before the students listen to the song a second time the teacher will give out the lyrics. This way, the class will participate in singing the song with someone in the class who can play an instrument. This will give the teacher the opportunity to discover talented students in the classroom.

When listening to the song for the third time the song will be analyzed. The students will analyze the words, phrases and sentences used. The verbs, time and adjectives used in the song will be examined as well as abstract and concrete concepts. Some work will also be done on observing the antonyms and synonyms used in place of the verbs and adjectives in the song. Afterwards the class will be asked to examine the theme of the song. The song may be a way to express sensitivity in regards to social and political situations in life using emotions like joy, sadness, grief, happiness, despair, fright and excitement. The students will be asked questions on the main idea of the song and are expected to discuss and evaluate their responses in order to understand the literal speech and culture. Riddles, crosswords and puzzles

can be prepared using the words in the song's lyrics, as well as fill in the blanks and true or false exercises. Besides these exercises, the teacher can request that the students use their imagination to think up a music video appropriate for the song. In a foreign language class, the teacher can ask students to write a song. The teacher can ask the students to write about a certain theme. This exercise can be done individually or as a group work. Once all the students have completed the written assignment, they will all read it in front of the class and the best one to be chosen will be turned into a song. This type of activity can be done in a higher level foreign language class. In lower level classes, exercises can be done on the theme of the song. In the foreign language class flash cards will be prepared to be used for every song type, for every age and for every level. In addition to this teachers will have flash cards with the objective, content and information about the artist on it. A good sound and acoustic system is needed for this activity. The creativity of the activity depends on the teacher.

Finally, using music in a foreign language class develops the oral and writing skills of a student. The teacher will provide exercises in learning the target language with a song by examining its literal speech and theme. Students will also have a chance to learn the culture of the target language. These activities will increase the interest and motivation of students. It will also help to fix the pronunciation of students. Music will give the opportunity to discover talented students in the classroom. Because of the rhythm and repetition, it will be easier to learn. All this will give student the desire and energy to learn.



Lecture et Dictée en Tant Que Complémentaires Pour Développer L'Habilité de L'Expression Ecrite en Classe de Français

Fransızca Sınıfında Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmek İçin Tamamlayıcı Olarak Okuma ve Dikte Etkinlikleri

Rıfat GÜNDAY*

ÖZET:*Bu çalışmada, öğrencilere yazma becerisini kazandırma sürecinde örnek metin inceleme ya da dikte etkinliklerinden hangisinin daha etkili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Uzun zamandan beri yazma dersinde dikte çalışmalarına yer vermek geleneksel bir yaklaşım olarak kabul edilirken, günümüzde metin çözümleme ve yazılı anlatım derslerini birlikte sürdürmek çağdaş bir yaklaşım olarak kabul görmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için hiç kuşkusuz her iki yöntem de yararlıdır. Ancak deney ve kontrol grupları ile sürdürdüğümüz uygulamalı araştırmamızın sonuçlarının karşılaştırılmasından elde ettiğimiz sonuçlar, örnek metin incelemeleri etkinliklerine katılan öğrenci grubunun dikte çalışmalarına katılan öğrenci grubuna oranla Fransızca yazılı anlatım becerisinde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Zira, yazma dersinde zaman zaman örnek metin çözümleme yapan öğrenciler, sözcükleri, söz dizimini ve yazının kompozisyon bütünlüğünü daha sistemli bir şekilde kavradıklarından Fransızca'yı daha doğru kullanabilmektedirler.*
Anahtar sözcükler: Yazılı anlatım, metin, okuma, dikte, beceri kazanma.

ABSTRACT: *This study aims at finding out whether sample text analysis or dictation activities are more effective in teaching writing skills. While using the dictation studies in writing classes has been considered as a traditional way for a long time, the combination of text analysis and writing classes has been thought as a contemporary approach recently. So as to develop writing skills of the students, there is no doubt that both methods are useful. However, the results obtained from the comparison of the experimental and control groups indicate that the students who were involved in sample text analysis have been more successful than those involved in dictation studies. Since the students who were involved in sample text analysis can comprehend lexical items, syntax, the unity of writing composition more systematically; they have a better command of French.*

Key words: Writing Skill, Text, Reading, Dictation, Skill acquisition

INTRODUCTION:

* Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Fransız Dili Eğitimi A.B.D.,
rgunday@mynet.com

Parmi les stratégies de l'enseignement/apprentissage de langue étrangère il est important de donner la place nécessaire au développement de l'expression écrite. Parce que l'habileté de l'expression écrite est l'une de quatre compétences principales à acquérir en didactique de langue étrangère. Les étudiants peuvent perfectionner leur performance de l'expression écrite en utilisant de différentes méthodes. Ce qui est important, c'est organiser toutes les activités pour les fins didactiques et choisir bien les moyens par lesquels on acquiert l'habileté de l'expression écrite.

Soutenir les travaux d'écrit par l'étude des textes exemplaires ou par le travail de dictée est une démarche à laquelle on s'adresse souvent. Depuis longtemps on donne place aux activités de la dictée en cours de l'écrit, c'est une approche traditionnelle, cependant de nos jours, continuer ensemble le cours de la compréhension écrite et celui de l'expression écrite est une méthode plus étendue et plus fonctionnelle. Car, "la pédagogie fonctionnelle est la voie royale de l'apprentissage" (Minder, 1996:127) contemporaine.

D'abord traitons la place du cours de l'expression écrite et son rapport sur les autres cours dans les programmes de langue étrangère. S'il faut jeter un coup d'oeil aux programmes de l'enseignement de langue étrangère des facultés de pédagogie en Turquie, les programmes des départements d'anglais, d'allemand et de français forment un programme commun soit pour le programme de 1983 et soit pour celui de 1998. Quant au programme de 2006, on a préparé un programme différent pour chaque département. Pourtant, la plupart des principaux cours de langue sont le même. Du passé à nos jours, les noms et les places des cours de langue déterminés pour faire acquérir quatre compétences principales et sous-compétences sont ci-dessous:

Tableau 1. Programme de 1983

Programme commun pour les départements d'anglais, d'allemand et de français									
	Année	1		2		3		4	
	Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Grammaire 1,2,3,4,5,6	Heure	4	4	2	2	2	2	-	-
Compréhension écrite 1,2,3,4	"	4	4	3	3	-	-	-	-

Expression orale 1,2,3,4	"	4	4	4	4	-	-	-	-
Expression écrite 1,2,3,4,5,6	"	3	3	2	2	2	2	-	-
Phonétique 1,2	"	2	2	-	-	-	-	-	-
Structure 1,2	"	-	-	2	2	-	-	-	-
Grammaire comparative 1,2	"	-	-	-	-	3	3	-	-
Sémantique 1,2	"	-	-	-	-	-	-	2	2

Certaines caractéristiques importantes du programme fait en 1983 sont :

1. On donne place aux principaux cours de langue durant quatre ans.
2. La compréhension écrite, l'expression écrite, l'expression orale prennent place dans ce programme. Par contre, la compréhension orale en tant que compétence principale n'est pas présente.
3. Il s'agit de la grammaire et de la phonétique dans le programme. Mais il ne s'agit pas de la lexicologie en tant que sous-compétence.
4. Il y a quatre types de cours de grammaire : la grammaire, la structure, la grammaire comparative et la sémantique. Chaque année, il y a des cours de grammaire. Deuxième et troisième années, il y a 2 cours de grammaire dans chaque semestre. Le cours total de grammaire est de 30 heures / crédits.
5. Le cours de l'expression écrite se trouve dans le programme durant trois premiers ans / six semestres. Le cours total de l'expression écrite est de 14 heures / crédits.
6. Le cours de la compréhension continue durant deux ans / quatre semestres. Le cours total de la compréhension écrite est de 14 heures / crédits.
7. Le cours de l'expression écrite et celui de la compréhension écrite sont des cours indépendants. Le cours de l'expression écrite est suivi trois ans, celui de la compréhension écrite 2 ans. Mais leurs heures et crédits sont égaux dans le programme.

Tableau 2. Programme de 1998

Programme commun pour les départements d'anglais, d'allemand et de français
--

	Année	1		2		3		4	
		Semestre	1	2	3	4	5	6	7
Grammaire 1,2	Heure	3	3	-	-	-	-	-	-
Compréhension écrite 1,2	"	3	3	-	-	-	-	-	-
Expression orale 1,2,	"	3	3	-	-	-	-	-	-
Expression écrite 1,2,	"	3	3	-	-	-	-	-	-
Lecture avancée	"	-	-	3	-	-	-	-	-
Ecrit avancé	"	-	-	-	3	-	-	-	-

Quand nous regardons le programme renouvelé en 1998, ses certaines caractéristiques sont :

1. On donne place aux principaux cours de langue durant deux premiers ans.
2. Les trois compétences comme la compréhension écrite, l'expression écrite, l'expression orale gardent leur place dans le programme. La compréhension orale n'est pas présente.
3. Les heures et les crédits des cours de l'expression écrite et de la compréhension écrite ont diminué 36 %, l'heure et le crédit de l'expression orale ont diminué 62.5 % par rapport au programme de 1983.
4. Seulement il y a la grammaire en tant que sous-compétence et son crédit total est 6. Il ne s'agit pas de cours de phonétique et de lexicologie dans le programme.
5. L'heure et le crédit du cours de grammaire ont diminué 80 %.
6. Le cours de l'expression écrite prend place dans le programme en première année / deux semestres: 6 heures / crédits. Mais en deuxième année, deuxième semestre il y a un cours de l'écrit avancé. Son crédit est 3 h. Au total, il y a 9 heures / crédits de cours d'écrit.
7. Le cours de la compréhension écrite continue première année / deux semestres: 6 heures / crédits. En deuxième année / premier semestre il s'agit d'un cours de lecture avancée.

8. Le cours de l'expression écrite et celui de la compréhension écrite sont des cours indépendants. Mais leurs heures et crédits sont égaux dans le programme.

Lorsqu'on compare ces deux programmes, on voit que la place des principaux cours de langue, surtout celle de grammaire, a diminué et la phonétique n'est pas présente dans le programme de 1998.

Tableau 3. Programme de 2006

Programme différent pour les départements d'anglais, d'allemand et de français							
Anglais	Allemand	Français	An	1		2	
			Se	1	2	3	4
Grammaire 1,2 (1 ^e année)	Grammaire 1,2,3	Grammaire 1,2,3	H	3	3	3	-
Expression orale 1,2	Expression orale 1,2	Expression orale 1,2	"	3	3	-	-
Lecture et écrit avancés 1,2 (1 ^e année)	Lecture et écrit avancés 1,2 (2 ^e année)	-	"	3	3	3	3
Lexicologie (1 ^e année)	-	Lexicologie 1,2 (2 ^e année)	"	-	3	3	3
Compréhension orale et Phonétique 1, 2	-	-	"	3	3	-	-
-	Compréhension écrite 1,2	Compréhension écrite 1,2	"	3	3	-	-
-	Expression écrite 1,2	Expression écrite 1,2	"	3	3	-	-
-	Grammaire comparative	-	"	-	-	-	3
-	-	Phonétique et dictée	"	3	-	-	-

Le programme de 2006 met en évidence les différences entre les programmes de ces trois départements. Donc, voyons maintenant un à un ces programmes.

Le Programme D'Anglais :

1. On donne place aux principaux cours de langue seulement en première année.

2. Il s'agit de tous les cours pour quatre compétences principales : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale, et pour trois sous-compétences : la grammaire, la phonétique et la lexicologie.
3. Il n'y a pas d'un cours indépendant pour l'expression écrite.
4. On unit le cours de compréhension écrite et celui d'expression écrite dans un seul cours : la lecture et l'écrit avancés. Ce cours continue un an / deux semestres, 6 heures / crédits.
5. La compréhension orale et la phonétique constituent un seul cours. Ce cours continue un an / deux semestres, 6 heures / crédits.
6. La lexicologie est un cours indépendant. Elle continue un semestre en première année: 3 heures / crédits.
7. On enseigne le cours de grammaire seulement un an / deux semestres, 6 heures / crédits.

Le Programme D'Allemand:

1. On donne place aux principaux cours de langue durant deux premiers ans.
2. La compréhension écrite, l'expression écrite, l'expression orale prennent place dans le programme. Mais la compréhension orale n'est pas présente.
3. Seulement il y a la grammaire en tant que sous-compétence. Ce cours continue trois premiers semestres et son crédit total est 9. En plus, il y a un autre cours de grammaire qui s'appelle grammaire comparative, 3 heures / crédits. Il ne s'agit pas de cours de phonétique et de celui de lexicologie.
4. En première année il existe le cours de compréhension écrite et celui d'expression écrite de 6 heures indépendamment.
5. En deuxième année, on unit le cours de compréhension écrite et celui d'expression écrite dans un seul cours : la lecture et l'écrit avancés. Ce cours continue deux semestres, 6 heures / crédits.

Le Programme de Français:

1. On donne place aux principaux cours de langue durant deux premiers ans.
2. La compréhension écrite, l'expression écrite, l'expression orale prennent place dans le programme. Par contre, la compréhension orale n'est pas présente.
3. Les trois sous-compétences : la grammaire, la phonétique et la lexicologie existent dans le programme.

4. Le cours de grammaire continue trois premiers semestres et son crédit total est 9.
5. Le cours de compréhension écrite et celui d'expression écrite sont indépendants. Ces cours sont faits en première année / deux semestres et chacun d'eux a un crédit de 6 heures.
6. La phonétique et la dictée constituent un seul cours. Ce cours continue le premier semestre de la première année : 3 heures / crédits.
7. La lexicologie est un cours indépendant qui est étudié en deuxième année / deux semestres: 6 heures / crédits.

Dans le programme d'anglais alors que les principaux cours de langue existent seulement en première année, dans les programmes d'allemand et de français les principaux cours de langue continuent durant deux premières années. La cause de cette différence est que les étudiants étudient l'anglais en tant que première langue étrangère depuis la quatrième année de l'école primaire, par contre on commence généralement à étudier l'allemand et surtout le français seulement à l'université. Dans le programme d'anglais il y a des cours pour acquérir toutes les compétences principales et sous-compétences, on unit le cours de lecture et celui d'écrit sous le nom d'un seul cours. Dans le programme d'allemand, d'abord on donne indépendamment le cours de lecture et celui d'écrit en première année, après on unit ces deux cours sous le nom d'un seul cours : la lecture et l'écrit avancés, en deuxième année. Dans le programme de français, le cours d'expression écrite et celui de compréhension écrite sont des cours indépendants. Il existe des cours pour toutes les sous-compétences. Surtout dans le programme actuel de FLE le cours de phonétique et dictée est intéressant. Dans les programmes de français et d'anglais, la lexicologie occupe une place importante. Dans les programmes actuels d'anglais et d'allemand, on enseigne ensemble le cours d'expression écrite et celui de compréhension écrite dans le contenu d'un seul cours.

Lorsqu'on regarde les définitions des cours de l'expression écrite, la fonétique et dictée, et la compréhension écrite, on voit des parallélismes dans leurs contenus (<http://www.yok.gov.tr>):

L'expression écrite I : Les travaux afin de pratiquer les connaissances sur vocabulaire et morpho-syntaxe au niveau de phrase et à celui de texte, les techniques pour écrire le texte descriptif, narratif et argumentatif.

L'expression écrite II : A partir des exemples, les activités pour écrire l'invitation, la lettre, le tarif, l'article, etc. et les techniques pour faire le résumé.

La phonétique et la dictée : L'apprentissage de la phonétique internationale à partir de la phonétique de français, les connaissances nécessaires sur l'écriture et la grammaire pour écrire le français, les travaux de dictée.

La compréhension écrite I : lire et comprendre les textes authentiques français qui sont fictifs ou pragmatiques en différents genres, étudier leurs structures originales, analyser les rapports entre vocabulaire, phrase, paragraphe et le texte.

Les textes sont des ressources complémentaires importantes pour le développement de l'habileté d'expression écrite des étudiants. Les activités de lecture permettent de progresser dans la maîtrise de la langue écrite (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996:100). A partir des textes exemplaires, en cours de l'expression écrite les étudiants apprennent plusieurs choses: les formes d'écrits et d'expressions, les règles grammaticales, les emplois des vocabulaires, les temps des verbes, les noms, les pronoms, les adjectifs et leurs emplois dans le contexte. L'étude de texte n'est pas sans doute une condition pour développer la compétence de l'écrit, mais elle est un important moyen de soutien auquel on peut recourir progressivement en suivant une stratégie bien organisée.

La dictée aussi est une activité importante pour développer l'habileté de l'expression écrite des étudiants. De temps en temps consacrer un peu de temps à la dictée en cours de l'écrit est une approche traditionnelle.

Cette étude repose plutôt sur une recherche expérimentale. Nous avons essayé de découvrir des activités plus convenables afin de développer l'habileté de l'expression écrite des étudiants. Car, le choix des activités complémentaires est important pour augmenter le niveau de réussite des étudiants aux productions d'écrit. Nous avons étudié d'une façon comparative l'effet de la lecture et celui de la dictée sur le développement de l'habileté de l'expression écrite. Sans doute, ces derniers sont utiles pour développer cette habileté des étudiants. Pourtant, nous nous sommes efforcés de déterminer que laquelle de deux démarches, l'étude de textes ou la dictée, est plus utile comme complémentaire en vue du développement de l'expression écrite des étudiants. Cette recherche a été effectuée dans le cours de l'écrit avec des étudiants de classe préparatoire du département de français de la faculté de pépagogie de l'Université de Ondokuz Mayıs. Nous avons distingué deux groupes : l'un est groupe d'expérience (A) et l'autre est groupe de contrôle (B). Chacun d'eux couvre 35 étudiants. Au début, pour tester leur niveau nous avons donné à ces deux groupes un texte qui contient 20 questions et en plus nous leur avons fait écrire une dictée. Puis durant 12 semaines, de temps en temps, 35 étudiants du groupe A ont étudié systématiquement les textes et 35 étudiants du groupe B ont fait systématiquement la dictée. A la fin de la durée de 12 semaines (288 heures) nous avons testé de nouveau les étudiants de ces deux groupes par les

mêmes épreuves. Les résultats qu'on a obtenus de ces épreuves donnent des renseignements importants à propos des méthodes et activités complémentaires qu'on peut utiliser en cours de l'expression écrite.

METHODE

L'objectif

L'objectif de cette étude est de rechercher l'effet des études de textes et celui des travaux de dictée sur le développement de l'expression écrite des étudiants.

L'échantillon

L'échantillon de notre recherche couvre 70 étudiants. Cette recherche a été effectuée dans le cours de l'expression écrite avec les étudiants de la classe préparatoire du département de français de la faculté de pédagogie de l'Université d'Ondokuz Mayıs.

Le maintien des données

On a fait deux groupes. Chaque groupe se compose de 35 étudiants. 35 étudiants ont été déterminés en tant que groupe d'expérience, et 35 étudiants, groupe de contrôle. Nous avons réalisé ces tests au début et à la fin du deuxième semestre en classe préparatoire. Avant de tester, ces étudiants ont suivi 312 heures le cours de français. Au début, pour tester leur niveau, nous avons appliqué deux tests aux étudiants : à l'un de ces tests, nous avons donné un texte didactique aux étudiants de ces deux groupes et nous avons posé 10 questions ouvertes et 10 questions fermées. L'autre test consistait en travail de dictée. Le niveau du texte qui contient des questions et celui du texte qu'on a employé pour la dictée sont élémentaires. Puis, dans les cours de l'expression écrite durant 12 semaines avec le groupe d'expérience, nous avons étudié de temps en temps des textes exemplaires et avec le groupe de contrôle nous avons fait parfois des travaux de dictée. A la fin de 12 semaines (288 heures) nous avons testé de nouveau les étudiants de ces deux groupes avec les mêmes épreuves. Les données que nous avons abordé en bas ont été obtenues de ces épreuves.

L'analyse des données

D'abord, on a analysé les réponses fausses qui ont été données aux questions sur le texte: les questions ouvertes et les questions fermées. Puis, on a déterminé les fautes de dictée dans le cadre de noms, de pronoms, d'adjectifs, de verbes, d'adverbes et expressions, de prépositions et conjonctions, et d'articles. On a montré les résultats par les tableaux en tant que pourcentage et référence, et on a fait des considérations sur ces résultats.

DONNEES ET LEURS INTERPRETATIONS

Les connaissances

Dans leurs travaux écrits, les étudiants doivent d'abord distinguer l'emploi et le fonctionnement des éléments différents comme noms, pronoms, adjectifs, verbes, puis organiser l'écrit dans son unité organique. Pour atteindre cet objectif, les analyses de textes exemplaires et les travaux de dictée sont des activités utiles et motivantes.

Avant tout, dans le cadre d'analyse, il est primordial de concevoir l'organisation lexicale, morpho-syntaxique, structurale et thématique de l'écrit. Le "travail consistera à identifier et mettre en évidence dans le texte trois indices privilégiés: les phrases clés, les mots cibles et les mots outils." (Romainville et Gentile, 1990:63). Les mots cibles donnent l'information sur le sujet dont il s'agit. Les mots outils sont des mots qui mettent en relation logique les éléments et qui organisent l'articulation des informations. "La signification d'un texte dépend en même temps des relations qu'il y a entre les phrases, relations qui se manifestent par l'ordre dans lequel se succèdent les phrases" (Lundquist, 1983:81). Il est essentiel de connaître la cohérence de l'écrit, sa logique, son dynamisme.

Acquérir une méthodologie de l'apprentissage de l'expression écrite aidera sans doute à surmonter certaines difficultés. Elle encouragera les étudiants à savoir construire des réseaux structuraux, sémantiques, morpho-syntaxiques et lexicaux, en plus à faire une bonne organisation textuelle. Il faut bien planifier "chaîne référentielle, cadrage spatio-temporel, enchaînements logiques, schémas d'action" (Beltrami et Quet, 2002:61) ou d'information et réseaux de personne ou personnage. Lorsqu'on écrit un texte il est important de mobiliser les connaissances et d'analyser ou construire la composition interne du texte. Les étudiants ont besoin de familiariser ou relier ce qu'ils savent avec ce qu'ils produisent pour favoriser une interaction au sujet de l'emploi et du fonctionnement de la langue cible/étrangère.

Savoir et produire

Dans l'éducation il s'agit de trois dimensions: savoir, savoir-faire, savoir être. Il y a un rapport étroit entre eux et le début de cette échelle commence par savoir. Les objectifs d'apprentissage nécessitent de former des étudiants en tant que producteurs de textes. Mais, avant d'écrire ils ont besoin de connaître des textes analogues. "Si l'on s'inscrit dans une problématique de la langue, la didactique impose le détour par l'articulation entre reconnaître et produire. La stratégie appliquée à cet objectif s'appuie, à un moment du cursus, sur l'apparition de l'écrit; autant l'oral s'introduit de lui-même dans l'échange communicatif, autant l'écrit est un codage secondaire." (Peytard, 1982:55). Il faut suivre les études dans une

perspective à la fois théorique et pratique assurant la compréhension et l'expression qui peuvent les rendre opérationnelles au niveau du travail quotidien dans la classe (Minder, 1996:10). Pour écrire une bonne composition, il faut savoir tout d'abord interpréter et organiser. Les textes sont de bons modèles pour acquérir cette habileté. "L'élève transforme et produit: analysant l'écriture au travail, il se met lui-même au travail de l'écriture." (Biard et Denis, 1993:201). Grâce à l'analyse, ils ne développent pas seulement leurs niveaux de savoir, mais aussi leurs habiletés de savoir-faire. "L'apprentissage est fondamentalement l'acquisition de nouvelles connaissances à sa structure cognitive dans le but de pouvoir les réutiliser de manière fonctionnelle." (Cyr, 1996:110). Afin de réfléchir sur les diverses pratiques pédagogiques liées au texte écrit, on doit accepter la lecture envisagée comme activité cognitive. Car, pendant la production les étudiants seront capables de cerner les principaux niveaux de la mise en texte: la cohérence sémantique et progression, l'emploi des connecteurs, les relations syntaxiques. (Jolibert, 1994:15).

En didactique de langue étrangère, on ne peut pas considérer indépendamment l'habileté de l'expression écrite de celle de la compréhension écrite. Le développement de ces deux habiletés s'influence réciproquement (Anciaux ve Boulengier, 1996:10). C'est pour cette raison que dans certains programmes d'enseignement de langue étrangère, on donne ensemble les cours de lecture et d'écrit dans un seul cours, sous le nom de lecture et d'écrit avancés. Ainsi on acquiert parallèlement ces deux compétences dans une unité.

Lorsque les étudiants connaissent les mots, les structures morpho-syntaxiques et les emplois des éléments différents dans le contexte, ils peuvent réussir plus aisément à écrire correctement et efficacement. Les étudiants, à partir de leurs connaissances, peuvent écrire des compositions ou des commentaires bien organisés. Pour bien écrire, on a besoin des pratiques méthodologiques. A ce point, les pratiques de lecture constituent de bons modèles. Le développement de l'expression écrite peut être réalisé par le résultat du rapport de théorie - pédagogie - pratique.

Quand on apprend une langue étrangère, il faut avoir des savoirs non seulement sur ses normes et ses règles, mais aussi sur ses usages et ses fonctions. Anciaux et Boulengier abordent la pédagogie du français écrit, des méthodes spécifiques pour l'enseignement de la langue écrite et cherchent la réponse à la question: "Comment réussir l'accès à l'écrit? La maîtrise du langage écrit résulte d'apprentissages qui sont mutuellement indispensables. Le professeur doit donc mener simultanément l'enseignement de la lecture réelle, qui permet à l'élève d'accéder à la parole d'autrui, ainsi que l'enrichissement du vocabulaire et

l'enseignement du fonctionnement de la langue, à la fois pour comprendre et pour s'exprimer." (1996:53-54).

Par le moyen des textes, les étudiants peuvent bien acquérir "le mode de construction" (Poslaniec et Houyel, 2000:17) d'un texte ou d'une composition. "Après la compétence de la lecture, une démarche commence vers la compétence de l'écrit. Ici, la compétence de l'écrit concerne deux sens: d'une part on gagne la compétence de l'écrit en nommant ce qu'on lit et en analysant les codes, d'autre part on expose la compétence de l'écrit en formant et en créant un nouveau produit. En bref, les compétences de la lecture et de l'écrit qui complètent l'une et l'autre, ont une structure encerclée. Comme le lecteur fera obligatoirement le premier type de travail d'écrit, doit commencer par l'analyse des codes de texte écrit, mais non par la pensée d'écrire. Quant à la compétence de l'écrit de deuxième type, c'est une activité à laquelle on peut s'adresser après une lecture riche. Si la lecture est l'affaire d'être remplie, quant à l'écrit il est l'affaire de décharge; il faut d'abord être rempli." (Günay, 2003:7).

Afin de réussir à l'expression écrite il est important de "préciser et renforcer les interactions entre lecture et production de textes." (Jolibert et Crépon, 1994:7). Dans les textes exemplaires, les étudiants analysent l'emploi des adjectifs, pronoms, verbes et leurs liens logiques dans la phrase et dans le texte. Dans le cadre du cours d'écrit si les étudiants étudient des textes exemplaires convenables à leur niveau avant d'écrire une composition, ils peuvent mobiliser les connaissances qu'ils ont obtenues plus avant au parallèle des activités d'expression écrite. Car ceux qu'ils ont appris des textes exemplaires les aideront à produire leurs écrits. Il faut élever les étudiants en tant qu'individus qui peuvent utiliser et adapter des connaissances dans leurs compositions personnelles. Les textes modèles sont des exemples précieux pour apprendre l'organisation interne d'un écrit.

La dictée

Autant que les textes de lecture, les textes de dictée sont acceptés comme documents didactiques. Dans le domaine de la didactique du FLE, il existe toujours une tendance au sujet de la dictée. Les travaux de dictée sont des activités utiles pour développer "faculté d'apprendre par soi-même." (Leroy, 1976:15). Car, après avoir fini la dictée, les étudiants peuvent contrôler leurs fautes en comparant leur écrit au texte original. Ainsi ils peuvent mériter le texte écrit dans son unité et son intégralité afin d'identifier toutes les informations. "Dans ce travail, l'élève garde, outre ses notes, une trace écrite qui en fait la synthèse." (Biard et Denis, 1993:195). Après

avoir fini d'écrire, ils essayent de trouver les rapports structuraux et thématiques entre les vocabulaires et les phrases.

Grâce à la dictée, les étudiants peuvent corriger leurs fautes orthographiques, distinguer la prononciation des vocabulaires, faire une bonne typographie des vocabulaires, concevoir la ponctuation. En outre, ils apprennent à écouter le sujet dans une unité. Ce sont des travaux interactifs qui servent à développer l'habileté en question.

La dictée est une activité amusante pour les étudiants qui souhaitent améliorer la qualité de leur français écrit, car ils peuvent acquérir cette habileté en s'amusant. On peut organiser même le concours de dictée parmi les étudiants. Mais il faut classer par niveau et par type de difficulté. Le point important, c'est qu'il faut contrôler chaque dictée, et lorsqu'on corrige des fautes il faut bien analyser leurs causes.

Il y a plusieurs sites qui offrent en ligne la possibilité de faire la dictée et l'auto-évaluation. Sur ces sites il est possible de trouver des dictées classées selon les niveaux différents. Par exemple, <http://www.tv5.org/TV5Site/dictee/dictee.php>.

La partie expérimentale

En didactique de langue étrangère pour développer l'habileté de l'expression écrite, le choix des méthodes et l'organisation des activités sont importants. Au cours de ce travail, nous avons abordé deux activités : la lecture et la dictée. Nous avons basé notre recherche sur les fautes.

1. L'étude du texte :

Ici, il s'agit de répondre aux questions sur le texte pour tester le niveau des étudiants. Le test contient 10 questions ouvertes et 10 questions fermées. Le niveau du test est élémentaire et son sujet est jeunesse, il contient; 217 vocabulaires, 1077 caractères/lettres, 17 lignes, 5 paragraphes.

2. La dictée :

Le niveau du test de dictée aussi est élémentaire et son sujet est le concours de CAPES, il contient; 204 vocabulaires, 1012 caractères/lettres, 15 lignes, 3 paragraphes. Quant aux genres de vocabulaires, ils sont :

50 noms,
18 pronoms,
25 adjectifs,
42 verbes,

18 adverbes et expressions,
27 prépositions et conjonctions,
24 articles.

Les résultats du groupe d'expérience

Les réponses fausses sur le texte

Les questions ouvertes: dans le premier test il y a 93 réponses fausses sur 350 questions. Dans le dernier test ce nombre diminue à 48 fautes. Il s'agit donc d'une baisse de 45 réponses fausses. Dans le premier test, le nombre moyen de fautes pour chaque étudiant est de 2.7, dans le dernier test ce nombre diminue jusqu'à 1.4. Quant au pourcentage des réponses fausses, dans le premier test c'est 27 %, dans le dernier test c'est 14 %. On voit une baisse de 13 % au nombre de fautes, au niveau général. S'il faut considérer ce cas seulement dans le cadre des réponses fausses, on observe une baisse de 48.5 %.

Les questions fermées: dans le premier test il y a 169 réponses fausses sur 350 questions. Dans le dernier test ce nombre diminue à 134 fautes. Il s'agit donc d'une baisse de 35 réponses fausses. Dans le premier test, le moyen nombre de faute pour chaque étudiant est de 4.8, dans le dernier test ce nombre diminue à 3.8. Quant au pourcentage des réponses fausses, dans le premier test c'est 48 %, dans le dernier test c'est 38 %. On voit une baisse de 10 % au nombre de fautes, au niveau général. Lorsqu'on considère ce cas dans le cadre des réponses fausses on observe une baisse de 20.8 %.

Dans le premier test, le nombre total des réponses fausses (questions ouvertes et fermées) est de 262 sur 700. Le pourcentage des réponses fausses est 37.5 %. Le nombre moyen des fautes est de 7.5 pour chaque étudiant. Quant au dernier test, le nombre total des réponses fausses est de 182, le pourcentage des réponses fausses est 26 % et le nombre moyen des fautes est de 5.2 pour chaque étudiant. Au nombre total, des réponses fausses diminuent 80 questions. On voit une baisse de 11.5 % au niveau général. Du premier test au dernier test, le nombre de fautes diminue 2.3 questions pour chaque étudiant. Un autre résultat important qu'on a obtenu de cette recherche est que la faute des étudiants diminue remarquablement dans les questions ouvertes par rapport aux questions fermées : 13 % par contre 10 % au niveau général. C'est normal parce que le but de notre activité est de perfectionner l'habileté de l'expression écrite des étudiants, mais non celle de la compréhension écrite.

Les fautes sur la dictée

Nous avons considéré le pourcentage de baisse des fautes seulement dans le cadre des réponses fausses.

Les noms :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 17.4 (34.8 %).
Dans le dernier test, ce nombre diminue à 6.5 (13 %).
La baisse de fautes est de 10.9 (63 %) pour chaque étudiant.

Les pronoms :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 4 (22.2 %).
Dans le dernier test, ce nombre diminue à 1.9 (10.5 %).
La baisse de fautes est de 2.1 (52.5 %) pour chaque étudiant.

Les adjectifs :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 5.6 (22.4 %).
Dans le dernier test, ce nombre diminue à 2.8 (11.2 %).
La baisse de fautes est de 2.8 (44.8 %) pour chaque étudiant.

Les verbes :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 14 (33.5 %).
Dans le dernier test, ce nombre diminue à 7.4 (17.6 %).
La baisse de fautes est de 6.6 (47.1 %) pour chaque étudiant.

Les adverbes et les expressions :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 2.6 (14.5 %).
Dans le dernier test, ce nombre diminue à 1 (5.6 %).
La baisse de fautes est de 1.6 (61.5%) pour chaque étudiant.

Les prépositions et les conjonctions :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 2.8 (10.4 %).
Dans le dernier test, ce nombre diminue à 1 (3.7 %).
La baisse de fautes est de 1.8 (64.2 %) pour chaque étudiant.

Les articles :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 2 (8.3 %).
Dans le dernier test, ce nombre diminue à 0.7 (1.3 %).
La baisse de fautes est de 1.3 (65 %) pour chaque étudiant.

En conséquence, dans le premier test, le nombre de fautes est de 48.4 (23.7 %) sur 204 mots pour chaque étudiant. Dans le dernier test, ce nombre est de 21.3 (10.4 %). Du premier test au dernier, au niveau général, le nombre moyen de fautes diminue de 27.1 (13.3 %) pour chaque étudiant dans le vocabulaire total. Quand on regarde la baisse de fautes seulement dans le cadre des vocabulaires faux on observe

une baisse de 56 %. Donc il s'agit d'une bonne réussite dans le développement de l'expression écrite des étudiants qui étudient des textes exemplaires.

Les résultats du groupe de contrôle

Les réponses fausses sur le texte

Les questions ouvertes: Dans le premier test il y a 74 réponses fausses sur 350 questions. Dans le dernier test ce nombre diminue à 48 fautes. Il s'agit donc d'une baisse de 26 réponses fausses. Dans le premier test le nombre moyen de faute pour chaque étudiant est de 2.1, dans le dernier test, ce nombre diminue à 1.4. Quant au pourcentage des réponses fausses, dans le premier test, c'est 21 %, dans le dernier test, c'est 14 %. On voit une baisse de 7 % au nombre de fautes au niveau général. Si on évalue ce cas seulement dans le cadre des réponses fausses, on verra qu'il y a une baisse de 33.3 %.

Les questions fermées: Dans le premier test il y a 171 réponses fausses sur 350 questions. Dans le dernier test ce nombre diminue à 117 fautes. Il s'agit donc d'une baisse de 54 réponses fausses. Dans le premier test, le nombre moyen de fautes pour chaque étudiant est de 4.9, dans le dernier test ce nombre diminue à 3.3. Quant au pourcentage des réponses fausses, dans le premier test c'est 49 %, dans le dernier test, c'est 33 %. On voit une baisse de 16 % au nombre de fautes au niveau général et une baisse de 32.6 % dans le cadre des réponses fausses.

Dans le premier test, le nombre total des réponses fausses est de 245 sur 700. Le pourcentage des réponses fausses est 35 %. Le nombre moyen des fautes est de 7 pour chaque étudiant. Quant au dernier test, le nombre total des réponses fausses est de 165, le pourcentage des réponses fausses est 23.5 % et le nombre moyen des fautes est de 4.7 pour chaque étudiant. Au nombre total, des réponses fausses diminuent 80 questions. On voit une baisse de 11.5 % au niveau général. Du premier test au dernier, le nombre de fautes des étudiants diminue 2.3 questions. Dans ce groupe la faute des étudiants diminue approximativement deux fois plus vite dans les questions fermées par rapport aux questions ouvertes: 16 % par contre 7 %.

Lorsqu'on compare les épreuves de deux groupes prenant en considération les résultats des réponses données aux questions du texte, on peut dire: les étudiants du groupe d'expérience qui étudient des textes diminuent plus vite leurs fautes dans les questions ouvertes, or les étudiants du groupe de contrôle qui font des dictées corrigent plus vite leurs fautes dans les questions fermées. Il en résulte que la réussite des étudiants qui étudient des textes est remarquable sur le développement de l'habileté de l'expression écrite. Car, les étudiants montrent un grand succès aux questions ouvertes, autrement dit ils expriment bien. D'ailleurs notre but est de rechercher les activités qui peuvent développer rapidement et efficacement l'habileté

de l'expression écrite des étudiants. Mais, pourtant la réussite du groupe de contrôle aux questions fermées est devenue un résultat inattendu.

Les fautes sur la dictée

Les noms :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 21 (42 %).

Dans le dernier test, ce nombre diminue à 13 (26 %).

La baisse de fautes est de 8 (38 %) pour chaque étudiant.

Les pronoms :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 3.8 (21.1 %).

Dans le dernier test, ce nombre diminue à 2 (11.2 %).

La baisse de fautes est de 1.8 (46.7 %) pour chaque étudiant.

Les adjectifs :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 7 (28 %).

Dans le dernier test, ce nombre diminue à 3.5 (14 %).

La baisse de fautes est de 3.5 (50 %) pour chaque étudiant.

Les verbes :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 14.5 (34.5 %).

Dans le dernier test, ce nombre diminue à 9.1 (17.6 %).

La baisse de fautes est de 5.4 (37.2 %) pour chaque étudiant.

Les adverbes et les expressions :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 3.5 (19.4 %).

Dans le dernier test, ce nombre diminue à 1.3 (7.2 %).

La baisse de fautes est de 2.2 (62.9%) pour chaque étudiant.

Les prépositions et les conjonctions :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 3.1 (11.5 %).

Dans le dernier test, ce nombre diminue à 1.5 (6.3 %).

La baisse de fautes est de 1.6 (51.6 %) pour chaque étudiant.

Les articles :

Dans le premier test, le nombre moyen de fautes est de 2 (8.3 %).

Dans le dernier test, ce nombre diminue à 1 (4.2 %).

La baisse de fautes est de 1 (50 %) pour chaque étudiant.

Dans le premier test, le nombre de fautes est de 54.9 (26.9 %) sur 204 mots pour chaque étudiant. Dans le dernier test, ce nombre est de 31.6 (15.5 %). Du premier test au dernier, au niveau général, le nombre moyen de fautes diminue 23.3 (11.4 %) pour chaque étudiant dans le vocabulaire total. S'il faut considérer la

baisse de fautes seulement dans le cadre des vocabulaires faux on observe une baisse de 42.4 %.

En effet, si l'on compare les résultats des fautes de dictées de deux groupes;

Au niveau général, du premier test au dernier, le nombre de fautes du groupe d'expérience qui étudie des textes diminue de 48.4 (23.7 %) à 21.3 (10.4 %), le nombre moyen de fautes diminue 27.1 (13.3 %) pour chaque étudiant. Or, les fautes du groupe de contrôle qui fait seulement la dictée diminuent de 54.9 (26.9 %) à 31.6 (15.5 %), le nombre moyen de fautes diminue 23.3 (11.4 %). Lorsqu'on évalue la baisse de fautes seulement dans le cadre de mots faux, alors qu'on observe une baisse de 56 % sur les fautes des étudiants du groupe d'expérience qui étudie les textes, on voit seulement une baisse de 42.4 % sur les fautes du groupe de contrôle qui fait systématiquement la dictée. C'est un résultat très intéressant. Donc il s'agit d'une réussite importante dans le développement de l'habileté d'expression écrite des étudiants qui étudient des textes exemplaires. D'ici, on peut parvenir au résultat qu'il est plus utile d'analyser de temps en temps les textes en tant que complémentaires pour développer l'habileté de l'expression écrite des apprenants.

CONCLUSION ET PROPOSITIONS

Les textes ne sont pas seulement des moyens importants pour le cours de compréhension écrite, mais aussi pour le cours d'expression écrite. Ils sont bénéfiques parce qu'ils contiennent de différents emplois de la langue dans une composition. A partir des textes exemplaires, les étudiants peuvent assimiler les mots, les emplois des pronoms, adjectifs, adverbes, verbes, de différentes formes d'expression, etc. Les textes constituent de bons modèles pour montrer le système morpho-syntaxique de la langue et la présence de liens logiques entre les éléments langagiers.

Lorsqu'on soutient les activités d'expression écrite par des textes, les étudiants réussissent mieux lors de ce travail, parce qu'ils apprennent par des moyens concrets la composition interne du texte et les emplois des mots dans les phrases et dans le contexte.

En cours de l'expression écrite, on n'étudie pas les textes pour développer la compréhension écrite, mais on analyse les emplois des éléments langagiers dans la composition interne de l'écrit. C'est pour cette raison que le groupe d'expérience qui étudie des textes, a montré un bon succès aux questions ouvertes sur le texte, mais il n'a pas pu montrer le même succès aux questions fermées. Ce groupe a exposé un succès significatif surtout au développement de l'expression écrite au test de dictée aussi par rapport au groupe du contrôle qui a fait la dictée en tant que

complémentaire. Les habiletés de l'expression écrite des étudiants du groupe d'expérience se sont développées plus efficacement soit au niveau de vocabulaire et de grammaire, et soit au niveau général, c'est un résultat intéressant.

Au lieu d'apprendre les règles grammaticales par des phrases isolées ou par des savoirs abstraits, c'est mieux de les acquérir dans un contexte. Les étudiants peuvent chercher des liens lexicaux et logiques et les intégrer dans les unités de sens plus large pour saisir le sens global du texte et sa composition.

Un bon professeur doit soutenir son cours d'écrit par différentes activités. En cours d'expression écrite, il est utile d'analyser les textes et faire la dictée de temps en temps dans le cadre d'une approche didactique. Cependant, comme l'habileté de l'expression écrite des étudiants se développe plus efficacement à partir de l'analyse des textes que la dictée, il faut donner la place plus souvent aux travaux d'étude des textes exemplaires par rapport aux travaux de dictée.

Le résultat de notre recherche montre que, comme on le voit dans les programmes actuels d'anglais et d'allemand, dans le programme de français aussi il serait plus convenable de donner le cours d'expression écrite et celui de compréhension écrite, au moins en deuxième année, dans un seul contenu: lecture et écrit.

BIBLIOGRAPHIE

- ANCIAX, R, et BOULENGIER, P. (1996). *Ali, Mehmed et les autres voudraient réussir*, Paris, De Boeck, Bruxelles.
- BELTAMI, D et François Quet, (2002). "Lecture", *Le Français Aujourd'hui*, No:137, pp.57-71.
- BIARD, Jacqueline et FRÉDÉRIQUE D. (1993). *Didactique du Texte Littéraire*, Paris, Nathan.
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, no spécial, 15 février 1987.
- CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangère*, Paris, Hachette.
- CYR, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE.
- DESRUES, A. (1997). Pour des Parcours Ouverts, des Activités de Lecture/Ecriture, *Le Français Aujourd'hui*, No :117, pp.58-60.
- DUFAYS, G et LEDUR. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- GOHARD-RADENKOVÏE, A. (1995). *L'Écrit, stratégies et pratiques*, Paris, CLE.

- GÜNAY, V. D. (2003). *Metin bilgisi* (İkinci Baskı). İstanbul: Multilingual.
- JOLIBERT, J. (1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.
- JOLIBERT, J, et CRÉPON C. (1994). *Former des enfants lecteurs de textes*. Paris: Hachette.
- LEROY, G. (1976). *L'Organisation et la généralisation des connaissances*, Bruxelles De Boeck.
- LUNDQUIST, L. (1983). *L'analyse textuelle, méthode, exercices*, Paris : Cédic.
- MINDER, M. (1996). *Didactique fonctionnelle*. Paris-Bruxelles, De Boeck.
- PEYTARD, J. ve arkadaşları. (1982). *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*, Hatier-Crédif.
- POSLANIEC, C, et HOUYEL C. (2000). *Activités de lecture*. Paris : Hachette.
- ROMAINVILLE, M, et GENTILE C. (1990). *Des méthodes pour apprendre*, les Editions d'organisation.
- <http://www.tv5.org/TV5Site/dictee/dictee.php>, 15.01.2011.
- <http://www.yok.gov.tr>.

İlk alındığı tarih: 2011-07-12
Kabul tarihi: 2011-09-05

Extended Abstract

When the French Language Teaching departments are examined, it is seen that writing skills are included in every programme in Türkiye. However, the credits and the terms allocated to writing skills change in different programmes. The other important thing is that writing classes are closely related to the other classes. When 1983 and 1998 programmes are examined, it is seen that a common

programme is followed for all the foreign languages. In 1983 programme four basic skills- reading, speaking and writing- the sub- skills (grammar, phonetics) are included in the programme. In 1988 programme, the skills except for the phonetics are included.

However, in the programme which was implemented in 2006, it is seen that the classes in German, French, and English programmes differ from each other although basic language classes are included. Although in German programme, reading, speaking, writing and grammar sub-skills are included, reading and writing classes are taught as a single class. In the French programme, besides reading, speaking, writing skills, grammar, vocabulary, phonetics and dictation sub-skills are also included. In the English programme, only the speaking classes are given separately, whereas both reading and writing, and listening and phonetics are taught as a single class. Grammar and vocabulary sub-skills are given as separate classes.

When the recent programmes are examined, some basic and sub-skills are observed to be given together. Thus, in German and English programmes, reading and writing classes are combined and taught as one class.

It is possible to adopt many activities in order to improve writing skills of the students in a writing class. The most important thing is to organise all activities and include more effective activities for educational and instructional purposes.

Texts are the main sources so as to develop writing skills because reading activities play an important role for developing writing. Students benefit a lot from the texts studied in language classrooms. The texts enable the students to develop their vocabulary capacity, learn how to express themselves in different ways, develop their grammar and help them to use language elements in appropriate contexts. Undoubtedly, it is not necessary to include the texts in writing classes as a complementary component. However, they are important sources to develop writing skills.

Besides, the dictation activities are also the ones that can be used to develop writing skills, for these activities enable students to develop their grammar- especially to be able to use the language elements in appropriate contexts.

This study is based on an experimental research. It has been conducted on 70 students who attend Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, French Language Teaching Department Preparation Class. The students have been divided into two groups. A is the control group, while B is the as experimental group. In the initial stage, both groups have been given a text and twenty questions so as to understand their ability to understand the text. In the same session, a text has been dictated. In the control group, sample text analyses have been made, whereas in the control group the dictation activities have been done. At the end of twelve weeks

(288 hours) the students have been retested through using the same reading and dictation texts.

The students were asked 20 questions, 10 of which were open-ended and the other ten were multiple choice. The text is at pre-intermediate level and the topic is youth. Reading text is made up of 217 words, 17 lines, and 5 paragraphs. The text that we dictate is pre-intermediate and includes 1012 characters, 204 words, 15 lines, and 3 paragraphs.

In this research concerning the reading and dictation activities, we took into consideration the students' reading and dictation mistakes which they made during the pre and post test. The results of the experimental group show that the number of the errors for the pretest for per student is 7.5 considering concerning reading text and error ratio is 37.5%. In the posttest the number of error is 5.2 and error ratio is decreased to 26%. When the other group's dictation result is considered, it is seen that in the pretest the number of the error for per student is 48.4 (23.7%) above 204 words. In the posttest it is 21.3 (10.4%). The number of the errors of the students decreased 56% concerning dictation activities.

By the time the results of the control group is considered; the number of the error per student is 7 and error ratio is 35% concerning reading text. In the posttest, the number of error is 4.7 and error ratio is decreased to 23.5%. when the dictation result of the same group is considered, the number of error per student is 54.9 (26.9%) above 204 words. In the posttest it is 31.6 (15.5%) The number of the errors made by the students decreased at 42.4%.

When the results of the two groups are compared, the control group that reads the text at certain intervals concerning reading text tests and the experimental group that carries out dictation studies at certain intervals have no difference at all, however, it is seen that students in the experimental group made less mistakes than the students in the control group in dictation test. However, in the reading text test, experimental group students are more successful and control group students are more successful in multiple choice test. It is seen that the experimental group develop verbal linguistic skill more than control group. These results state that supporting students with reading text samples from time to time is a good strategy concerning writing skill courses.

To sum up, in language classrooms, students need to learn language elements such as nouns, pronouns, adjectives verbs and adverbs and use them in appropriate contexts. In order to reach these goals the text analysis and dictation activities can be motivating and important in language classrooms. But, it has been found that the inclusion of sample text analysis in writing lessons is a more functional method.

BU SAYFA BOŞ BIRAKILMIŞTIR.



Tüketim Kültürü ve Sanat Eğitimi: Postmodern(ist) Sanat Eğitiminde Gelenekçi Dirençler İle Gelecekçi Stratejilerin Kültürel Bileşkeleri

Consumption Culture and Art Education: Cultural Compounds of Traditional Resistances and Futuristic Strategies in Postmodern(ist) Art Education

Metin EKER*, Tamer ASLAN**

ÖZET: Kültürel politikaların küreselleşmesi ile yeni kültürel alanlar ve tanımlar gelişmeye başlamıştır. Kültüre atfen yapılan pedagojik tartışmaların büyük ölçüde sanat eğitime temas etmesi kaçınılmazdır. Bir kültürel çalışma ne kadar diğer alanlar ile organik ilişki kurmak durumunda ise sanat eğitiminin de kültürel alanların koşullarını kendi koşulları ile paydaş kılan bir dinamikten beslenmesi düşünülebilir. Kültür ve sanatın tüketim kültürünü eksen kabul ederek sanat eğitime yönlendirebileceği birçok içerikten bahsetmek olasıdır. Kültürün geleneksel, güncel ve gelecekçi değerlendirmeler ile ilintisinde tüketim deneyimleri, tüketim estetiği, tüketimin görsel-sosyal içerikleri, sanatın tüketimsel kavramları ve postmodern bireyin tüketim motivasyonları birer konu başlığı olmaktadır. Bu yüzden tüketim kültürü ile sanat eğitiminin ilişkisinin postmodern sanat eğitime ait bir içerik olduğunu ve stratejik gerekçeleri açısından geleceğin sanat eğitiminde önemli bir kapsam oluşturacağını görmek gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Tüketim Kültürü, Sanat Eğitimi, Postmodernizm, Tüketim Estetiği

ABSTRACT: Consumption Culture and Art Education: Cultural Compounds of Traditional Resistances and Futuristic Strategies In Postmodern(ist) Art Education New cultural fields and definitions have begun to develop through the globalization of cultural policies. It is inevitable that pedagogical debates in reference to the culture contact with art education in a great level. While a cultural study is to have a connection with other fields, art education is thought to be fed by a dynamic forming a common ground between conditions of cultural fields and those of itself. It is likely to express plenty of contents to be referred to art education by regarding culture of consumption of culture and art as an axis. These contents

* Prof. Dr., OMÜ, Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi A.B.D., ekermetin@hotmail.com

** Öğr. Gör Dr., Samsun Meslek Yüksekokulu, El Sanatları Bölümü, Mimari dekoratif sanatlar, taslan@omu.edu.tr,

consist of the following titles such as traditional, actual and futuristic assessments of culture, experience of consumption, aesthetic of consumption, contents of visual and social consumption, concepts of consumption in art and consumption motivations of postmodern individual. Therefore, it is required to consider that connection between consumption culture and art education is a content belonging to postmodern art education and will become a notable scope in prospective art education in view of strategic facts.

Key Words: *Consumption Culture, Art Education, Postmodernism, Consumption Aesthetics.*

GİRİŞ

Postmodernizm; farklılığı ve değişkenliği üsluplaştırmanın ve yönelimleri mantıksal göstermenin araçlarını ve süreçlerini yaratmada maharetli görünen eylem biçimlerini açıklayan ve post- ön ekiyle modernizm ile bağımlı zorunlu gibi algılanan ancak kesin bir kopuşun içeriğini bir dönemselleştirme biçimine dönüştüren kavram olarak dikkat çekmektedir. Postmodernizmdeki bakış açıları çeşitliliğinin yarattığı parçalanmanın ve savunuların temellendirildiği içerikler üzerindeki şüphelerin eğitsel alandaki karşılıklarının irdelenmesi konusu, biraz karmaşık bir olgu izlenimi verebilmektedir. Bu görüşümüzün bir sorunsal kimliğine taşınmasını gerektiren varsayımların ya da tartışma doğrultularının başında sanat eğitiminin geldiğini ifade etmeliyiz. Çünkü sanat eğitimi konusunun postmodern çerçeve içinde düşünülmesini gerektiren birçok icat geliştirilmiştir. Neo-liberal sanat eğitimi, çok kültürcü sanat eğitimi, eleştirel sanat eğitimi, feminist sanat eğitimi, görsel kültür eğitimi, okuryazarlık ve sanat eğitimi vs. gibi örnekler çoğaltılabilir. Bütüncül bakıldığında postmodernizm ve sanat eğitiminin yan yana gelmesindeki icat alanı “müştereklerin icadı” oluşturmuştur. Postmodernizm ile sanat eğitimi arasındaki en önemli müşterek, hiç kuşku yok ki “kültür” ve onun parçalanmış ve çoğaltılmış kategorileridir. Kültür endüstrisi, popüler kültür, kitle kültürü, medya kültürü, görsel kültür, tüketim kültürü örnekleri de bu çoğaltımın bazılarıdır.

Tüketim kültürü ve sanat eğitimi ilişkilendirmek ile postmodern sanat eğitiminin temel argümanlarına yönelim göstermenin kolaylaşacağı kanaatindeyiz. Zira tüketim kültürü, yukarıda zikredilen kültürel çeşitliliklerin tümüyle bağlantılıdır. Kültür endüstrisinin temeli tüketimdir. Popüler kültürü kitle kültürüne taşımanın ya da dönüştürmenin yolu da tüketim kültüründen geçmektedir. Görsel kültür çağında yaşıyor olduğumuza ilişkin imaların ya da tartışmaların ana referansı da yine tüketim kültürüdür. Benzer şekilde medya kültürü veya reklam endüstrisini de buna dahil etmek gerekmektedir. Bu gerekçeler bize, sanat eğitimi ile tüketim kültürünün nasıl bir ilişki kurması gerektiği konusuna koşullandırmakta ve tüketimin tüm motivasyonları ve bunlara ait yeni estetik yönsemelerin görsel-sosyolojik temeller oluşturması hedefi ile örtüşen bir yaklaşımı benimsetmektedir. Bu türden ele alış üzerine çok sayıda yaklaşım inşa etmek mümkün görülebilir. Bunlardan biri

de, sanat eğitiminin gelenekçi ve geleceği bakış açılarının karşılaştırılmasında tüketim kültürünün etkisinin incelenmesi olabilir.

Postmodern(ist) bir sanat eğitimi yapısını nitelik olarak bir dönüşüm mantığı içinde düşünmek için diğer disiplinlere ait yaklaşımlarda olduğu gibi sanat eğitiminde de gelenekçi yaklaşımların olduğunu kabul etmek durumundayız. Buradan hareketle sanat eğitimine ait bir güncellik ve geçerlilik sağlamanın yolunun, gelenekçi dirençleri bugünün postmodern koşullarına taşıyarak incelemekten geçeceğine inanılmalıdır. Bir geçiş sürecinin doğası bunu gerektirmektedir. Diğer tarafta ise çağdaş koşullar içinde tartışılan her eğitsel profil ya da model çalışmalarında projektif bir yöntem tercihi ve geleceği hedeflerin gerçekliğine olan inanç ve kanaatin sağlanması söz konusudur. Tüketim kültürü ve sanat eğitiminin her iki perspektif ile hedefler oluşturabileceği ve bu hedeflerin daha zor ve karmaşık ortam ve pedagojik gerekçelere yönelik olacağı göz ardı edilmemelidir.

Kültür, Tüketim ve Sanat

Postmodernizm'in sosyal, kültürel, sanatsal ve eğitsel açıdan gündeme getirdiği konular ile ilintili her tartışmanın bir eksen ya da bileşke oluşturmasına ait yönelimler benimsediği söylenebilir. Bir başka ifade ile bir çalışma doğrultusunda geçerli bir yapılanmanın sosyal, kültürel, sanatsal ve eğitsel bileşkelerinin düşünülmesi durumu özellikle dikkat çeker. Bir kültürel çalışma, yalnızca kültür içerikli bilgi ya da problem kapsamı ile zenginleştirilemez görünmektedir. Bir kültürel çalışmanın “öteki” şartlar ve alanlar ile bağlantılı bir problem kapsamı, inceleme doğrultusu ve yansıtma yöntemi tercihleriyle “kültürel” gibi kullanımları ön plana çıkardığı ya da çıkarması gerektiği söylenebilir. Sonuç olarak, kültürel çalışmaların eğitsel, sanatsal ve daha önemlisi sosyal bileşkeleri ile heterojen, postmodern bağlam açısından ise homojen kılınabilecek biçimselliğe vurgu yapması söz konusudur.

“Tüketim kültürü”; yukarıda zikredilen sosyal, kültürel, sanatsal ve eğitsel açıdan heterojen niteliklerin postmodern bağlam içinde homojen olduğu bir kültürel çalışma alanı ve biçimine gönderme yapar. Sanat ile kültürün postmodern dönem içindeki müşterekleri geçmişe göre önemli değişimler yaşamaktadır. En önemli değişimin, kavramsal ifadelerde tartışılacak biçimde “geleneksel kültür” ile “kültürel gelenekler” arasındaki hedef ve içerik farkının daha da belirginleşmesi olduğu söylenebilir. Bir kültürel gelenek Weber'e göre “bilim, ahlak ve sanat” üçlüsünden ibarettir (Habermas, 1994:37). Modern eğitim yapısında da aynı kültürel gelenekten bahsedebiliriz. Geleneksel kültür ifadesi ise, kültürel gelenekten ayrı

olarak, din, dil, ırk, coğrafya, tarih farklılıkları içermesiyle ilgili olarak eğitsel açıdan merkez unsur olabilmektedir. Modern eğitim paradigmaları ve doğal olarak sanat eğitimi yapılanmaları, bu türden bir kültürel bileşkeyi ön plana çıkarmıştır. Postmodern dönem kültürel gelenek ya da geleneksel kültür örüntülerini ne dışlar, ne de merkeze alır. Postmodern kültür, kendi kültürel çerçevesini tanımlayacak ya da betimleyecek kültürel alanlar icat edip, bu icadını geçerli ve gerçekçi kılmının meşru yollarını da ayrıca geliştirmektedir. Bu doğrultuda sanat eğitimini kültür ve sanat ile müşterek kılarak araya tüketim kavramını sıkıştırmak gerekmektedir. Çünkü tüketim, postmodern kültür ve postmodern sanatı eğitsel açıdan problematik olarak görebileceğimiz bir özellikte birleştirmektedir.

Genel olarak bakıldığında tüketimin; fantezilerin, duyguların ve eğlencenin bir kararlı seyri içinde “deneyimsel bir görünüm”e sahip (Styhre-Engberg, 2003:132) ve her zaman “ekonomik bir faaliyetten daha ötede” (Storey, 2000:158) yer alması, pedagojik açıdan üzerinde durulması gereğini daha da kuvvetlendirmektedir. Storey tüketimle ilişkin çalışmanın postmodern özellikler bağlamında gerçekleştirilmesinin olumsuz sonuçlarına da vurgular yapılmaktadır. Benzer biçimde McRobbie “yeni zamanlarda tüketim yeni politikalarıyla ilgili şartlarda özellikle daha fazla düşünüyor ve bu veriler kültürel çalışmalarda bir provokasyona sebep oluyor” (McRobbie, 1994:36) yönündeki yaklaşımıyla, kültürel çalışmaların politik şartlarında olası bir provokasyona neden olmamak için popüler göstergelerden beslenen estetik için önceliğin politik ve ideolojik tabanda yer bulmasına vurgu yapmaktadır.

Tüketim pratiklerinin pedagojik bir başlık ve müfredat yansıması olarak incelenmesi, tüketimin bir kültür olgusuna ve kapsamına dönüştüğü kültür endüstrisinde belirginlik kazanmıştır denilebilir. Tüketimin kültürel kapsamı, doğal olarak bizi, kültür endüstrisi ve bu endüstrinin sanat ve estetik yönsemelerine odaklanmaktadır. Estetik için bir tür yeni yapılanmaya kaynaklık eden tüketim estetiği, kültür endüstrisinin icadı ve sanatın zorunlu benimsediği ve değişkenlikleri bünyesinde karakterize ettiği bir sonuç olarak ele alınabilir. Tüketim estetiği inceleme alanı olduğunda sanat ve sanat eğitiminin önemli bir bileşkesi doğmuş olmaktadır. Varılan noktanın “tüketimin pratikleri konusunun estetik ve uzama/sosyal uzaya ait pratikler” (Styhre-Engberg, 2003, 120-121) biçiminde görülerek eğitimin hatta sanat eğitiminin müfredat kurgularına aktarılacak bir içeriği özetlediğini söyleyebiliriz. Tüketim; türlü yaşantıları biçimselleştirerek deneyimselleştirmekte, günlük yaşamın olağan akışının bir sonucuna dönüştürmekte, bireyin sosyalliğinin kişiselleştirilmesine olanak tanımakta ve tüketim estetiği vurgusunda sosyo-estetik bütünlüğü zedelemeyen bir kişisel-estetik

tercihlere indirgeyebilmekte oldukça etkilidir. Tüketimi ekonomik bir etkinlik olmanın ötesine taşıyan en önemli gerekçelerden biri estetik gerekçedir. Bireyin bakış açılarını, dünya görüşlerini, alımlama ve yorumlama yönsemelerini ve dahası kültürel kimlik ve sorumluluk duruşunu çözümlemenin olağan yollarından biri haline gelen tüketim estetiği, hem bireyin estetik potansiyelini hem de günlük yaşamın estetikleşmesinde bu potansiyeli değerlendiriş biçimini serimleyebilmektedir

Tüketim kültürü ile ilintili estetiğin tüketim estetiği olarak adlandırılması, pedagojik açıdan günlük yaşam ve ona ait estetik hakkındaki tespitleri netleştirmek gereğine yönelimi kolaylaştırır. Günlük yaşamın büyük ölçüde tüketim kültürü ile ilişkili düşünölmeye başlanmasından itibaren “günlük yaşam estetiği” bir kavramsal vurgunun ötesinde farklı kategorik yapılarda da izah edilmeye çalışılmıştır. Bunlardan biri Featherstone’a aittir. Ona göre gündelik hayatın estetikleştirilmesini üç anlamda ele almak mümkündür: Birincisi, 20. Yüzyılın ilk yarısında egemen olan “sanatsal alt-kültürlere”, ikincisi; yine aynı dönem ve postmoderne geçiş sürecinde dikkat çeken “hayatı bir sanat eserine dönüştürme çabasına” ve üçüncüsü; “çağdaş toplum/lar/daki gündelik hayatın dokusunu dolduran göstergelerin ve imajların hızlı akışına gönderme yapar” (Featherstone, 2005: 116-119). İlk maddenin günlük yaşamın içine girmesine yönelik çabalarının sanatsal kimlik ve savunuların tesiri ile yetersiz kaldığına, ikincisinde ise, sanat ile yaşamın ortak günlük müştereklere taşınmasında medyanın rolü ile güçlendiğine tanık olduğumuz bir gerçektir. Ancak üçüncü madde, gösterge ve imajların yoğunluğuna paralel bir küresel teknolojik donanım ile çok daha güçlü bir yayılım hızı kazandığı ve bir endüstriyel bakış açısı ve kültür oluşturduğu için kaçınılmaz biçimde tüketim estetiğini ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda “kültür, tüketim ve sanat” yeni bir bağlam oluşturması bakımından ve tüketim kültürü ekseninde içindeki önemi gereği sanat eğitiminin dikkatini çekmek zorundadır.

Tüketim Kültürü ve Postmodern Sanat Eğitimi

Sosyal, kültürel, sanatsal ve eğitsel açıdan heterojen niteliklerin postmodern bağlam içinde homojen olduğu bir kültürel çalışma alanı ve bir gündem ifadesi olarak tanımlamaya çalıştığımız tüketim kültürü, tüketimin sosyolojisinden tüketimin sanatsal ve estetik kabullerine kadar geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Tüketim sosyolojisi “kültürel değerler, kurumlar, normlar ve tüketim aktiviteleri”ni olarak belli rotasyonlar ve etkileşim biçimleri ile bir ilişkiye sokar (Nicosia-Mayer, 1976:69). Söz konusu ilişki, tüketimin ekonomik boyutunu kültürel gereksemeye dönüştürmekte yetenekli görülebilir. Burada sanatın taşeron rol üstlenmesi ile değişken rotalara yönelmesi, postmodern döneme ait zorlama biçiminde dikkat

çekebilir. Devamında Featherstone'nun vurguladığı gibi “entelektüel ve sanatsal pratiklerde teorileştirilen ve ifade edilen postmodernizm, daha geniş bir postmodern kültürün, kültürel malların ve pratiklerin üretimi, tüketimi ve dolaşımındaki daha kapsamlı değişimler dizisinin bir işareti ya da habercisi olarak görülebilir” (Featherstone, 2005: 69).

Postmodern tüketim, belli oranlarda bir tüketici profili belirlemekte ve betimlemektedir. Söz konusu profil içinde birey, parçalanmış öznelğin bağımlı ve güdümlü olabildiği bir yaşam stili, estetik görüş ya da tüketim kültürünün istikrarsız ve değişken yapılarını tercih eder. Postmodern birey, kültürel çerçevenin içinde en önemli figürdür. McRobbie “bugünkü parçalanmış öznelğin postmodern kültürel biçimlerde yakaladığını ve ifade edildiğini ve bunların biçimler, tarzların yüzeysel bir şekilde toplanıp birbirlerine karıştırılmasından oluştuğunu” (McRobbie, 1994: 28), Aage ve Belussi ise, “postmodern tüketimin, güçlü bir moda karakterizasyonu yoluyla günlük yaşamın estetikleştirilmesi ve bir parçalanmanın desteklenmesi” (Aage-Belussi, 2008:488) anlamına geldiğini vurgulamaktadırlar. Postmodern sanat eğitiminin en önemli sorunsalı, günlük yaşamın estetikleştirilmesi olgusunun parçalanmış bireyselliği ne kadar pekiştirdiği ve tüketim kültürünün bu durumdan ne kadar beslendiği ile ilgili olduğu düşünülen ilişkileri ele almak olmalıdır. Bir başka ifade ile postmodern sanat eğitiminin odaklandığı konulardan birisi, tüketim kültürünün ya da tüketim estetiğinin yüceltilmesine ilişkin motivasyonları problematik olarak benimsemesidir. Bu da doğal olarak bir postmodern yaşam stili ile yani tüketim kültürünün günlük yaşam deneyimlerini kitleselleştirme çabalarıyla doğrudan ilintilidir. “Postmodern yaşam stili, estetik ve seçmeciliğin (eklektisizmin) ayrıcalığında, ortak paydalara sahip olan tarzların bir bütünlüklü menzili olarak çok fazla belirli bir stil değildir” (Bertens, 1995:204) görüşüyle Bertens, günlük yaşam deneyimlerinin estetik deneyime dönüşmesinde standartların yerleşik olmadığı düşüncesini ve tüketim paydalarının bu açığı kapatabileceğine olan bir beklentiyi de kısmen desteklemektedir. Tüketim estetiği, hem tüketilen unsurları estetikleştirmekte hem de estetik unsurları (ürünleri, malları) tüketilebilme olanakları açısından ticarileştirmektedir. “Estetik mallar (eşyalar), bir taraftan duylara başvuran bir görüş-görünüş olarak güzelliğe gönderme yapar, diğer taraftan ise değiş-tokuş değeri gerçekleştiriminin servisinde güzelliğin bir gelişimi, satın almadaki içgüdü ve arzuyu teşvik etmek için izleyicileri tasarılar” (Sarup, 1998:120).

Tüketim kültürü ile postmodern sanat eğitimi arasında bir bağ oluşturan kültür endüstrisine temas etmekte yarar vardır. Adorno kültür endüstrisinin yenilik olarak sunduğu özelliği “kültürün uzlaşmaz iki unsuru ‘sanat ile eğlenceyi’ amaç

kavramına, yani tek bir yanlış formüle, kültür endüstrisinin bütünselliğine tabi kılması olmasıdır” (Adorno, 2007: 67) biçiminde özetlemektedir. Kültür endüstrisinin sanata kazandırmaya çalıştığı konuma eşlik eden eğlence, büyük ölçüde tüketim estetiğinin ekseni olup çıkmıştır. Postmodern sanat eğitiminin estetik yönsemeler ile sanatsal yönsemeler arasındaki ilgi ve ilişkiyi yeniden düşünmeye ihtiyacı vardır. Bunu zorunlu kılan kültür endüstrisinin kapitalist meta üretimlerine kazandırdığı sosyolojik içeriklerin kitlesel onaylarıdır denilebilir. Tüketimin bir kültür olarak ifade edilmesi, yukarıda bahsettiğimiz sosyolojik onayın en somut göstergesidir. Sanat ve dolayısıyla sanat eğitiminin kitlesel ya da kamusal kılınmasındaki postmodern gerekçenin de aynı doğrultudan hareket ettiğini söyleyebiliriz. Böylece sanat eğitimi, kitlesel tüketim kültürü ve estetiğinin yanında nasıl bir rol ve görev üstleneceğini sosyolojik ve kültürel yansılarda ortaya koyan bir endüstrinin aracı kurumsal kimliğine dönüşecektir.

Postmodern sanat eğitiminin beslendiği bu yeni kültürel perspektifler aynı zamanda çelişkili unsurları yan yana getirmektedir. Geleneksel değerler ile gelecek perspektiflerinin karşılaştırılması buna genel bir örnek olarak gösterilebilir. Bu durumun telafisi için yapılacak olan ise, gelenekçi ve gelecekçi pedagojik karşıtlıkların bileşkeleri oluşturularak sanatın da bir kopukluk yaşamaması engellenebilir düşüncesini önemsemektir. Postmodern sanat, postmodern kültür, postmodern estetik ve postmodern sanat eğitimi tabirleri genel olarak geleneksellikle gelecekçilik arasındaki tartışmalardan dinamik almakta, bunu bir günlük yaşam örüntüsüne dönüştürmektedir. Ayrıca pedagojik yapılanmaya içerik olarak yansıtılabilmekte yeterli olabilecek tüketim estetiğini ön plana çıkarmaktadır. Bu noktada sanat eğitimi ve sanat eğitimcisinin küçük bir profilini oluşturmak gerektiğinde üzerine vurgu yapılacak unsurlar şunlardır;

- Kültür endüstrisini çözümlenmenin önemli vasıtalarından biri estetik ve sanat eğitimidir,
- Postmodern bireyin parçalanmış ve parsellenmiş algı ve beğeni durumlarını pedagojik içeriklere taşımanın yolunun tüketim kültürüne odaklanmaktan geçtiği görülmektedir,
- Sanat eğitiminin kitlesel ya da kamusal temasları yeniden düşünülme ve kurgulanma durumundadır,
- Sanat eğitimcilerinin en önemli vasıfları arasında kültürel ve sosyolojik strateji uzmanlığının eklenmesi gereklidir,
- Sanat eğitimciliğinin tanımlanmasında kültür araçları ya da kültür üreticileri gibi sınıflamaların gereğine inanılmalıdır,

- Postmodern sanat eğitiminin odağı tüm kitledir. Okul içi ve dışı tüm kültürel eksenler sanat eğitiminin kamusal kimliğini ortaya koymaktadır,
- Sanat eğitiminin güncellenmesi süreçlerinde müfredat dönüşümleri biçiminde bir oluşumdan ziyade müfredat tasarımları biçiminde bir ele alışı önemsemek gerekmektedir.

Sanat Eğitiminde Gelenekçi Dirençler

Çoğu eğitim yapılanmaları gibi sanat eğitiminde de bir yapılanma sürecine bir çok faktörün etki ettiği söylenebilir. Bu etki değişmeyen bir durumdur, ama, etkilerin zamana ve koşullara göre değiştiği gözlemlenmektedir. Sanat eğitiminde gelenekçilik ya da gelenekçi görünmek zaten bir direnci baştan kabul etmek demektir. Dolayısıyla gelenekçiliği savunmak için geliştirilen dirençler, psikolojik, kültürel, sosyolojik ve doğal olarak pedagojik gerekçelere bağlıdır. Sanat eğitimindeki gelenekçi tutum veya dirençlerin ana karakteri, sanatın genel durumu ile paralellik sergilemiştir denilebilir. Özellikle 17. ve 19. Yüzyıllar arasındaki sanat eğitimi, temsilin değerlerini işlemeye çalışan akademik bir tutum ve metod merkezli modeli ön plana çıkarmıştır. 20. Yüzyılın başlarında ise tasarım elemanlarının ve estetiğin biçim ile ilişkisi sanat eğitimine içerik olarak yansımıştır. 20. Yüzyılın ortalarında ise yaratıcılığın daha fazla önemsendiğini ve sanat, sanatçı ve dışavurumsal niteliklerin merkeze alındığını görmekteyiz. Daha sonraları günlük yaşamın sanat eğitiminin eksenine yerleştiğini söyleyebiliriz. Disiplin merkezli sanat eğitimi ve dört disiplin (sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve atelye uygulamaları) yaklaşımları geleneksel sanat eğitiminin temel yönelimlerini oluşturmuşlardır.

Yukarıda serimlenen modern sanat eğitiminin kısa analizinden çıkan sonuç, Aydınlanma hareketinden itibaren Batı merkezli sanat eğitimi kurgularında sanatın genel olarak bir odak olduğudur. Bunun doğal olduğu düşüncesine ait hakim görüşün zayıflamaya başlayınca ve sanatın odak olduğu savunusunun yerini kültür endüstrisinin içerik ve pratikleri doldurunca, ister istemez sanat eğitimi iki perspektifte değerlendirmek gerekmiştir. Özellikle postmodern temel yaklaşımlar ve dönemselleştirme koşulları dikkate alındığında gelenekselcilik (ya da gelenekçilik) ile gelecekçilik” gibi iki ayrımın gündeme geldiğini iddia edebiliriz. Geleneksel sanat eğitimi ile gelecekçi perspektif, postmodern dönem içinde ve “zıtlıkların uyumu” biçiminde bir uzlaşma zemin oluşturacak ele alışı oldukça desteklemek durumdadır. Sanat, “klasik” tabirini bünyesine en fazla yerleştirmiş bir alan özelliği sergilemek ile, aslında, gelenekçi duruşuna bir tür dayanak oluşturmaktadır. Ancak sanat, “çağdaş” kavramına da ayrıca önem vermekte ve bunu gelişmenin güncel kılınması olarak düşünmektedir. Şimdi dikkat çeken soru, gelenek ve çağdaşlığı

barışık biçimde biçimselleştirebilen sanat gibi sanat eğitiminin de aynı derecede başarılı ya da uyumlu olup olamayacağıdır.

Williams'ın ifadesiyle “eğitim, oldukça etkili bir gelenek taşıyıcısı ve örgütleyicisidir” (Williams, 1993:187). Eğitim için gelenekçi direnç, kendi karakteristiği gibi düşünüldüğünde, eğitimde yeniden-yapılanma ya da yeni eğilimlerin benimsenmesi olasılığı oldukça zayıftır. Ancak değişimi, dönüşümü tetikleyen faktörlerin etkisi ile bu olasılığın bir dirence dönüşmesi de gecikebilir. Bir başka ifade ile eğitim, “giderek karmaşıklaşan ve değişen dünyaya en iyi şekilde adapte olmak ve ayakta kalmak için insanlara güç veren sembolik ve kültürel sermayeden ortaya çıkar ve daha birbirine bağlı, demokratik, eşit ve adil bir toplum üretmenin” (Kellner, 2002:127) vasıtası olur. “Eğitim tarihi, eğitimin kültüründen ayrı düşünülmeceğini ortaya koymaktadır. Eğitim ve kültür, birbirini şekillendirmektedir” (Varış, 1996:60). Eğitimin kültürel sermayeden beslenmesi aynı zamanda kültürel genetiği yüceltmesi ile mümkün olmakta ve bu yüzden değişimin veya değişime adaptasyonun direnç ile geciktirilmesi gözlemlenebilmektedir. 20. Yüzyılın sonlarında özellikle ülkemizdeki yeniden yapılanmaların gündeme geliş biçimi irdelendiğinde söz konusu direncin gücü de tartışılabilir. Sonuç olarak gelenekçi dirençlerin gerekçeleri ile yeniden yapılanmaların gerekçeleri arasındaki ikna gücünün tesiri, direncin başarısı ya da başarısızlığı olarak ifade edilebilir.

Efland'a göre “20. yüzyılın başından sonuna kadar sanat eğitimi, bütün olarak genel eğitim biçimlerini şekillendiren düşüncelerden güçlü bir şekilde etkilendi. Zaman geçtikçe sosyal koşullar, geçerli sosyal ortamı ve güçlü sosyal grupların etkisiyle bu eğilimin baskısı değişti. Her bir eğilim, baskının içine doğru taşındı, onun değer yönlendirmesi evrensel değer olarak müjdelendi. Onların amaçları, metotları ve istekleri genel kural oldu” (Efland, 1990: 262). Efland'ın bu değerlendirmesi ile geçen yüzyılın sanat eğitimi üzerine en temel vargımızı oluşturmak için, sanat eğitimi ile sosyal koşulların ilişkisinde baskının rolü ve bunun sanat eğitiminin amaç ve işlevlerini biçimlendirmede bir uygulayıcı (konformist) tavrın etkisinde olduğunu gözlemlememiz gerekmektedir. Kültürel ve sosyal koşullar bir toplumun kültürel genetiğini işleyen sanatı ve eğitimi bir üretim dinamiği olarak özümsemiştir. Ama yüzyılın ikinci yarısından sonra müfredat yapılanmaları teşebbüsleri özellikle sanat eğitiminde bir modeli sabitlemenin gereğine olan inancın artmasına yol açmış ve devamında amaç ve koşulları ile örtüşük bir bilinç oluşturulması tartışılmıştır. 1950'lerden itibaren disiplin yönelimli sanat eğitimi yaklaşımlarının etkisi bu bilinçlenme hareketine örnek olabilir ve bu bilinç birkaç on yıl sürmüştür. Sanat eğitiminde kültürün eksen olması düşüncesinin sürekli var

olduğu bir gerçektir ancak, kültür, sanatsal üretimleri belirleyen güç ve karakteri bünyesinde çok daha farklı içerik ve yapılarla taşımaya başladığından itibaren, sanat ve sanat eğitiminin hedeflerinin yeniden belirlenmesi yönelik talep ve inanç da artmıştır. Çünkü postmodern dönem ile özdeş tanımlamalar ve konumlandırmalardan en çok etkilenen alan olarak kültür bölümlenmiş, çeşitlenmiş ve parçalara ayrılmış biçimde dağınık ve bir o kadar da stratejik önem kazanmaya başlamıştır. Bu noktada sanat ile kültür yeni müşterekler ve yeni ilgi alanları icatlarıyla karşılaşmış ve bunun eğitsel yönsemelerini tartışmada yeterince hızlı ve etkili olamamıştır. Bu yüzden geleneksel sanat eğitiminin bu türden kültürel müşterekleri müfredatlaştırma süreci halen güncelliğini koruyan bir tartışmadır diyebiliriz.

Joubert, güncel eğitimsel modelleri izah ederken; “meydan okumaları, genişletilmiş ufukları ve öğrenimde çağdaş eğitsel uygulamalarda genellikle var olmayan bağlantıları sağlamak için yeni düşünceler tarafından teşvik edilmiş olmayı” (Joubert, 2002:460) bir motivasyon olarak ele almakta, bir bakıma, yeni eğitsel paradigmalardan işaret etmeye çalıştığı tavır ve tutumların önemini vurgulamaktadır. Eğitim içinde zaman zaman meydan okumalar, ufuk ve yeniliklere ilişkin görüşlerin giderek sert tavır ve tutumlara dönüşmesi de mümkün olmaktadır. Zaten meydan okumanın en önemli nedeni, gelenekçi bakış açılarına ya da yaklaşımlara karşı bir tepkinin geçerli içeriklerle doldurulması ve bunun dışavurulmasıdır. Sanat eğitimi için geçerli bir tartışmanın meydan okuma ve yeniliklere gerekçe oluşturmasında öncelikli olarak kültürel sorgulamalar düşünülmelidir. Zira kültür, günümüzün en önemli inceleme ve tartışma sahasıdır. Çünkü içine ekonomiyi, politikayı, sanatı, medyayı, modayı ve bunun gibi bir çok etki sahasını almakta ve ortak nokta olarak ise “tüketim kültürü” olarak sabitlemektedir. Giroux bir kültürel çalışma içinde güç ilişkilerinin önemine değinmektedir. “Bir kültürel çalışma güç işleyişlerinin nasıl pedagojik angajmanlar oluşturduğuna ilişkin fikirlerin performansları ve belirli kültürel çerçevelere ait diğer gerçekliklerin yansımaları olarak kesin politik koşullar altında oluşmuş temsilleri, imajları ve sembolleri tarif eder” (Giroux, 2000:138). Sanat eğitiminin geleneksel duruşlara yönelik direncinin altında politik nedenlerin olması bir noktaya kadar doğal kabul edilebilir. Buna neden olarak ise, kültürel genetiğin bir süreç içinde etkin olan sosyal gerekçeleri önemsemesi ve bunu eğitsel malzeme yapma arzusunun meşruluğu gösterilebilir. Sonuçta kültür ve sanatın ortaklaşa politize ettiği bir yaşam biçimi üzerine örülmüş estetik tüketim biçimleri ön plana çıkarılmakta ve bir tüketim kültürü ekseninde geliştirilmektedir. Paul Willis, “günlük hayatın kültürel tüketiminin, ‘yerleşmiş estetikler’ olarak ifade ettiği süreçle birlikte işlediğini iddia ediyor ve yerleşmiş estetiklerin, sıradan insanların dünyayı kültürel olarak algılaya

süreci olduğunun altını çiziyor” (Storey, 2000:159). Kitle kültürü ile tüketim kültürünü temas ettiren nokta olarak yerleşmiş estetikler konusu, şu an için hem sanatı hem de sanat eğitimi ilgilendiren bir direnç görüntüsü sergilemektedir. Bir başka ifade ile yerleşmiş estetiklerin eğitsel açıdan bir problem olarak algılanması için, tüketim kültürünün sanat eğitiminin temel ilgi alanı olması gerekmektedir. Bizim savunduğumuz içerik; tüketim kültürünün aslında kültürel yeniden-üretim olgusunu tanımladığı gerçeğidir. Çünkü tüketim ve ona ait kültürel çerçeve üretim ve tüketimi süreklileştirmekte ve bu çarkın işleyişinin bir ifadesi olarak kültürel yeniden üretimi ön plana çıkarmaktadır. Yani kültürel yeniden-üretim olgusu, kültürel üretim yerine daha çok kültürel tüketim ile ilgilidir. Aslında kültürel yeniden üretim tabiri Pierre Bourdieu tarafından(1973) icat edildi ve “egemen sınıfın kültürünün ve dolayısıyla siyasal iktidarının eğitim sistemi yoluyla nesilden nesile taşınması sürecini ifade etti. Daha genel anlamda toplumların uzun dönemler boyunca nasıl varolmaya devam ettikleri ve istikrarlı kaldıkları konusuna ışık tutan bir kavram olarak gösterildi” (Edgar-Sedgwick, 2007: 99). Buradan anlaşılması gereken durum, kültürel yeniden-üretim bir sabitlenmeyi ve direnci temsil etmesi değil, aksine, değişim ve yeniliğin kültürel direnç ile ilişkisinde bir dinamik olgu olarak düşünülmesidir diyebiliriz. Jenks, “kültürel yeniden-üretim, sosyal deneyimde değişim ve sürekliliğin tamamlayıcılığı ve gerekliliğini düşünmektedir” (Jenks, 1993: 116) biçimindeki tespitiyle görüşümüzü desteklemektedir.

Sanat Eğitiminde Gelecekçi Stratejiler

Sanat eğitimi içine taşıdığımız strateji kavramı, görsel kültür çağında yaşıyor olmamızdan ve kültürel stratejilerin sanat ve sanat eğitimi ile olan ilgilerinden kaynak almaktadır. Sanatsal strateji ile sanat eğitimi stratejileri arasında bir ayrımı gözetmenin önemine değinmek istiyoruz. Strateji “izlem” olarak dilimizde kullanılmakta ve izlenmesi gereken yol olarak anlaşılmaktadır. Ayrıca izlek ya da izlenme gibi sözcüklerin karşılığı olarak gösterilen program veya müfredat da çalışmamızın kapsamında yer almaktadır. Ancak sanat eğitiminde geleceğine odaklanırken strateji kavramını nasıl ve niçin kullanıldığına değinmek gerekmektedir. Bilindiği üzere sanat eğitiminin çoklu içerik ve hedeflerinin sıkça tartışıldığı bir dönem içindeyiz. Özellikle sosyo-kültürel olguları tanımlamanın temel referanslarından biri olmaya daha fazla aday olan bir sanat ve görsel kültürel gerekçeler söz konusudur. Buradan hareketle görsel sosyoloji önemli bir eksen olmaya adaydır. Çünkü “kamusal sanat eğitimi” veya Batı literatürüyle ifade edildiğinde “halk eğitimi”nin mümkün vasıtaları içinde en etkili olan görsel teknolojiler ve bu teknolojileri emre hazır tutan görsel kültür endüstrisi son derece nitelikli ve güçlü kılınmışlardır. Strateji kavramı ilk olarak “görsel kültür

endüstrisi”nin eğitsel gerektirmesi olarak küresel ve yerel kültürlerin temas noktasında yer alır. İkinci olarak eğitim ve dolayısıyla sanat eğitimi ile ilgili geleceği perspektiflerin içeriğine uygun “öngörü”leri ve bu öngörülerin “kültürel ve sanatsal tutarlılıkları” bakımından sergileyeceği tutumlara işaret etmektedir. Üçüncü olarak ise; tüketim kültürü ile sanat eğitiminin ilintisini açıklamak için pedagojik bir sistemin müfredat yapılanmasında dikkate alınması gereken bir yaklaşımı ortaya koyar. Bu çalışmanın amacı tüketim kültürü ile sanat eğitiminin bileşkesini oluşturabilecek tespit ve vargıların temellerini teşkil edecek gelenekçi dirençler ile geleceği stratejileri karşılaştırmaktır. O yüzden geleceği stratejiler için sanat eğitimi ile tüketim kültürünün ilişkisini irdelemek gerekmektedir.

Sanat eğitiminin geleceği stratejilerine ilişkin bakış açısını görmek için özellikle postmodern döneme bakmak önemlidir. Tüketim kültürü, tüketim estetiği ve dolayısıyla kültür endüstrisinin postmodern dönemin tanımları ve içerikleri olduğunu düşünürsek, geleceğin perspektiflerine etki olasılığını da kabul etmemiz gerekmektedir. Bu öngörüü destekleyen yaklaşımlardan birini Giroux’da görebiliriz. Giroux ilk olarak “postmodernizm ile bireysel kimlikler, kültürel diller ve yeni sosyal oluşumlar yaratmada yeni elektronik ortamın gittikçe artan güçlü ve kompleks rolüne dikkati çeker” (Giroux, 1997:197). Yani teknolojik gelişimlerin beslediği yeni yaratıcılık ortamları ve potansiyellerinin yeni boyutları ön plana alınır. İkinci olarak postmodern söylemlerin “kültürün üretilme, dağıtılma, yorumlanma ve tüketilme şekillerindeki radikal değişiklikleri vurgulamasına ve dahası, kültürü gittikçe artan küresel, bilimsel, teknolojik ve bilgi üreten aletler ağında üretici ve yaratıcı bir güç olarak yetersiz bir şekilde analiz eden kuramsal modelleri de ayrıca sorgulamasına” (Giroux, 1997:197) değinmektedir. Bir başka deyişle kültür, bir incelmeme ve çözümleme nesnesi olmanın ötesinde daha kapsamlı disiplinlerin yeniden önemsendiği eğitsel çerçevenin içeriği olmaktadır. Bu yaklaşım ile kültür ile teknolojinin bulunduğu tüm hedeflerin gelecekteki durumları önemli derecede ilgi uyandırmaktadır. Bu ilginin gerçekliği ve geçerliliğini görmek için zamana çok fazla ihtiyaç yoktur, zira herkesin kestirebileceği bir teknolojik kuşatılmışlık söz konusudur. Robins’ e göre “yeni imaj ve enformasyon kültürü bugün, insanoğlunun kültür ve varoluş sorunlarına teknolojik çözümler getirileceğine dair yenilenen bir güvenle özdeşleştirilmektedir. Yeni teknolojiler, modern tekno-rasyonel projeye yönelik olarak beslenen ütopyacı umutları canlandırmaktadır” (Robins, 1999:35). Tekno-rasyonel sistemlerin gelecekteki hakimiyeti üzerine saptamalar yapmanın koşulları henüz yerleşmiş görünmese de tahminlerin ürkütücülüğü ile beklentilerin esnekliğini bir arada tutmak gerekmektedir. Böylece ütopyik bir umudun yerini umutsuzluğun yıkıcılığı almamış olur.

Tüketim kültürü ile sanat eğitimi ilişkisini açmak için tüketici eğitiminin önemine değinmek gerekmektedir. Bu konuda Sandlin'in görüşü tüketimin günlük yaşam deneyiminde çözümlenmesi biçimindedir. Ona göre "tüketici eğitimi görüşü; kültürel çalışmaları mercek altına alma yoluyla yetişkin eğitimi araştırma ve pratiğini gündeme getiren birçok imalara sahiptir. İlk olarak kültürel çalışmalar tüketim yollarının uygulanmasına yardım ederken günlük yaşam deneyimlerinin yardımına başvurur (Sandlin, 2005:178). Günlük yaşam deneyimlerinin tüketimin bir kültüre dönüşmesini sağladığını kabul ediyoruz. Günlük yaşam deneyimlerinin belli paydaşlara sahip olarak tüketimin kitleselleşmesini ve yayılımı ortaya çıkaran bir gösterge niteliğini kazanması ile tüketim kültürünün eğitsel problem olmaya başlaması söz konusu olmaktadır. Sanat eğitimi ile günlük yaşam deneyimlerinin ilişkisi ise; tüketim kültürü içinde mümkün bir tüketim estetiğinin yerleşmesine ve bunun bir yaşam stili oluşturmasına yönelik pratiklerden beslenmesinde görülmektedir. Doğal olarak tüketim kültürü ve sanat eğitimi, postmodern sanat eğitimi imaları içinde önemli bir yer işgal etmektedir. Postmodernizmi açıklamada referans alınan kavramlardan birisi olan parçalanma (fragmantasyon), tüketim kültürü ile bireyin keşiştiği davranış formlarını günlük yaşam içinde tüketiciye ait bir "özgürlük durumunu Pazar içinde istismar eden tüketici davranışlarındaki parçalanma" (Fırat-Venkatesh, 1995:255) biçiminde sunulmaktadır. Sanat eğitimi için parçalanmanın sosyo-kültürel yansılarını çözümlemenin yolu olarak tüketim kültürü ve ona ait estetik gösterilebilir. Tüketimin tüm motivasyonlarının uzantısı olarak Pazar, aslında, imaj kültürünün kontrol edilemez yükselişidir. Özellikle sosyal açıdan günlük yaşamın imaj (görüntünün kavramsal tasarımı olarak) mühendislerince yönlendirilebilir ya da kalıplaştırılabilir nitelikleri, sanat eğitiminin eğilmesi gereken konulardan biridir. "İmaj kültürü, medya kültürü ve tüketici kültürünün artık ayrılabilir kategorilerinde bir sosyal düzenleme olarak tanımlanabilir ve medya imajları ve medya tesirlerinin mal-simgelerini bir kimlik ve kimliğin dışavurumları olarak araştırmalarının kapsamına kaynaklık edebilir" (Jansson, 2002:26). Sonuçta günlük yaşamların deneyimselleşmesi tüm bağlamlarının bileşkelerinde tüketimin görülmesi ve bunun bir genelleme ile eğitimin sahasına taşınarak tüketim estetiği üzerine konumlandırılması gerekmektedir.

Tüketim estetiğini sanat tarihinin ve genel sanat eğilimlerinin temsil ettiği içeriklerden ayırmak doğru olacaktır. Çünkü tüketim estetiği ilk bakışta, doğrudan sanat ile ya da sanatın geçmişi ile ilişkili görülemez. Zira tüketim estetiği, diğer estetik türler gibi yerleşmiş bir anlayış ve yansımaları itibariyle de kazanılmış bir yargı gücünden ötede durmaktadır. Estetiğin subjektif tarafı ile objektif tarafının ayırımında gizli bir tutumun bir motivasyon kimliğine taşınması ima eder. Bir başka

ifade ile tüketim estetiği; tüketime yönelik motivasyonu başarılı bir şekilde yerine getirdiği zaman estetik bir kimlik kazanır iddiasını ön plana çıkarmak durumundadır. Venkatesh ve Meamber'a göre çağdaş tartışmalarda estetik terimi farklı anlamlar ya da anlam kombinasyonları içermektedir. "Birinci anlam; sanat, resim ya da görsel formları içerir, zanaat, müzik ve diğer performans sanatlarında gündeme gelir. İkincisi; günlük konularla ilgili duyumsal deneyimleri içerir. Üçüncüsü; estetiği tanımlayan kategorilerde bir geniş menzil oluşturan form, ifade, uyum ve düzen ile simgeselcilik ve imaj yaratımı, güzellik, duyular ve tatları ifade eder. Bir diğer tanım ise; bu üç anlamı emen (absorbe eden) tüketici araştırmaları ile ilgili tanımdır" (Venkatesh-Meamber, 2008: 45-46). Bu yaklaşıma göre tüm estetik içeriklerin içine çekildiği bir tüketim estetiği tanımlamasının yetersiz kalabileceğini ve tüketime özendirilmede bir motivasyonun vasıtası kılınan tüm davranışlara yansıyan bir estetik olarak tüketim estetiği vurgusunu tekrarlamak gerektiğini düşünüyoruz. Bu konuda kesin vurguyu Haug'da görebiliyoruz. "Estetik yenileme en az diğer benzer teknikler gibi tekeli kapitalizmin bir buluşu olmayıp, düzenli olarak dayandığı ekonomik işlevin güncelleştiği yerde geliştirilir" (Haug, 2007:61).

Sanat eğitiminde kültürel yeni içerikler ve geleceğin müfredatlarına yansıma olanaklarını değerlendiren bir yaklaşım için öncelikli unsur olarak Batı'nın referans alınması düşünülmektedir. Bu durumun yaygın bir düşünce ve küresel bir kanaat izlenimi sunması ile olası sanat eğitimi müfredat yansılarının nasıl şekilleneceği durumu hakkında fikirler oluşturmanın zor olacağını düşünmüyoruz.

DEĞERLENDİRME

Sanat eğitiminin yeniden yapılanmasını gerektiren çağdaş oluşumların geniş bir menzil oluşturduğu açıktır. Ancak sanat eğitiminde çağdaşlık ile postmodernizmin sanat eğitime yönelik geliştirdiği yeni potansiyelleri arasında bir ilginin tanımlanmasına kaynaklık eden faktörler değişkenlik gösterebilmektedir. Postmodern(ist) sanat eğitimi temellendirebileceğimiz olguların kültürel olması ve kültürün en önemli dinamiği olan sanatın geçmişteki anlam ve işlevlerinden uzaklaştırılmaya çalışılması ve sanat eğitimi için bir temel gerekçe olması durumundan yavaş yavaş tasfiye edilmesi söz konusudur.

- Kültür, kendi bünyesinde geleneksel anlamda bir hiyerarşik yapıya izin vermekle aslında muhafazakâr duruşlar için bir zemin hazırlamış olmaktadır. Gelenekçi dirençlerin sanat eğitimsel bakış açılarına etkisinin incelenmesi için kesin referansın sanat olması gerekmektedir. Yani sanat eğitiminin gelenekçi duruşuna yansıyan birinci direnç unsuru yine sanatın kendisi olmalıdır. Bunun için özellikle sanatın modern döneme tekabül eden boyutunu gözlemlemek yeterlidir. Karşıt bir

durum ise, postmodern dönem içinde geçerli bir sanat eğitimi görüşünü desteklemenin birinci stratejisini, modern dönem için söz konusu olan sanatın eğitimi düşüncesinin ve sanata temellendirilen bir eğitim anlayışın kaybolması üzerine kurulması gerektiği inancındadır. Bir başka ifade ile geleceğin sanat eğitiminde sanatın yerine görsel kültürün ve kültür sosyolojisinin kavramları referans alınmalıdır. Çünkü kültür, sanata göre gelecekte daha stratejik bir kavram olacaktır.

- Modernist sanat eğitiminin bir meşruiyet sorunu yaşadığını söyleyemeyiz. Çünkü sanatsal kabuller ve bunların sosyal yansısı bu türden bir sorun yaşanmasına en azından yüksek kültür potansiyellerinin yönlendirildiği bir eğitim anlayışı açısından izin vermemiştir. Ancak postmodernist sanat eğitimi kurgularında bugünün ve geleceğin eğitim anlayışlarına olası etkiler icat etme gayretinin sergileniyor olması açısından bir meşruiyet sorunu yaşama ihtimali söz konusudur. Özellikle geleceğin sanatsal, kültürel ve sosyal şartlarının yanına teknolojik, politik ve ekonomik şartların da eklenmesiyle, sanat eğitimi içeriklerinde bir meşruiyet sorunu gündeme gelebilir ve bu sorunun aşılması için stratejiler belirlenebilir.

- Sanat eğitimi ile tüketim kültürünün sanat eğitimsel müşteriği olarak sunduğumuz yeni estetik anlayışların gündeme gelmesi gerçeği, aslında, sanat eğitiminin geçmişe oranla gelecekte daha geniş tesir biçimleri ve alanları oluşturacağı ihtimalini güçlendirmektedir. Bu durum için makul açıklama, gelecekte sanat eğitiminin bir sosyo-estetik ilgi ve ilişkiyi müfredat içeriği olarak yeniden kurgulamak zorunda kalmasıdır. Sosyo-estetik durum, doğrudan doğruya tüketim kültürünün içinde gelişip büyüyen bir eğitsel kapsam olacak ve yine geleneksel estetik dirençler ile gelecekçi perspektiflerin karşı karşıya gelmesine zemin hazırlayacaktır. Bu yüzden tüketim estetiğinin çözümlenmesine katkı yapacak tüm tüketim süreçlerinin sanat eğitimi müfredatlarına yansması gerekebilecektir.

- Değişken ve dinamik yaşantıların deneyimselleştirilmesi süreçlerini günlük yaşamın bir parçası gibi düşünmek; bireyin sosyalleşmesine katkı yapan pedagojik yönsemeleri bizzat hayatın içinden çıkarmak; kişisel tercihlerin veya beğenilerin estetiği ile kitlesel tercih ve beğenilerin estetiği arasındaki sınırları ortadan kaldırmak; ve daha da önemlisi bireyin zihniyet değişimlerini yönlendirebilecek ya da bunu betimleyebilecek bulguların eğitim ortamlarından uzaklaşması gibi içeriklerin sanat eğitiminin kapsamına dahil olacağı artık netleşmiştir.

- Postmodern(ist) sanat eğitimine ait gerekçelerin ya da içeriklerin, Batı kökenli ve Batı'nın kendine mal ettiği düşünsel tabanlar ve kültürel olguların ticari kılınmasına kaynaklık eden modeller ya da yapılanmalar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Özellikle kültürel yeni icatların tüketim motivasyonları ve vasıtaları

ile kendini kitleselleştirdiğini ve kamusalılaştırdığını görmekteyiz. Sanat eğitiminin gelecekte kitlesel ya da kamusal bilinç ve deneyim kazandırıcı yöntem ve müfredatları güncellemesi bir ihtiyaçtan öteye gidecektir. Çünkü tüketim deneyimlerinin pedagojik probleme dönüşmesi, tüketimin kültür endüstrisinin temellerinden biri olduğunu ve bunun stratejik müfredat yapılanmalarına nasıl yansıtılacağına ilişkin soruları geliştireceğine kuşku yoktur.

- Teknolojik gelişmelerin yarattığı tekno-kültür, kendini denetleyecek mekanizmaları aynı derecede önceleyecek bir kitle ile temas etmemektedir. Çünkü tüketim kültürünün yaşamsal kıldığı tarzların veya pratiklerin bünyesinde gerçekleştirildiği bir yeni kültürel deneyim alanı yaratmaktadır. Geleceğin eğitim altyapılarını ve etkileşim biçimlerini karakterize edecek potansiyeli gereği tekno-kültür, deneyimlerin pedagojisi ile kültürel antropolojiyi bir kapsama taşıyacaktır. Bir başka biçimde bakıldığında bize yansıtacak görüntü içinde teknolojik yaratıcılık, hem sanatın hem de estetiğin birer tüketim deneyiminden ibaret içerikler biçiminde sunulduğu kapsamdan ibaret olacaktır.

SONUÇ

Sanat eğitiminin öneminin her geçen gün arttığını açıkça görmekteyiz. Bu görüşü besleyen gerekçelerin sınıflandırılması ya da belli disiplinlerin alanına yönlendirilmesi ile vakit kaybetmemek gerekmektedir. Artık sanat eğitimi görsel kültür merkezlidir ve yönsemelerinin önemli bir bölümünü tüketim kültüründe geliştirmektedir. Sanat ve kültür arasında var olan birçok bağlama eklenen yeni bağlanlardan biri olarak görsel kültür eğitimi ve onun diğer kültürel alt başlıkları stratejik önem içermektedirler. Tüketim kültürü ve sanat eğitiminin ilişkisi, hem geleneksel kültürün dirençlerine hem de gelecekçi yaklaşımların stratejilerine ait tartışmanın sonuçlarını önemsemek eğilimindedir. Çünkü kitle kültürü tacirliğini en iyi ifade eden gösterge olarak tüketim kültürünün geniş çerçevesi içine dahil olacak birçok kültürel, sanatsal ve estetik deneyim konuları söz konusu olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aage, T. & Belussi, F. (2008). From Fashion to Design: Creative Networks in Industrial Districts. *Industry and Innovation*, 15(5), 475-491.
- Adorno; T. W. (2007) *Kültür Endüstrisi*, (Çev. N.Ülner-M.Tüzel-E.Gen), İletişim Yayınları, İstanbul- (Sunuş: J.M. Bernstein s.10-43).
- Bertens, H. (1995). *The Idea of the postmodern*. London and New York: Routledge.
- Edgar, A., Sedgwick, P. (2007). *Kültürel kuramda anahtar kavramlar*, (Çev.Mesut Karaşahan). İstanbul: Açılımkitap.

- Efland, A. D. (1990). *Art Education*. New York-London: Columbia University Teacher Colloge Press.
- Featherstone, M. (2005). *Postmodernizm ve Tüketim Kültürü* (Çev. Mehmet Küçük). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fırat, A.F., Venkatesh, A. (1995). Liberatory postmodernism and the reenchantment of consumption. *Journal of Consumer Research*, 12, December, 239-267.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Westview Press.
- Giroux, H. A. (2000). *The Practical politics of cultural studies*. New York London: Routledge.
- Habermas, J. (1994). *Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje*, (Haz. Necmi Zeka, Postmodernizm,. İstanbul: Kıyı Yayınları, 31-44.
- Haug, W. F. (2007). *Meta estetiğinin eleştirisi*, (Çev.Metin Toprak), İstanbul: Felsefe Logos Yayınları.
- Jansson, A. (2002) The mediazitation of consumption: Towards a analytical framework of image culture,. *Journal of Consumer Culture*, 2(1), 5-31.
- Jenks, C. (1993). *Culture*. Routledge, London and New York.
- Joubert, L. (2002) Science and art: new paradigms in education and vocational outcomes, *prospects*, V: XXXII, No:4, December, 459-469.
- Kellner, D. (2002). Yeni teknolojiler/yeni okur-yazarlıklar: yeni binyılda eğitimin yeniden yapılandırılması (Çev.Ayşe Taşkent). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1),105-132.
- McRobbie, A. (1994). *Postmodernism and popular culture*. London-New York: Routledge.
- Nicosia, F. M. & Mayer, R. N. (1976). Toward a sociology of consumption. *The Journal of Consumer Research*, 3(2), 65-75.
- Robins, K. (1999). *İmaj (Görmenin Kültür ve Politikası)*, (Çev.Nurçay Türkoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sandlin, J. A. (2005). Culture, consumption, and adult education: Refashioning consumer education for adults as a political site using a cultural studies framework. *Adult Education Quarterly*, 55(3), 165-181.
- Sarup, M. (1998). *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Storey, J. (2000). *Popüler Kültür Çalışmaları*, (Çev. Koray Karaşahin). İstanbul: Babil Yayınları.

- Styhre, A., Engberg, T. (2003) Spaces of consumption: From Margin to Centre. *Ephemera*, 3(2), 115-125.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayın.
- Venkatesh, A. V. & Meamber, L. A. (2008). The Aesthetics of Consumption and the Consumer as an Aesthetic Subject, *Consumption Markets & Culture*, 11(1), 45-70.
- Williams, R. (1993). *Kültür* (Çev.Suavi Aydın). Ankara: İmge Kitabevi.

İlk alındığı tarih: 2011-04-29

Kabul tarihi: 2011-09-21

Extended Abstract

New cultural fields and definitions have begun to develop through the globalization of cultural policies. It is inevitable that pedagogical debates in reference to the culture contact with art education in a great level. While a cultural study is to have a connection with other fields, art education is thought to be fed by a dynamic forming a common ground between conditions of cultural fields and those of itself. It is possible to express plenty of contents to be referred to art education by regarding culture of consumption of culture and art as an axis. These contents consist of the following titles such as traditional, actual and futuristic assessments of culture, experience of consumption, aesthetic of consumption, contents of visual and social consumption, concepts of consumption in art and consumption motivations of postmodern individual. Therefore, it is necessary to consider that connection between consumption culture and art education is a content belonging to postmodern art education and will become a notable scope in prospective art education in view of strategic facts.

It can be considered that the study of practical consumption as a pedagogical subject and as a demonstration of curriculum are facts and compromises of the culture of consumption which has gained recognition as the culture of industry. The culture of industry and the aim of this industry's art and aesthetic inclination focus on the culture of consumption. The aesthetics of consumption forms a basis for the reformation of aesthetics; the creation of the culture of industry and an obligatory approval of the arts can be considered as a result of these new changes. When the aesthetics of consumption became an area of study, it gave birth to an important path based on the foundation of art and art in education. Consumption is especially effective in putting different life styles into order, resulting in the change of everyday life into a steady flow, making possible the characterizing of the socializing of individuals, and the possible reduction of the aesthetics of consumption without disturbing the totality of socio-aesthetics. The most important

factor that carries economical consumption from an activity to something more is aesthetic reality. An individual's point of view, worldly view, reception and inclination of interpretation, and even more their cultural identity and the result of their stand on responsibility have become possible ways in leading to aesthetics of consumption while also realizing the importance of an individual's aesthetic potential as well as taking into consideration the potential of aestheticising an individual's everyday life.

Postmodern art, postmodern culture, postmodern aesthetics and postmodern art education are some of the titles which have remained among traditional and futuristic assessments. This also brings into forefront the ability of sufficiently displaying aesthetic consumption as a content on the structuring of pedagogy. Some of the new inclinations are in this order:

- The most important means for resolving the culture of industry is aesthetics and art education
- The way to focus on the culture of consumption is through the fractured perception of a postmodern individual and their satisfaction on contents of pedagogy
- They must rethink and edit the channeling of art education on the masses or the public
- Cultural and sociological strategy is among the most important qualities that should be added into the specialties of the educators.
- It is believed that the classification of cultural means or cultural producers are needed for the defining of the educators.
- Postmodern art education focuses on the masses. All cultural axis whether in school or out produces the identity of art education in the public.
- It's important to consider the importance of the form of curriculum rather than the formation of the transformation of curriculum in the process of renewing art education.

It is apparent that the reformation of art education is necessary for the wide variety of goals on contemporary formations. Change can be observed on the factors which provide a basis for the definition of interest between the modernizations of art education with the new possible developments on postmodernist art education. The slow refinement of the concepts of postmodernist art education by culturalizing, the effort to estrange art based on past definitions and functionalities as the most important dynamic of culture and a basic requirement of art education are all topics of discussion.

- To examine the influence of traditional resistances on art education, the reference must be art. This way the first element of resistance which is exhibited as the traditional aspect of art education is again art itself because culture, in comparison to art will be a more strategic concept.
- A strategy will be determined in overcoming legal issues that may arise in the future concerning the contents of art education, cultural and social conditions in art with the addition of technological, political and economical conditions.
- It may be necessary to reveal all contributions made in the process of resolving the aesthetics of consumption in the curriculum of art education.
- In the future, art education will progress from a necessity on renewing curriculum on art educations public consciousness and experience developing methods.
- Techno-culture, the characterization of the future of educational foundation and manner of interaction will extensively carry experiences in pedagogy with cultural anthropology

Finally every passing day, we see the increasing influence of art education. We should not waste time on classifying the views that support this or directing certain disciplines to this field. Art education is a culturally, visually centered and many of it's inclinations have developed the culture of consumption. Visual cultural education and other cultural subtexts are strategically important among the many new contexts in art and culture. The relation between the culture of consumption and art education have shown interest in the resulting arguments between resistances of the traditional culture and the strategies of the futuristic approaches. Being the publics best intermediary, the culture of consumption will include topics of discussion such as culture, art and a esthetica 9l experience.